



Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de educación del FEAE-Aragón

Número 42

Año XIV

forum.educacion.aragon@gmail.com

junio 2024

Monográfico: Espacios y ambientes de aprendizaje

Equipo de Infantil del CEiP Ramiro Soláns, Vanessa García, Lara Salillas, Víctor Reillo y Ana Tena

Entrevista a Alfonso Fernández, experto en liderazgo educativo

Esther Torres, Inmaculada Zamora y Coral Elizondo

Fórum Aragón núm. 42

Revista digital del Fórum
Europeo de
Administradores de la
Educación de Aragón

Zaragoza, junio de 2024

JUNTA DIRECTIVA DE
FEAE-ARAGÓN

Presidente: Dorotea Pérez Fernández
Vicepresidente: Fernando Andrés Rubia
Secretaria: Jara Serrano García
Tesorero: Julio Blanco
Vocales: M^a José Sierras, M^a Teresa Fernández, José Luis Castán, Silvia Guallar y M^a José Iranzo.

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

SUBDIRECTOR

Jorge Sanz Barajas

Fórum Aragón no comparte necesariamente los criterios y opiniones expresados por los autores de los artículos ni se compromete a mantener correspondencia sobre los artículos no solicitados.

Si deseas recibir la revista digital, envía un e-mail a feaearagon@gmail.com

La revista se encuentra alojada en la página <http://feae.eu/ccaa-feae/aragon/> y en issuu.com/feaearagon

ISSN 2174-1077

Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/).



SUMARIO

Editorial	3
Monográfico: Espacios y ambientes de aprendizaje	5
El latido de un aula de infantil en el CEIP Ramiro Soláns. Equipo de Educación Infantil del CEIP Ramiro Soláns	5
Proyecto aulas abiertas: importancia de los espacios para el aprendizaje en libertad. Vanessa García	11
Educa, innova y transforma: el aula como epicentro de cambio. Lara Salillas Martínez y Víctor Reillo Pamplona	15
¿Cómo debería ser el ambiente adecuado para el desarrollo personal en la primera infancia? Ana Tena	20
Experiencias	
La instauración de las pruebas de diagnóstico en el IES Ítaca de Zaragoza: todo un reto y satisfacción por el trabajo realizado. Guisela Cruces y María Dolores Valero	22
Los animales nos unen. María Jesús Tesa Genzor	27
Entrevista	
Alfonso Fernández, experto en liderazgo educativo: “Mientras no haya medidas estructurales que pongan la dirección de los centros de este país en un lugar muy diferente del que está, tendremos un déficit sistémico” Fernando Andrés Rubia	29
Formación Profesional	
El imparable crecimiento de la Formación Profesional Dual en España. Esther Torres Abizanda	34
Otras colaboraciones	
Hacerse entender. El lenguaje como medida de atención a la diversidad. Inmaculada Zamora López	39
El poder del lenguaje. Coral Elizondo Carmona	42
La importancia de enriquecerse con diferentes sistemas educativos. Beatriz Giménez Casao	46
Proyecto JJ.OO. en el Gustavo Adolfo Bécquer. Reforzando nuestras señas de identidad: ABP y aprendizaje cooperativo. Alberto Malo Rodríguez	49
Mesa redonda sobre los retos del liderazgo femenino. María Aguilar Morales	53
Lecturas, videos y podcasts	55

Editorial

Cerramos el curso escolar 2023-2024 con un número dedicado a recoger experiencias educativas que evidencian la importancia de los espacios y la creación de ambientes en el aprendizaje: reflexionar sobre los espacios y los tiempos para fomentar la salud y el cuidado en alumnado de Infantil del CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza, el proyecto de aulas abiertas para aprender en libertad del Colegio de El Arqueros de Zaragoza, el aula como epicentro del cambio en el CEIP San Juan de la Peña de Jaca o las condiciones ambientales de 0 a 3 años en la Escuela Municipal de El Tamarindo de Tamarite de Litera (Huesca).

Los espacios y ambientes en los centros educativos desempeñan un papel crucial en el proceso de aprendizaje y contribuyen, sin duda, al éxito educativo. Las investigaciones recientes relacionadas con la psicología ambiental y neurociencia concluyen que el diseño y la organización de los espacios escolares y la creación de espacios seguros son cruciales para la motivación, el bienestar y la mejora de las interacciones entre docentes y estudiantes.

La necesidad de recrear los espacios de aprendizaje surge en muchas escuelas a partir de procesos de transformación relacionados con la cultura de la innovación en las aulas. La experimentación con nuevas metodologías, la promoción de proyectos interdisciplinarios y la apertura a la retroalimentación constante requiere de espacios de aprendizaje flexibles para adaptarse a las necesidades cambiantes y a las prácticas pedagógicas emergentes. Las escuelas que fomentan la comunicación y la construcción conjunta de conocimiento, la colaboración y el trabajo en equipo tienden a necesitar espacios dinámicos que se adapten a las necesidades de su alumnado siendo, por tanto, modelos que facilitan la inclusión.

Sobre Liderazgo pedagógico y modelos aragoneses de escuelas transformadoras pudimos dialogar el pasado 30 de mayo en la actividad organizada por FEAE Aragón en la biblioteca del IES Miguel Catalán de Zaragoza. Contamos con la ponencia de un experto en la materia, Alfonso Fernández (FEAE País Vasco) que publica desde hace cinco años las herramientas para la dirección de la revista DyLE.

Además, pudimos debatir ampliamente sobre el tema en el interesantísimo coloquio con profesionales de la educación desde diferentes ámbitos. La mesa coloquio estuvo moderada por Fernando



Andrés y participaron la inspectora del Servicio Provincial de Teruel Alicia Echevarría, la jefa de estudios del CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza Amparo Jiménez, el director del IES Ramón y Cajal de Zaragoza Guillermo Sánchez, la directora del CEIP Pío XII de Huesca Lucía Ballesteros y la profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza Sandra Vázquez. Este formato, combinando ponencias y coloquio, nos permitió retomar las actividades presenciales en torno a temas de organización escolar y liderazgo educativo. Esperemos que sea el comienzo de otras muchas actividades donde reflexionar sobre la educación de nuestros tiempos.

Aprovechad estos días de verano para realizar una lectura pausada de estos y otros temas. Desde FEAE Aragón prometemos arrancar el nuevo curso con fuerzas renovadas y un calendario de actividades que nos ayuden a seguir compartiendo experiencias y creciendo juntos.

Feliz verano.



Monográfico: Espacios y ambientes de aprendizaje

El latido de un aula de infantil en el CEIP Ramiro Soláns

**Equipo de Educación Infantil del CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza:
Estela Aguarón, Pilar Corredera, Sara Falcón, Loli García, Celia Mallada,
Lidia Moreno, Laura Reguilón, Úrsula Ríos, Juan Tarragual y Marta Trallero**

Los latidos del corazón de ella y de él baten a un ritmo, como la música. Sus células se mueven dentro de unos límites, de unos espacios y se relacionan entre sí. Sus cuerpos son una sinfonía de organización temporal, espacial y física que en su homeostasis tiende sin reparo a la salud. Así es la biología de la infancia, una búsqueda inteligente hacia el equilibrio.

Entre la actividad y el descanso, entre el juego activo y la contemplación...

Las arterias de un aula también reclaman ritmos de ir y venir. Ahora, atención, el cuerpo de un aula no puede separar su biología (recursos físicos, materiales, temporales...) de la biografía de las maestras y maestros que lo organizan.

¿Cómo podemos entonces hacer para crear espacios de salud y cuidado en nuestras escuelas y aulas de Infantil?

El reloj de Alicia, organización temporal

¡Dios mío, dios mío, voy a llegar tarde! se decía a sí mismo el conejo blanco en el País de las Maravillas de Alicia.

Uno de los peligros más habituales en un aula es una planificación temporal ejercida desde los deseos y expectativas de logros no representativos ni relacionados con las necesidades de los niños y niñas.

Una planificación apretada por un reloj que busca satisfacer metas de aprendizaje desconectadas del contexto y realidad de los alumnos, o cuando la velocidad de las propuestas de la maestra: sus preocupaciones, exigencias y aspiraciones no responden al ritmo que demanda la infancia. A veces también sucede que los nervios o un estilo docente acelerado

no permiten escuchar lo que los más pequeños transmiten.

¿Cuál es el antídoto que podemos tomar para conectar con los tiempos de la infancia?

El primero es la capacidad de retrospectiva profesional docente que busca analizar cómo nos posicionamos en la cuestión de tiempos:

- ¿Aceleramos a nuestros alumnos en la realización de una tarea o propuesta porque queremos que terminen?
- ¿Anticipamos previamente antes de comenzar y terminar una tarea o propuesta?
- ¿Qué estrategias utilizamos para la anticipación?
- ¿Creamos itinerarios diversos con tiempos diferentes de dedicación para la elección del niño o niña? o ¿nuestras propuestas son comunes y conjuntas para todo el grupo aula de forma continuada a lo largo de la jornada?

Hay niños y niñas que pueden entrar en un estado de fluidez en una representación gráfica o dibujo durante 20 minutos y otros permanecer 4 minutos y querer transitar al juego libre. Esto nos interpela para que en nuestra organización temporal haya una estructura de rutinas y flexibilidad:

- rituales de acogida, cierre de actividades y despedida.
- tiempos de descanso y actividad.
- tiempos de autocuidado (higiene, alimentación, etc.).
- tiempos que respondan a sus intereses y necesidades.
- tiempos para el juego libre.

- tiempos donde puedan elegir entre diferentes posibilidades.

En nuestra planificación de aula, un día está compuesto por diferentes partes guiadas por rituales de transición.

- Un tiempo de acogida y entrada relajada. La llegada desde la presencia consciente del docente para recibir a cada niño y niña. Helen Riess, doctora y directora de Programa de Empatía y Ciencia Relacional del Massachusetts General Hospital, en una reconocida TED recuerda cómo una tribu africana saluda: ¡Sawabono! que significa “te veo, te respeto, te valoro y eres importante para mí”. Nosotras cuando recibimos a los niños y niñas miramos a los ojos, y parece que se para el reloj, te veo.
- Una entrada relajada con propuestas en bandejas en torno a una temática específica, en nuestro caso, han estado relacionadas con la vida cotidiana o con el proyecto internivelar de este año 2023-2024 un “Viaje en el tiempo” (Prehistoria, Egipto y la Antigua Grecia). Las bandejas son un recurso material muy útil para los niños y niñas, más adelante detallaremos su propósito y la fuente. En esta entrada relajada, a la par que las bandejas o juegos puede haber una propuesta colectiva de representación gráfica libre o en torno a algún tema como las estaciones del año, llegar y poder expresar para muchos niños y niñas es liberador y lo buscan si no está disponible.
- La asamblea, en este espacio acotado por sillas y que genera una envoltura de cuidado, las canciones, las rimas y saludos del grupo que pueden relacionarse con la estación del año, rimas de dedos, etc. se hacen protagonistas para crear seguridad y favorecer el disfrute, la atención y las conexiones neuronales. Los tiempos dentro de la asamblea han de ser ágiles para ir alternando la concentración entre, por ejemplo, unos bits y un cuento y una actividad motórica de baile. Tamara Chubarosky, en su formación “Dale un aire Waldorf a tu aula, 2023” propone rimas y canciones específicas para saludar: *Baño de estrellas, Buen gordito, El pueblo está dormido, Saludo de vocales, Toc Toc, Una torre sube y sube, Un niño hay aquí.*
- Momentos conscientes de ir al baño, lavarse las manos y preparar el almuerzo les transmiten seguridad y son fundamentales para su bienestar.



- El almuerzo para nosotras está lleno de detalles de cuidado, manteles de tela, plantas en el centro de la mesa, ... se busca crear un espacio de serenidad, donde prime la belleza para el encuentro y la interacción con los demás. Una siembra de vida cotidiana. En este tiempo, ponemos el foco también en la alimentación saludable, con una actitud respetuosa, donde pueda haber disfrute y compartamos cómo nos cuidamos. Desde el colegio y como propuesta de la Mesa de Medioambiente en todas las aulas del centro contamos el número de bocadillos, fruta, fiambreras y cantimploras que traemos al aula, con el objetivo de valorar el impacto positivo que genera alimentarnos bien. En este momento nos sentamos a su lado a almorzar con ellos y ellas, como modelo y desde una actitud cercana. El poner la mesa y recoger su sitio será un ritual de orden interior y exterior.

Entre compañeros que ejercen la codocencia, hay días que una compañera puede ir bajando al patio con los que terminan y otra compañera puede quedarse hasta que terminen con tranquilidad, para después recoger el espacio y preparar lo posterior. Si es necesario salir juntos, también hay propuestas para que los niños y niñas que terminan antes puedan disfrutar en interacción con sus compañeros, en nuestro caso es un rincón lector o una caja con peonzas que favorecen la diversión, la psicomotricidad fina y la lógica matemática porque cuentan el tiempo que dura la peonza en movimiento.

- A la vuelta del patio, vamos al baño y bebemos agua, entramos y buscamos transiciones amables a propuestas de relajación y atención plena, con una música y disposición del aula apropiada. Tras

la distensión y el juego libre en el patio, los niños y niñas necesitan un periodo de vuelta a la calma. Algunas veces durante este periodo es necesario hablar de manera sosegada sobre pequeños conflictos que han podido surgir y buscar soluciones o simplemente necesitan contar sus descubrimientos y proezas. Otras veces este ratito lo utilizamos para realizar actividades de Atención Plena, bien sean de relajación a través de yoga respiraciones o masajes para volver a conectar con nosotros mismos, o bien a través de actividades o juegos que requieren concentrar la atención en alguno de nuestros sentidos de manera más concreta, como los saboreos, identificar sonidos u olores o adivinar objetos a través del tacto para conectar con nuestros sentidos de manera consciente y poder volver a centrar la atención en actividades que requieren mayor concentración.

- En la organización temporal, se tiene muy presente que los niños y niñas requieren de al menos 45 minutos, una hora de juego libre, esto se puede plasmar en la entrada relajada y también en otros momentos del horario donde juegan de forma internivelar. Se trata de proporcionar a nuestros alumnos y alumnas un juego de calidad que les permita aprender jugando, a través del disfrute y la diversión. Para ello, en el aula de 2 años llevamos a cabo sesiones diarias en las que nuestros niños y niñas pueden jugar libremente con materiales y propuestas variadas que se presentan en diferentes espacios del aula. Las posibilidades son infinitas, y las diversas formas de jugar con dicho material también lo son. Además, semanalmente todo el alumnado de infantil, incluidos los más pequeños del aula de escolarización anticipada, realizamos talleres internivelares e intercambios lúdicos que favorecen la creación



de momentos en los que jugar, disfrutar, conocer a otros compañeros, ayudarse los unos a los otros... y, sobre todo, un tiempo que les permite compartir experiencias y vivencias.

- Tiempos específicos de recoger y cuidar nuestros materiales y aula, conectando con lo esencial de respetar aquello que nos permite disfrutar. Señalar aquí también que la música en la organización temporal es una variable de éxito imprescindible porque además de ayudar a captar su atención, favorece la estimulación de determinadas funciones ejecutivas como aportó Jocelyn Manzanarez en el Soar to Success Summit 2023 sobre FE en Educación Infantil.
- Tiempos de proyectos o propuestas concretas: proyecto internivelar con propuestas de movimiento, experimentación, arte y cocina; talleres matemáticos; ambientes artísticos o de experimentación, etc. En el primer curso de infantil, en el 2023-2024, las aulas de tres años hemos realizado diferentes proyectos durante este curso escolar: el fondo marino, o los insectos; así como propuestas concretas sobre las estaciones (otoño, invierno, primavera). Con ello, acercamos a nuestro alumnado a la realidad consciente de su entorno, partiendo de sus propios intereses y motivación, para que el aprendizaje sea significativo. Todo ello, llevado a cabo desde la experimentación, la manipulación, la creatividad, y adaptado a sus características.
- Por último, la salida y vuelta a casa se centra en generar armonía y cuidar su ánimo ¿Cómo observamos que salen nuestros alumnos y alumnas? Agotados, exhaustos o centrados y activos. Por ejemplo, en el aula de 2 años durante esos últimos minutos no pueden faltar las maravillosas rimas con movimiento de Tamara Chubarovsky, ni la lectura de diversos cuentos cantados. En el segundo trimestre, incluso se han empezado a realizar algunas posturas de yoga con la que les encanta despedirse con el “saludo al sol” cantado.

El arca de Noé, organización espacial para todos y todas

Espacio como tercer profesor, inspirados en Reggio Emilia.

Sin duda, cuando llegamos al aula, que cada año nos recibe, nuestra mirada escudriña cada rincón y cartografía todas las posibilidades que pueden contener

dichos metros cuadrados. Hay años que nuestras aulas son más amplias, luminosas, o con esquinas o columnas imposibles, ventanales de diversos tamaños... Pero, independientemente de las paredes y sus codos de anchura y altura, buscamos generar una organización espacial que responda a su autonomía, bienestar y necesidades, y abrir la mirada más allá de las aulas. ¿Qué significa esto?

- Conquistamos pasillos, con un riel y una sábana, dos aulas y un pasillo pueden convertirse en una súper aula atelier que recibe familias y donde los niños pueden crear y moverse libremente.
- Conquistamos el colegio, haciendo excursiones que buscan desde cazar palabras por todas las aulas y salas, hasta encontrar tesoros, gracias a niños y niñas de otros niveles educativos, para construir un hotel de insectos, o disfrutar de la cocina o el patio y el huerto como recurso natural de aula a cielo abierto.
- Conquistamos nuestro entorno, saliendo fuera de la escuela y viviendo el barrio, bien haciendo una batida de limpieza por el medio ambiente o descubriendo el Parque del Oliver y sus oportunidades.

En nuestro caso, además seguimos las siguientes claves:

- Una convivencia respetuosa parte de que la existencia del conflicto es algo natural, así como que las emociones en un aula están a flor de piel y que en la gran mayoría de situaciones en Educación Infantil necesitan ser traducidas de lo físico y de la sabiduría corporal al lenguaje, para acompañarlas en su existencia y transición. Por ello, en el aula disponemos de los siguientes espacios:
- Espacio de la calma, un rincón con una colchoneta donde poder hacer yoga o tumbarse, una mesa con una silla con tarjetas para el reconocimiento emocional, un espejo, una bandeja para romper papel y tarjetas con las estrategias de respiración que hemos ido aprendiendo (respiración del arcoíris, del cuadrado, de la mariposa, la tortuga, etc.)
- Espacio de la boca y la oreja, un rincón que trabajamos previamente con ellos en el proyecto anual de Emocionarte en 4 años, y que además de un cojín de corazón dispone de dos depresores con el símbolo de una boca y oreja respectivamente para favorecer la escucha activa cuando surge un conflicto, así aprenden a respetar turnos

y a comprender la función de cada turno. El mensaje en el aula es claro: los fuertes y valientes, escuchan, hablan y buscan el entendimiento.

- Espacio lector, con nuestra biblioteca de aula y un teatro. En el equipo tenemos la suerte de contar con una compañera perteneciente a la Asociación PIPIRIPAO de Zuera que nos mantiene actualizados en el maravilloso mundo de la literatura infantil.
- Espacio de la estación del año, en el aula de dos, este último trimestre, un duende de la primavera ha visitado a los niños y niñas y, se ha creado un bonito espacio dentro del aula en el que pueda vivir su nuevo amigo. En una zona del aula observamos un gran árbol lleno de hojas verdes y flores de colores que han pintado unos pequeños artistas. Al lado encontramos una cuerda de la belleza con imágenes propias de la primavera. Debajo de esta cuerda, una mesa en la que disponemos una mesa sensorial con diferentes tipos de flores e insectos. No se puede olvidar las plantas que se cuidan y riegan con tanto cariño. Se trata de experimentar, sentir y vivir el paso de las diferentes estaciones del año.
- Espacio de “somos escritores” para favorecer la escritura creativa, en 4 años pueden enviar cartas a nuestro personaje del año: un duende, a sus familias, o a sus amigos en el Cariñograma. En 5 años y gracias al interés que muestran en comunicarse y entender las letras y palabras que les rodean, los niños y niñas están inmersos en la escritura de cartas, postales y mensajes, se inventan y escriben el nombre a sus monstruos favoritos y se han iniciado en la creación de cuentos a través de dibujos y palabras sencillas
- Espacio de juego simbólico, la casita, cocina, bebés, carritos, disfraces, etc. un lugar en el que plasmar su mundo interior en objetos cotidianos. En 3 años hay diferentes espacios en el aula que les proporcionan a los niños esas necesidades de juego libre tan necesarias en esta etapa. Específicamente, por ejemplo, un rincón de la cocina y vida cotidiana en el que los profesionales pueden observar con atención cuáles son las realidades y modelos familiares que tienen. También somos testigos con gran entusiasmo cuando se colocan telas y simbolizan que son momias o deportistas griegos (gracias a nuestro proyecto internivelar).

- Espacio de la naturaleza. Como titula López (2018) “verde que te quiero verde” en la publicación Esencia, la naturaleza y las experiencias que nos aporta a través de plantas y está presente para su cuidado, asombro, contemplación, belleza, etc. en todas nuestras aulas de Infantil.
- Espacios de exposición, donde documentar y dar valor a los procesos vividos en el aula. Vea Vecchi (2018) “Carla Rinaldi habla de la documentación como una especie de evaluación en proceso, en el sentido de que recogemos y nos detenemos sobre cosas a las que otorgamos valor (Rinaldi, en: Rinaldi, Gludici y Krechevsky, 2001, p.84). En el colegio buscamos que nuestras paredes hablen como se dice en el Proyecto Zero de Harvard, y que muestren la belleza de los procesos y aprendizajes que van teniendo lugar.
- Espacios propios y nominativos para los niños y niñas que lo requieren, con sus materiales específicos para su desarrollo, paneles de comunicación, agendas, etc. A modo de ejemplo, se proporcionan espacios seguros para nuestro alumnado, apoyándonos en material TEACCH y pictogramas de ARASAAC; con materiales manipulativos y adecuados a sus necesidades.
- Espacios flexibles, que se convierten en ateliers o ambientes experimentales o artísticos que buscan ofrecer un lugar, de acuerdo a Vea Vecchi (2013), donde las manos, el cerebro, la emoción, la imaginación, la racionalidad y la sensibilidad trabajen juntas de manera cooperativa.

Además de estos espacios físicos, buscamos crear en todo momento la existencia de 3 espacios universales como cita el autor David Attenborough y



recoge Alfredo Hernando en “Viaje a la escuela del siglo XXI (2016):

- Fuego de campamento, una estructura semicircular donde se crean presentaciones, un niño puede leer las imágenes de un cuento y contárselo a los demás, hacer un teatrillo, etc. En 5 años este espacio está formado por dos bancos de parque creando un espacio a 3 alturas (suelo, asiento y respaldo) al que llamamos “LA MONTAÑA” siguiendo las propuestas de la arquitecta Rosan Bosch.
- Abrevadero, la estructura circular donde varios niños y niñas pueden conversar y trabajar juntas, disponemos de mesas redondas para ello o utilizamos fórmulas musicales para crear los corros o el aprendizaje por equipos.
- Cueva, de nuevo siguiendo a Rosan Bosch, puede ser una silla cómoda, un puff, o un espacio individual donde recogerse. En las aulas de 4 años y 5 años disponemos de un sofá a la entrada de un aula y hay niños que buscan salir y sentarse unos minutos para relajarse allí, etc.

En el aula también hay espacios que se crean y desaparecen en el día a día según sus necesidades, por ejemplo, hay días que hay niños y niñas que vienen sin desayunar, en este caso, ellos y ellas saben que cogiendo un mantel en una mesa pueden crear el espacio para desayunar si no lo han hecho en sus casas, preparándolo y recogiendo en un horario que está fuera del almuerzo.

Los elementos que nos ayudan a delimitar los espacios son los rincones, el mobiliario, las telas, las bandejas y las alfombras. Estos dos últimos los utilizamos siguiendo las recomendaciones de la pedagogía Montessori (Morin, 2017).

La república independiente de nuestras clases. Recursos materiales

¡Qué el caos no se apodere de nuestro material!
(Berenguel, 2021)

En las aulas de Infantil procuramos utilizar el mayor número de materiales naturales posibles (piedras, palos, objetos de madera, cartón, papel, telas, arroz, judías, maíz, piñas, conchas, etc.) para realizar actividades de diferente tipología que permitan a los

niños y niñas experimentar y aprender. El plástico todavía sigue presente en nuestras aulas siendo cons

cientes de que vamos tendiendo a esa “renaturalización” que favorezca la experiencia sensorial, con el objetivo de aumentar esa riqueza que se produce en los sentidos cuando se manipulan materiales naturales, y que favorecen la integración sensorial que como recuerda Aguilar (2020) es fundamental en estos periodos sensibles de desarrollo.

Así en nuestras aulas pueblan materiales estructurados (ábaco, cuentos, puzzles, juegos de mesa ...) y no estructurados (piezas sueltas, etc.), donde la organización de los mismos buscando que estos respondan a sus necesidades, intereses y aprendizajes, tiene en cuenta:

- Accesibilidad y cantidad, determinados materiales y propuestas están disponibles para su uso mientras que otras están cubiertas por sábanas o telas para utilizarse en momentos específicos, porque el número de materiales disponibles puede invitar a la saturación o alimentar un proceso de juego natural. Así también lo comparte Pérez (2022), en *Jugar en Educación Infantil*, que añade “tengo que reconocer que cada vez le doy más importancia no sólo a la estética del aula, sino también a la manera de presentar los materiales con recipientes apropiados”.
- Temporalización, revisar el tiempo de disponibilidad de los materiales en el aula es una pauta sobre la cual estamos reflexionando. En la celebración del evento educativo EdAulablog 2024 en Bilbao, la ponente Nere Inda Goikolea, asesora de Educación Infantil en el Berritzegune Nagusia, centro de Innovación del departamento de educación del Gobierno Vasco, aportó la importancia de disponer de protocolos para la retirada y actualización de propuestas, compartiendo que en periodos de 21 días deberíamos retirar determinadas propuestas de materiales porque el niño o la niña ya deja de sentir interés, entre otras variables.
- Reutilización, López (2018) sugiere la creación de una Createca, en Reggio Emilia tienen espacios dedicados con exclusividad a la recolección, clasificación, etc. de los materiales, por todas las vidas posibles que nos ofrecen. Nosotras estamos en camino y vamos clasificando en cajas: las telas, los rollos de papel higiénico con sus infinitas posibilidades, etc. para su utilización en los talleres, ambientes, juego libre y otras acciones.



Como aportación final, nos gustaría destacar que en la organización de estos tres ejes: temporal, espacial y material, los profesionales que entran en el aula buscan crear una cultura de aula (Ritchhart, R., 2014) en la que por encima de todo se valore al alumno, su existencia y su pensamiento, a través de 8 fuerzas culturales: siempre altas expectativas, oportunidades de aprendizaje, tiempos para pensar, modelaje claro, lenguaje, ambiente, interacciones sociales y rutinas.

Bibliografía y recursos

- Aguilar, M. 2020. *Provocaciones*. Editorial Saralejandría.
- Berenguel, C. 2021. *Minimundos*. Editorial Saralejandría.
- Bosch, R. 2018. *Diseñar un mundo mejor empieza en la escuela*. Editorial Rosan Bosch Studio
- Hernando, A. 2016. *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Fundación Telefónica.
- Morin, M. 2017. *La pedagogía Montessori en la Escuela Infantil*. Editorial Popular.
- López, S. 2018. *Esencia*. Editorial Khaf.
- Pérez, Y. 2022. *Jugar en Educación Infantil*. Editorial Saralejandría.
- Ritchhart, R. 2014. *Hacer visible el pensamiento*. Editorial Paidós.
- Vecchi, V. 2013. *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Editorial Morata.
- Soar to Success Summit 2023. *Formación en Funciones Ejecutivas en Educación Infantil*.
- Encuentro EdAulablog, enero 2024. *Un solo proyecto, múltiples aprendizajes*. Bilbao.

Proyecto aulas abiertas: importancia de los espacios para el aprendizaje en libertad

Vanessa García

Directora del Colegio de Educación Infantil *Arqueritos* de Zaragoza

1. Introducción y contexto

Todo ser humano habita en múltiples espacios. Al hablar sobre los espacios en los que vivimos las personas, es importante considerar cómo estos entornos afectan a nuestra calidad de vida, nuestra salud y nuestro sentido de identidad y pertenencia. En los centros educativos es crucial explorar cómo podemos diseñar y gestionar estos espacios de manera que promuevan el bienestar, la felicidad y el aprendizaje de los alumnos que lo habitan y que contribuyan a su desarrollo global.

Muchos son los autores que nos hablan sobre la importancia de los espacios en los que se desenvuelven nuestros alumnos y el impacto que generan en su aprendizaje.

Begoña Ibarrola, en su libro “Aprendizaje emocional” define el término espacio como “el entorno físico, es decir, a los locales para la actividad, caracterizados por objetivos, materiales didácticos, mobiliario y decoración. Por otro lado, igual de importante que los espacios, es el ambiente que se crea en estos, refiriéndose al conjunto de espacio físico y a las relaciones que en él se establecen. Un todo indisoluble de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado espacio físico que lo contiene todo, y al mismo tiempo, es contenido por todos los elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida”.

A esta definición de la maravillosa Ibarrola añadimos: dentro de estos ambientes se generan unas energías individuales y colectivas que dan como resultado la vibración del aula.

Nos referimos a vibración en el aula como al todo holístico que crea la realidad emocional de ese espacio en concreto y que, se retroalimenta entre el mismo espacio y las personas que lo habitan como si de una paradoja se tratara.

Es por ello por lo que, el educador, como guía, preparador y referente del aula, debe entrar a ese espacio como un espacio sagrado, en el que su energía se transmite y repercute en la energía del aula, y en consecuencia de su vibración.

Cuando entramos en la casa de alguien, podemos descubrir infinidad de facetas de su personalidad y de su estado interno, simplemente observando como es el lugar en el que vive. Lo mismo ocurre en un centro escolar, solo que, es un lugar en el que habitan una gran cantidad de personas y personalidades, que son las que aportan la esencia al centro.

Arqueritos es un centro de educación infantil de 0 a 3 años situado en el barrio de Arcosur, un barrio en expansión en la provincia de Zaragoza, con un porcentaje alto de familias jóvenes que apuestan por una educación de calidad para sus hijos e hijas y que de respuesta a las necesidades de la sociedad actual.

Arqueritos abrió sus puertas en septiembre de 2015. Cuenta con una capacidad de 74 alumnos, que habitan en las distintas aulas: bebés, 1 a 2 años y 2 a 3 años.

El equipo educativo de Arqueritos, y en general toda la comunidad educativa apuesta una educación respetuosa, basada en la libertad y la propuesta de ambientes adecuados donde los alumnos aprenden desde sus propios intereses, abogando por entornos de aprendizaje que son estéticamente atractivos, inspiradores y significativos para los niños.

La primera etapa de educación infantil es un periodo en el que se establecen todas las bases de desarrollo futuro de los alumnos. Las bases neuronales, que preparan al cerebro para ir madurando y creando

las primeras sinapsis que se irán haciendo sólidas a lo largo de toda la vida. Podemos asemejar el aprendizaje a la construcción de una casa, los primeros años son los pilares que la sostendrán, por ello la educación de nuestros pequeños requiere de bases sólidas para su posterior construcción de nuevas sinapsis neuronales y en consecuencia aprendizajes consolidados que les sirvan para el resto de sus vidas.

Proporcionar un entorno estimulante, enriquecedor y seguro a nivel afectivo y emocional durante estos años es fundamental para promover un desarrollo integral y sentar las bases para el éxito global que cualquier persona desea para sí misma y para sus hijos.

Desde Arqueritos, todo el equipo educativo estamos comprometidos en ofrecer a nuestros alumnos una educación que aporte una riqueza social, individual y global, siempre teniendo en cuenta la importancia que tiene el respeto hacia las necesidades evolutivas de cada uno, valorando su punto de partida y ofreciendo experiencias y acompañamiento para crear cada día su mejor versión. El Diseño Universal de aprendizaje es nuestro punto de partida para poder dar respuesta a todas esas necesidades presentadas en el aula. Y ahí, es donde entra en juego la importancia de los espacios que ofrecemos para que nuestros niños y niñas convivan.

Es por ello por lo que nos planteamos ¿Cómo podemos dar respuesta a la diversidad del aula? ¿cómo podemos ofrecer a cada uno una educación de calidad que dé respuesta a sus intereses a través de los espacios?

Y de esas preguntas surge el proyecto aulas abiertas.

Aulas abiertas es un proyecto basado principalmente en la importancia de la riqueza que pueden ofrecer los espacios.

Tal como indica Siro López en su libro “esencia” La centralidad de los espacios son las personas. Montessori nos lo recuerda: “No es la educación o el método lo que nos debe preocupar, sino el niño mismo”. Cada uno de nosotros tenemos una forma diferente de aprender, y en consecuencia, de vivir. Y es el espacio quien se adapta o modifica a las necesidades de quienes lo habitan.

Las educadoras somos sus acompañantes, pero el aprendizaje de cada uno se abstrae de la experiencia directa con aquello en lo que el niño tiene interés en cada momento. Es imposible que en una misma aula todos los alumnos tengan los mismos intereses.



Ni los adultos en una cena de amigos los tenemos...por lo que no podemos pretender meter a todos en un mismo saco de aprendizaje de contenidos. Lo más importante es generar experiencias que permitan desarrollar las competencias y las habilidades que se necesitan para la vida.

2. Descripción del proyecto y de su desarrollo

Nuestro proyecto aulas abiertas se basa en dar respuesta a las necesidades que presenta la diversidad del aula, queremos ofrecer unas propuestas y situaciones de aprendizaje globales, en las que además de que cada alumno pueda partir de sus intereses, pueda libremente moverse por los espacios de forma segura, tanto a nivel físico como emocional y siempre en función de su motivación, creando un aprendizaje significativo.

Nuestro objetivo principal es crear ambientes que despierten la curiosidad del alumno, de manera que su interacción con él permita su aprendizaje partiendo de su motivación.

- *Acciones realizadas*

Cada tutora de aula presenta en su clase una propuesta relacionada con el proyecto que se está tratando en cada momento.

Para la creación de ambientes educativos tenemos en cuenta dos procesos: por un lado, la maduración biológica, crecimiento corporal, sensorial, estadio de desarrollo; y por otro lado los procesos de aprendizaje de los alumnos, ya que cada uno de ellos tiene particularidades distintas. Teniendo en cuenta la “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky proponemos los espacios para propiciar, además del juego en paralelo propio de estas edades, una interacción de dos vertientes, por un lado, con el espacio y los materiales, y por otro entre los propios alumnos.

- *Objetivos*

1. Generar en ellos curiosidad y motivación por explorar partiendo de los espacios propuestos.
2. Propiciar el movimiento en libertad, partiendo de una seguridad afectiva donde el niño se siente capaz de moverse por todos los espacios por los que sienta que está preparado.
3. Potenciar la experimentación directa del alumno con el ambiente, los materiales y en compañía de los iguales.
4. La socialización entre los distintos niveles.
5. Desarrollar la creatividad y pensamiento crítico.
6. Favorecer el pensamiento de diseño.
7. Fortalecer la investigación en la acción.
8. Enriquecer la comunicación y representación de la realidad.

- *Dinámica interna, temporalización y recursos*

La propuesta se lleva a cabo en distintas sesiones repartidas a lo largo del curso, siempre después de haber superado el periodo de adaptación y teniendo en cuenta la seguridad emocional que tienen los alumnos para estar preparados para moverse por los diferentes espacios del centro, ya que para ellos en su mundo interno solo existe el espacio en el que se desenvuelven habitualmente, y con las personas que habitan generalmente en ese espacio.

Se trata, como su propio nombre indica de dejar todas las puertas de las aulas abiertas, para que los alumnos puedan salir de su propia aula e irse a descubrir si lo desea otros espacios que le resulten motivadores, donde encontrará distintas propuestas para poder acceder libremente a aquellas que más le interesen.

La sesión suele durar 1 hora 30 minutos, teniendo en cuenta que la preparación del espacio y su

posterior recogida es fundamental, por ello todo el personal del centro se organiza para realizar estas acciones.

- *Instrumentos o herramientas*

Para llevar a cabo la propuesta aulas abiertas es necesario priorizar la seguridad, por lo que; antes, durante y después de cada sesión tenemos en cuenta una serie de factores muy relevantes.

1. Diseño del espacio: Asegurarnos de que el entorno físico esté diseñado de manera que sea seguro y accesible, libre de peligros y que permita la supervisión del adulto en todo momento.
2. Materiales seguros y adecuados, que ofrezcan una riqueza sensorial y a la vez libre de cualquier tipo de peligros.
3. Supervisión activa: Todos los integrantes del centro estamos organizados para la supervisión de todas las aulas, rincones y espacios del centro.
4. Educación sobre seguridad: Antes de comenzar siempre se recuerda la importancia de respetar los límites, compartir, e interactuar de forma segura con materiales, mobiliario y resto de compañeros.
5. Disponibilidad emocional: Todo el equipo, además de supervisar, estamos para ofrecer apoyo emocional a aquellos alumnos que lo requieran, ya que, al salir de su zona de confort, algunos de ellos requieren de esa figura que les transmita seguridad.
6. Evaluación: Respecto a la evaluación, se lleva a cabo desde las tres vertientes: en un primer momento la evaluación inicial nos permite ver el punto de partida individual y global, de manera que para la presentación de propuestas podamos partir de sus intereses y necesidades educativas. La evaluación procesual es un gozo para las educadoras en sí mismo. Contemplar a los alumnos de modo proactivo en el medio de aprendizaje es un verdadero regalo y estímulo para nosotras y nos ayuda a llevar a cabo la evaluación final haciendo una reflexión de aquellos puntos a mejorar y a potenciar.

Al abordar estos factores de seguridad creamos un entorno en el que ellos pueden moverse libremente y sentirse seguros a nivel físico y emocional, de manera que pueden explorar y aprender de forma segura y sin restricciones.

3. Consecuencias de la organización y valoración de la práctica

Como hemos comentado anteriormente, toda escuela es una sociedad en pequeño, y cada sujeto tiene una personalidad e intereses distintos. En estas sesiones observamos; primero que toda la diversidad del aula tiene cabida en los ambientes propuestos, y que esta diversidad nos ofrece distintas reacciones y conductas. Algunos alumnos están deseando irse a explorar y recorren todas las propuestas, otros descubren un ambiente que les absorbe y se quedan disfrutando de él durante toda la sesión, otros prefieren quedarse cerca de su aula y de su tutora...e ininidad de formas y maneras de actuar.

Es un regalo observar cómo cada uno adquiere su rol y la magia que se crea en las relaciones sociales, mayores que cuidan a los más pequeños, pequeños que se sienten en su salsa con el grupo de mayores, otros que prefieren el acompañamiento del adulto para irse a interactuar...y todo tipo de conductas que nos acontecen de forma distinta en cada sesión, e incluso en cada espacio.

Son muchas las investigaciones que demuestran que las interacciones que se dan en el aula constituyen un factor importante en el aprendizaje.

Como decía Vygotsky “se ha demostrado la influencia que tiene la interacción con los iguales y con los adultos en el desarrollo”.

Respecto a los espacios, todos terminan de forma distinta a la que empezaron. Su transformación por parte de los alumnos es sorprendente y en ocasiones inimaginable para la mente adulta.

4. Conclusiones

Es importante que las situaciones de aprendizaje sean óptimas. Tal como recoge Mihaly Csikszentmihaly en su libro “Flow”, una experiencia óptima es aquella situación en la que la atención puede emplearse libremente para lograr las metas de una persona porque no hay ningún desorden que corregir ni ninguna amenaza para la personalidad de la que haya que defenderse, a esto lo llama

experiencia de flujo, un estado en el cual se hallan tan involucrados en la actividad que nada más parece importarles.

En estas sesiones proponemos crear experiencias autotéticas. Tal como dice Mihaly, esta palabra deriva de dos palabras griegas, auto, que significa en sí mismo, y telos, que significa finalidad. Se refiere a una actividad que se contiene en sí misma, que se realiza no por la esperanza de ningún beneficio futuro, sino simplemente porque hacerlo es su recompensa.

La finalidad no la marca el educador, si no que el ambiente rico favorece que cada alumno tenga su propia finalidad para fluir con aquello que está haciendo., creando un aprendizaje que se consolida a través del gozo y el disfrute.

Para que el aprendizaje pueda darse existe un factor esencial y primordial: La atención. Desde la rama de la neuroeducación Francisco Mora en su libro Neuroeducación, cuando habla sobre el rendimiento mental nos dice: Lo primero que se requiere para aprender es una atención básica, la que conlleva estar alerta, despierto y, con ella ser capaz de responder a sucesos o eventos provenientes del medio físico o social.

Para que esta atención pueda darse es imprescindible que le preceda la motivación, y antes de ella la curiosidad.

Es ahí donde el espacio juega un papel esencial, donde comienza la magia del aprendizaje.



Bibliografía

- Csikszentmihaly M. (1990). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Ed.4. Sant Andreu de la Barca. España. Editorial Kairós.
- Ibarrola B. (2014). *Aprendizaje emocionante: Neurociencia para el aula*. Madrid. Ediciones SM.
- López S. (2018). *Esencia: Diseño de espacios educativos. Aprendizaje y creatividad*. Madrid. Grupo editorial Luis Vives.
- Mora F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Ed.17. Madrid. Alianza editorial.

Educa, innova y transforma: el aula como epicentro de cambio

Lara Salillas Martínez

Maestra de Audición y Lenguaje y Pedagogía terapéutica del CEIP San Juan de la Peña de Jaca

Víctor Reillo Pamplona

Maestro de Francés en el CEIP Monte Oroel de Jaca

Introducción

En el siglo XXI, la educación se enfrenta a desafíos sin precedentes debido a los rápidos avances tecnológicos, la globalización y la necesidad de desarrollar competencias transversales. El título del artículo responde a la urgente necesidad de adaptar los espacios y metodologías educativas a las exigencias de nuestra época. La innovación educativa se ha convertido en un pilar fundamental para preparar al alumnado a ser ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con la sociedad y el medio ambiente.

La importancia de la innovación en la educación radica en su capacidad para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como afirman autores como Ken Robinson (2011) en su obra *"El Elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo"*, la creatividad y la personalización del aprendizaje son esenciales para fomentar el potencial individual de cada estudiante. Actualmente es necesario diseñar espacios educativos que promuevan la colaboración, la flexibilidad y la interacción con tecnologías avanzadas.

El entorno educativo del siglo XXI debe ser un reflejo de la sociedad que aspiramos a construir. Según Prensky (2010), en *"Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning"*, los estudiantes actuales, nativos digitales, requieren métodos de enseñanza que integren la tecnología de manera efectiva y significativa. Este enfoque proporciona las habilidades digitales necesarias para desenvolverse en un mundo interconectado.

Objetivo y propósito

Nos centraremos en cuatro pilares fundamentales que, en conjunto, crean un entorno de aprendizaje dinámico. Primero, analizaremos el diseño del espacio del aula, destacando cómo la configuración física puede influir en el proceso de enseñanza-aprendi-

zaje. Luego, examinaremos la distribución y organización del aula, considerando cómo diferentes disposiciones pueden fomentar la colaboración y la autonomía de los estudiantes.

A continuación, abordaremos las estrategias de aprendizaje innovadoras que hemos implementado, tales como el método científico, gamificación, Montessori y robótica. Finalmente, discutiremos el acompañamiento y apoyo al estudiante, subrayando la importancia de un enfoque centrado en el alumno que promueva el bienestar emocional y el desarrollo integral. A través de estos ejes, mostraremos cómo nuestro centro de educación primaria en el Pirineo Aragonés está liderando el camino hacia una educación más inclusiva, efectiva y sostenible.

Diseño del espacio aula

Diseño minimalista y uso de materiales naturales y reciclables

El diseño del espacio del aula es un componente esencial que influye directamente en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. En nuestro centro, hemos adoptado un enfoque minimalista en el diseño del aula que se basa en crear un ambiente que potencie la concentración y reduzca las distracciones, utilizando materiales naturales y reciclables.

El minimalismo en el aula se traduce en espacios despejados, con muebles funcionales y versátiles que pueden reconfigurarse según las necesidades de la clase. La investigación de Barrett et al. (2015) en su estudio "The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis" muestra que un entorno de aprendizaje bien diseñado puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes hasta en un 16%. El uso de colores suaves y naturales en las paredes y muebles

contribuye a crear una atmósfera tranquila y acogedora, lo que puede reducir la ansiedad y aumentar la concentración.

Según el estudio de Heerwagen (2000), los materiales naturales pueden mejorar la calidad del aire interior y proporcionar un entorno más saludable para los estudiantes y el personal. En nuestro centro, las mesas y sillas están hechas de madera reciclada, y utilizamos alfombras y cortinas de materiales orgánicos, promoviendo así la sostenibilidad y la conciencia ambiental entre los alumnos.

Accesibilidad e inclusión

La accesibilidad y la inclusión son pilares fundamentales en el diseño de nuestro espacio educativo. Nos aseguramos de que todos los estudiantes puedan acceder y beneficiarse de las instalaciones y recursos del aula. Para ello, hemos implementado diversas adaptaciones que facilitan la inclusión y la participación de todo el alumnado.

Una de las adaptaciones clave es el uso de códigos QR y señalización en Braille. Los códigos QR están ubicados estratégicamente en el aula y permiten a los estudiantes acceder a información adicional mediante el uso de dispositivos electrónicos. Estos códigos dirigen a recursos educativos en línea, tutoriales y actividades interactivas, ofreciendo una forma dinámica de aprendizaje que se adapta a diferentes estilos y necesidades. Por ejemplo, un estudiante con dificultades de lectura puede escanear un código QR para acceder a un video explicativo.

La señalización en Braille es crucial para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual. Sin embargo, considerando que algunos estudiantes pueden llegar a edades más avanzadas sin saber leer Braille debido a diferentes ritmos de aprendizaje, proponemos una adaptación adicional: colocar objetos táctiles con diferentes formas geométricas a la altura de la cabeza en las puertas de las aulas y espacios que utilicen. Estos objetos proporcionarán una referencia sensorial clara, creando un entorno más accesible e inclusivo que apoye su aprendizaje y crecimiento personal.

Hemos incorporado mobiliario ergonómico y ajustable para que los estudiantes adapten su espacio de trabajo a sus necesidades individuales, proporcionando comodidad y autonomía con mesas y sillas ajustables en altura. Además, hemos creado zonas de aprendizaje diferenciadas dentro del aula, como áreas de lectura, espacios para trabajos en grupo y

rincones tranquilos para la reflexión individual, permitiendo a los estudiantes elegir el entorno que mejor se adapte a su estilo de aprendizaje y necesidades en cada momento.

Distribución y organización del aula

Metodología por ambientes y espacios

La distribución y organización del aula en nuestro centro educativo se basa en la metodología por ambientes y espacios, una estrategia que facilita un aprendizaje más personalizado y eficaz lo que permite que el aula se divida en diferentes zonas o ambientes, cada uno diseñado para actividades específicas.

La metodología por ambientes se inspira en enfoques educativos como el de Reggio Emilia, que destaca la importancia del entorno como "el tercer maestro". Esta metodología promueve la idea de que el espacio educativo debe ser flexible y adaptable, permitiendo que los estudiantes elijan dónde y cómo desean aprender. Según Edwards, Gandini y Forman (1998) en *"The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education"*, un entorno bien organizado y rico en materiales puede estimular la curiosidad y la creatividad de los alumnos.

La experiencia manipulativa es un componente clave en este entorno, ya que permite a los estudiantes aprender haciendo. Según Piaget (1952) en su teoría del desarrollo cognitivo, el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes pueden interactuar directamente con el material. En nuestro centro, tienen acceso a una variedad de recursos manipulativos que les permiten explorar conceptos abstractos de manera tangible. Por ejemplo, los bloques de construcción, los materiales Montessori y los juegos de matemáticas permiten a los alumnos comprender conceptos matemáticos y científicos a través de la manipulación y la experimentación.

Gestión del tiempo y la organización de tareas

Para complementar la distribución del espacio, hemos adoptado métodos efectivos de gestión del tiempo y organización de tareas como Kanban y Pomodoro, que ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades de autorregulación y administración del tiempo.

El método Kanban, es una herramienta visual que ayuda a gestionar las tareas. En el aula, utilizamos tableros Kanban para que los estudiantes organicen sus actividades diarias y proyectos. Los tableros

están divididos en columnas que representan las fases del trabajo: "Por hacer", "En progreso" y "Hecho". Cada tarea se escribe en una tarjeta que se mueve a través de las columnas a medida que el trabajo avanza.

El método Pomodoro, es una técnica de gestión del tiempo que divide el trabajo en intervalos. El método tradicional establece los rangos de tiempos más largos, pero como estamos hablando del alumnado de primaria cada pomodoro durará 15 minutos de trabajo concentrado, seguido de un descanso de 3 minutos. Después de cuatro pomodoros, se tomará un descanso más largo de 10 minutos. En cada ambiente, los alumnos podrán utilizar temporizadores para marcar sus pomodoros, asegurando que se mantengan enfocados en sus tareas.

Estrategias de aprendizaje

La Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) enfatiza la importancia de un currículo variado que prepare a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI. Para ello se plante las siguientes estrategias de aprendizaje:

Gamificación

La gamificación es una estrategia que integra elementos de los juegos en el entorno educativo para motivar y comprometer a los estudiantes. Según Kapp (2012) en *"The Gamification of Learning and Instruction"*, la gamificación puede aumentar la participación de los estudiantes, mejorar la retención de conocimientos y fomentar habilidades críticas como la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

En nuestro centro, utilizamos plataformas digitales que incorporan la gamificación, como Kahoot y Classcraft. Estas herramientas permiten a los estudiantes acumular puntos, desbloquear niveles y recibir recompensas por completar tareas y participar activamente en las actividades de clase. Por ejemplo, en las clases de matemáticas, los estudiantes pueden competir en desafíos de resolución de problemas que les permiten ganar insignias y avanzar en un tablero de líderes.

Método científico

El método científico es fundamental para enseñar a los estudiantes a pensar de manera crítica y sistemática, desarrolla habilidades de investigación y experimentación y fomenta la curiosidad científica y el aprendizaje basado en la evidencia. Según la LOMLOE, es crucial que los estudiantes desarrollen

habilidades científicas desde una edad temprana. En el aula, implementamos proyectos que siguen los pasos del método científico: observación, formulación de hipótesis, experimentación, análisis de datos y conclusión.

Un ejemplo de esto es un proyecto sobre la germinación de semillas. Los estudiantes observan cómo diferentes variables (como la luz y el agua) afectan el crecimiento de las plantas.

Método Montessori

El método Montessori, se centra en el aprendizaje autodirigido, la independencia y el respeto por el desarrollo natural del niño. En nuestro centro, incorporamos principios Montessori al permitir que los estudiantes elijan sus actividades y trabajen a su propio ritmo. Las aulas están equipadas con materiales específicos de Montessori, como bloques sensoriales y tableros de matemáticas, que los estudiantes pueden utilizar para explorar conceptos de manera práctica.

Un ejemplo de la aplicación del método Montessori es el uso de materiales de matemáticas que permiten a los estudiantes comprender conceptos abstractos a través de la manipulación física. Por ejemplo, los estudiantes pueden usar barras numéricas y perlas de colores para aprender sobre la suma y la multiplicación.

Robótica y pensamiento computacional

La robótica y el pensamiento computacional son componentes esenciales para preparar a los estudiantes para el futuro tecnológico y para carreras en STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). La robótica implica la construcción y programación de robots, lo que enseña a los estudiantes habilidades de ingeniería, programación y resolución de problemas. En nuestro centro, utilizamos kits de robótica como Lego Mindstorms y Arduino para proyectos en los que los estudiantes diseñan y programan sus propios robots.

El pensamiento computacional, según Wing (2006), se refiere a la habilidad de resolver problemas de manera lógica y estructurada, similar a cómo lo haría un programador. En el aula, integramos el pensamiento computacional a través de actividades de codificación utilizando plataformas como Scratch y Code.org.

Un ejemplo práctico es un proyecto en el que los estudiantes programan un robot para navegar por un

laberinto. Este proyecto combina habilidades de diseño, programación y resolución de problemas.

Acompañamiento y apoyo al alumnado

El papel de los especialistas y las tutorías afectivas

El acompañamiento y apoyo al estudiante es esencial para crear un entorno educativo donde todos los alumnos se sientan valorados y respaldados. En nuestro centro educativo, el rol de los especialistas y las tutorías afectivas son pilares fundamentales para lograr este objetivo.

Los especialistas, logopedas y orientadores, juegan un papel crucial en la identificación y el apoyo de las necesidades específicas de los estudiantes. Trabajan en estrecha colaboración con los maestros para desarrollar planes de intervención personalizados que aborden las dificultades de aprendizaje y comportamiento.

El título del artículo responde a la urgente necesidad de adaptar los espacios y metodologías educativas a las exigencias de nuestra época

Las tutorías afectivas, por otro lado, son un componente fundamental ya que cada estudiante tiene asignado un tutor que actúa como su principal punto de referencia y apoyo. Las tutorías se centran en el bienestar emocional del alumno, creando un espacio seguro donde pueden expresar sus preocupaciones, celebrar sus logros y recibir orientación. Este enfoque se basa en el modelo de tutoría afectiva propuesto por autores como Vázquez y Olivares (2009), quienes destacan la importancia de la relación tutor-alumno para el desarrollo integral del estudiante.

Programa alumnado mentor y roles en el aula

El programa de alumnado mentor es una estrategia efectiva para fomentar la colaboración y el liderazgo

entre los estudiantes. En este programa, estudiantes de cursos superiores se emparejan con alumnos más jóvenes para guiarlos y apoyarlos en su vida escolar. Los mentores ayudan a los nuevos estudiantes a adaptarse al entorno escolar, ofreciéndoles orientación y compartiendo sus propias experiencias.

Además, dentro del aula, se asignan roles específicos a los estudiantes que promueven la colaboración y el sentido de comunidad. Algunos de estos roles incluyen el "responsable de materiales", "líder del equipo de proyecto", "coordinador de debates" y "gestor del tiempo". Cada rol tiene responsabilidades claras que contribuyen al funcionamiento del grupo y al desarrollo de competencias transversales.

Ejemplo de aplicación: durante un proyecto de ciencias, el líder del equipo de proyecto coordina las tareas, el responsable de materiales asegura que todos los recursos necesarios estén disponibles, y el gestor del tiempo se encarga de mantener el ritmo del trabajo según los plazos establecidos. Esta estructura facilita la organización del trabajo, el sentido de la pertenencia, la responsabilidad y el empoderamiento.

Programa "Mira y Actúa"

Para compartir nuestras estrategias y prácticas con otros educadores y centros, hemos participado en el programa "Mira y Actúa". Este programa invita a maestros y directores de otros centros educativos a visitar las instalaciones y observar las metodologías en acción. Durante estas visitas, los educadores pueden participar en talleres, asistir a clases y tener conversaciones con el equipo docente para entender mejor cómo se aplican las estrategias innovadoras.

Los aspectos principales de este programa son que promueve el intercambio de buenas prácticas educativas, fomenta la colaboración y la mejora continua entre centros educativos y proporciona a los educadores nuevas ideas y enfoques que pueden adaptarse a sus propios contextos.

Observatorio pedagógico: Observación directa entre aulas

El observatorio pedagógico es una iniciativa interna que permite la observación directa entre aulas dentro de nuestro centro. Los maestros tienen la oportunidad de visitar las aulas de sus compañeros para observar diferentes enfoques y técnicas de enseñanza. Esta práctica crea una cultura de colaboración y apoyo mutuo entre el personal docente.

Os preguntaráis, ¿cómo se lleva a cabo? cada trimestre, se organiza un calendario de observaciones donde los maestros pueden inscribirse para visitar otras aulas. Durante estas visitas, los maestros observadores toman notas y luego participan en sesiones de retroalimentación para intercambiar lo observado y compartir ideas sobre cómo mejorar las prácticas educativas.

Conclusión

La implementación de prácticas innovadoras en nuestro centro educativo ha demostrado ser un motor de transformación y mejora significativa en la experiencia de aprendizaje para toda la comunidad educativa. Desde el diseño del espacio del aula hasta las estrategias de acompañamiento y apoyo, cada iniciativa ha contribuido a crear un entorno inclusivo, dinámico y adaptado.

Las prácticas como el diseño minimalista con materiales naturales, la organización del aula en ambientes y espacios, y el uso de métodos de gestión del tiempo como Kanban y Pomodoro, han permitido personalizar el aprendizaje y fomentar una mayor autonomía y responsabilidad en los estudiantes. La integración de enfoques como la gamificación, el método científico, Montessori, la robótica y el pensamiento computacional ha enriquecido el currículo, proporcionando a los estudiantes tanto habilidades académicas como competencias transversales.

El acompañamiento y apoyo, a través de especialistas y tutorías afectivas, junto con programas de mentoría y roles en el aula, ha creado un entorno de apoyo donde todos los estudiantes se sienten valorados y respaldados. Iniciativas como el programa "Mira y Actúa" y el observatorio pedagógico han fomentado una cultura de colaboración y mejora continua, tanto dentro de nuestro centro como con otros educadores.

Llamada a la acción

Invitamos a todos los educadores, directores y profesionales del ámbito educativo a considerar la implementación de estas ideas innovadoras en sus propias aulas. La transformación educativa es esencial para preparar a nuestros estudiantes para los desafíos y oportunidades del futuro.

Juntos, podemos crear aulas que enseñen contenidos e inspiren a los estudiantes a ser aprendices de por vida, ciudadanos responsables e innovadores. ¡Únete a nosotros en este viaje hacia una educación más inclusiva, efectiva y sostenible!

Referencias bibliográficas

- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education* (2nd ed.). Ablex Publishing.
- Heerwagen, J. H. (2000). Green buildings, organizational success, and occupant productivity. *Building Research & Information*, 28(5-6), 353-367.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Corwin Press.
- Robinson, K. (2011). *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*. Penguin Books.
- Vázquez, J. J., & Olivares, S. (2009). La tutoría afectiva en la educación básica: Un espacio para la formación integral del alumno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 97-122.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

¿Cómo debería ser el ambiente adecuado para el desarrollo personal en la primera infancia?

Ana Tena Fantova

Escuela Municipal de Educación Infantil *El Tamarindo* de Tamarite de Litera (Huesca)

Queremos expresar las condiciones ambientales que ayudan al lactante (0-3 años), a desarrollarse en armonía.

Entendiendo ambiente como aquel pequeño ecosistema formado por el espacio y las relaciones sociales que rodean la infancia, en el, interactúan muchas condiciones: acústicas, visuales, luminosas, espaciales y sociales.

El ser humano nace a los 9 meses de gestación, pero es un ser indefenso que necesita continuar su maduración (neurológica y física) dentro de un espacio social tan protegido y seguro como fue el feto de su madre. Los humanos somos los únicos seres vivos que somos sociales, nos interrelacionamos, por lo tanto, parte de nuestra maduración debe darse en entornos de interacción con otros seres de nuestra misma especie. No será antes de los tres años cuando tengamos cierta autonomía para poder sobrevivir por nosotros mismos.

La protección ambiental en la primera infancia es decisiva para que se dé un buen desarrollo, por eso, el entorno debe estar tan cuidado.

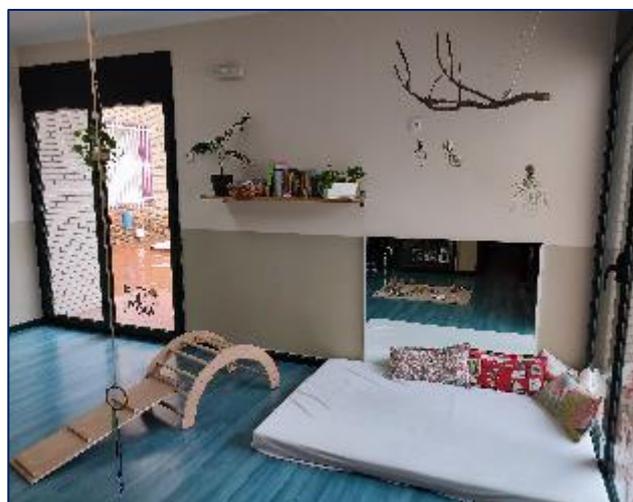
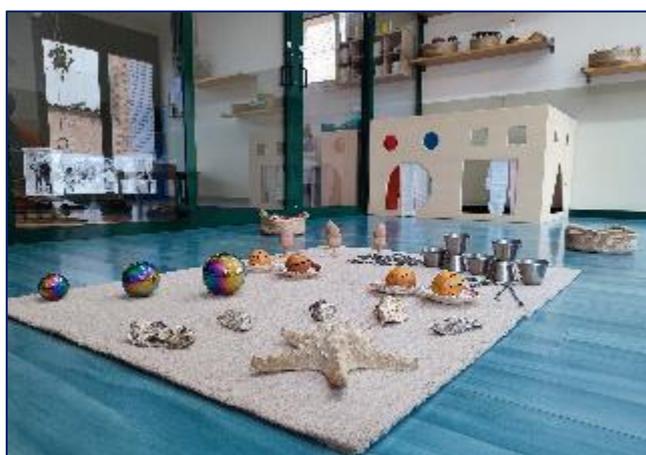
Las criaturas deben estar en aulas con paredes limpias, pintadas con colores claros y neutros, con pocos muebles barnizados o blancos, y con unos materiales naturales que mantengan su color, olor, so-

nido, sabor y textura original. En estos espacios deben encontrar telas, madera, metal, cristal, cartón, espejos, plantas, frutas, semillas, etc. en estado natural.

En nuestra escuela los objetos- materiales del aula, están al alcance del alumnado, en el suelo o en muebles bajos, permitiendo que los toquen, cojan, envuelvan, golpeen, apilen, empujen, levanten, introduzcan..., es decir, permitiendo que desarrollen los esquemas de acción propios de esta edad. Los infantes interactuarán de forma libre para sentir y percibir: el olor, el sabor, la textura, el peso, la capacidad, la coordinación...

Las propuestas de juego van en función de sus necesidades o intereses, interrelacionando lo sensorial a lo simbólico. Muchas veces el mismo material (no estructurado) puede alcanzar objetivos muy diversos, surgiendo la creatividad, haciendo cosas distintas pero consiguiendo que todos sientan éxito al experimentar con ello.

Estos materiales se ubican en zonas fijas colocadas de forma armoniosa y bella, con cantidad justa para que no se sientan desbordados por el exceso de material.

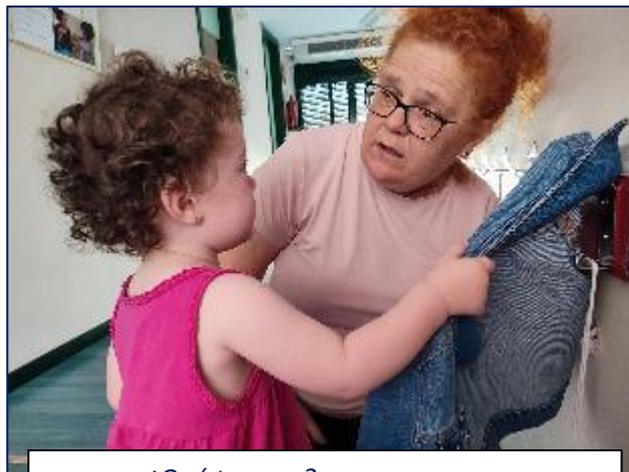


Tenemos mucho cuidado con el trato que, nosotras como referentes, damos al material, lo tocamos con cuidado y delicadeza. Estos movimientos suaves son parte de la calma ambiental que se percibe en las aulas.

Tenemos pensado que ofrecer a las criaturas, como colocarlo, la temporalidad, como cambiamos de actividad, como hacer la recogida y siempre, registramos lo que ocurre para evaluar y ajustar las propuestas a las necesidades reales del alumnado.

Pero, para crear estos entornos, que no son genéticos, a pesar de tener una función similar, necesitamos de profesionales sensibles, capaces de diseñar entornos e intervenir con modelos sociales que les lleven a la reflexión, a la conciencia y poco a poco al autocontrol. La educadora debe mostrar una actitud de escucha activa, con una mirada horizontal que, junto con un rostro afable, transmita afecto y respeto sincero, hablamos de PRESENCIA, las criaturas deben sentir que estamos, que confiamos y que les amamos de forma incondicional, ellas nos miran siempre para sentir que estamos y tienen que encontrar unos adultos que les muestren, con su cuerpo y su rostro, un “te veo, te siento, te escucho y te doy fuerza” para seguir descubriendo lo que le interesa.

El límite también debe estar presente, pero un límite que les proteja del daño, del mal trato a los



- *¿Qué te pasa?*
- *¿No puedes coger la chaqueta?*

materiales..., que les ayude a la convivencia y no a la obediencia. El lenguaje que usemos debe poner nombre a algunas acciones y a las emociones que manifiesta el niño. También queremos que en estas intervenciones surja el pensamiento, por ello pronunciamos muchos interrogantes que, a pesar de que algunos menores no hablen, detienen su acción para pensar que les ocurre y que quieren comunicar, por ejemplo, cuando llora, a pesar de saber el motivo, le preguntamos ¿qué te pasa? O cuando no puede descolgar su chaqueta, le decimos ¿qué necesitas?, interpretamos sus miradas y sonidos para verbalizar la situación e interactuar para la ayuda de una posible solución. Solo un ambiente amoroso da seguridad y confianza para poder explorar y experimentar libremente.

Por todo esto, tenemos que cuidar el diseño del entorno, pero también la preparación de las intervenciones sociales para que surjan diálogos respetuosos que garanticen el bienestar social en el aula. Cómo en la infancia, parte del aprendizaje se da por imitación debemos cuidar mucho las respuestas sociales dadas a nuestro alumnado, usando un lenguaje correcto, respetuoso, no sexista y amoroso. Nuestro lenguaje y la forma de intervenir en las distintas relaciones del aula, conseguirá que los infantes adquieran un modelo u otro de relación con ellos mismos y con los demás. El trabajo proactivo o preventivo, que en estas edades hagamos, tendrá consecuencias en el equilibrio emocional de nuestro alumnado y en prevención de conflictos con lo que pretendemos ayudar a tener una sociedad mejor, con menos agresiones, más respetuosa y más democrática.



- *¡Hola! ¿cómo estás? ¿quieres un abrazo?*

La instauración de las pruebas de diagnóstico en el IES Ítaca de Zaragoza: todo un reto y satisfacción por el trabajo realizado

Guisela Cruces Longares

Profesora de Música. Coordinadora de las Pruebas de Diagnóstico en el IES Ítaca de Zaragoza

María Dolores Valero Hernández

Profesora de Lengua y Literatura.

Aplicadora de las Pruebas de Diagnóstico en el IES Ítaca de Zaragoza

El pasado 17 de mayo, tal y como marca la normativa, tuvieron lugar en el IES Ítaca de Zaragoza las Pruebas de Diagnóstico en 2º de la ESO.

Dichas pruebas, marcadas por la LOMLOE en sus artículos 21, 29 y 144, han de realizarse una vez al año, siendo este curso 2023- 2024 el primero. El Marco común de evaluación viene establecido por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Sus resultados tienen un carácter informativo, formativo y orientador para los centros, profesorado, alumnado y sus familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Es el CEFyCA (Centro de Evaluación, Formación y Calidad), dependiente de la Secretaría General Técnica, tras una reunión de su Comisión Técnica, quien en Aragón se ha encargado de elaborar tanto los planes plurianuales de evaluación

del sistema general educativo en Aragón como las características básicas de aplicación de las Pruebas de Diagnóstico. Ellos han sido nuestra referencia para encarar la tarea que se nos presentaba por delante. La actitud de los compañeros del CEFyCA ha sido siempre positiva hacia nosotras, ayudando con enorme paciencia en las múltiples dudas que han surgido, dando ideas y corrigiendo errores desde la comprensión y el buen temple. Tenemos mucho que agradecer a quienes nos han apoyado en un contexto igualmente novedoso para ellos.

Este curso la evaluación se ha centrado exclusivamente en la competencia lingüística y matemática, si bien, en próximas convocatorias es previsible que haya más materias que evaluar. Tras las pruebas se debe realizar un Cuestionario de Contexto, igualmente anónimo, para conocer diferentes datos sobre el entorno familiar y sociocultural de los chicos y chicas.

Existen en Aragón 259 centros de secundaria, tanto públicos como privados, que han realizado las Pruebas. Uno de ellos es el IES Ítaca, en Zaragoza.



El IES Ítaca

El instituto Ítaca, situado en el barrio de Santa Isabel de Zaragoza, tiene más de 150 docentes y 1518 alumnas y alumnos, siendo 147 de 2º de ESO. (Un 21, 28%). De cara a realizar la prueba, tenemos que sumar a los 15 de FPB, haciendo un total de 162, distribuidos en 8 agrupaciones. El número de estudiantes y la complejidad del Centro suponían un reto para nosotras, así como el hecho de participar por primera vez en este proceso.

En cuanto a los medios informáticos, el Centro cuenta con unos 210 equipos informáticos, de los que solamente se podían utilizar 140, debido a que los Ciclos Formativos de la familia de Informática (dos de Grado Superior y uno de Grado Medio) tenían clase y los necesitaban, por lo que hubo que completar aulas con miniordenadores portátiles (60).

Personal de coordinación y aplicación

Para estas funciones, siguiendo las instrucciones facilitadas, se nombraron una coordinadora y una aplicadora, dado el volumen de alumnado. La Coordinadora, tal y como se nos indicó, fue una docente que no impartía clase en 2º de la ESO. Entre sus funciones destacan la coordinación de todo el proceso de gestión y aplicación, mantener la confidencialidad, realizar un curso de formación, gestionar listados... Comenzamos, coordinadora y aplicadora, con la realización de la formación necesaria a través de un curso

específico. El curso fue imprescindible, con el inconveniente de que se trató de una instrucción online y sin tutorizar. A pesar de la calidad de los materiales y la disponibilidad de los ponentes, una formación presencial hubiera sido más provechosa.

Los previos

La primera tarea consistió en revisar todos los listados del alumnado. Hubo que comprobar que todos los datos fueran correctos, actualizar la matrícula, determinar si había alumnado ACNEAE que necesitase adaptaciones o que no fuera a realizar la prueba y repartirlos en diferentes aulas. El equipo de Orientación fue imprescindible en esta primera fase, y su dedicación y receptividad fue excelente.

Debían realizar la prueba 158 personas, y solo una alumna con discapacidad auditiva recibiría la prueba de audio por escrito.

El tratamiento de los listados es un tema sensible, debido a que contienen datos que no deben difundirse, y en eso pusimos un escrupuloso cuidado.

En cuanto a la logística se establecieron ocho espacios, dos de ellos con ordenadores miniportátiles. Se comprobó, aula por aula, el funcionamiento del audio, ya que, en la primera prueba, Lengua, era necesario reproducir una grabación.

Se establecieron unos portátiles de reserva para cubrir posibles fallos de funcionamiento o que la batería de los minis portátiles no aguantaran toda la

GRUPO	AULA		4ºh		5ºh		6ºh	
			DOCENTE ACOMPAÑANTE	OBSERVADOR	DOCENTE ACOMPAÑANTE	OBSERVADOR	DOCENTE ACOMPAÑANTE	OBSERVADOR
2ºA	Aula Taller ADG2- 2D11	Espacio 1						
2ºB	1D04	Espacio 2						
2ºC	2D01	Espacio 3						
2ºD	2D09	Espacio 4						
2ºE	2I05 (SU AULA)	Espacio 5						
2ºF	1D02	Espacio 6						
2ºG	1D06 (CARRRO)	Espacio 7						
PDPS	2D14 (SU AULA)	Espacio 8						

prueba. En caso de hubiera que hacer un cambio de equipo, el CEFyCA nos indicó cuál era el momento mejor: bien entre prueba y prueba, bien antes del cuestionario. También fue necesario instalar unos puntos de amplificación de la Wi-fi para asegurar la señal. Gracias a que en el Instituto tenemos Grados Formativos de Informática y de Administrativo dispusimos de material y personal especialista en esta materia. A esto hay que sumar que dos profesores de informática forman parte del Equipo Directivo este curso 2024-2025. Sin ellos y sin el resto de dicho Equipo no se hubiera terminado con éxito.

Como se puede observar en el cuadro adjunto, hubo que establecer por cada espacio un docente para pasar lista y otro de apoyo en cada aula. Fue la Jefa De Estudios la principal hacedora de este cuadro, que entraña una complejidad enorme y para cuya elaboración es preciso tener acceso a todos los horarios del Instituto, a los tutores y tutoras de segundo de la ESO, las ausencias, las guardias...

El ensayo

Unos días antes de la prueba se realizó un ensayo sorpresa... Los docentes que tenían clase con el alumnado fueron informados con antelación con el compromiso de mantener discreción. Estos docentes explicaron al alumnado de cada clase lo que iba a suceder y les acompañaron a las aulas de ordenadores. Teníamos usuarios y contraseñas para repartir a la entrada de las clases. El Equipo Directivo, la Coordinadora y la aplicadora acudimos ese día una hora antes de comenzar las clases para abrir todos los ordenadores, comprobar que funcionaban y tenían acceso a internet y dejar abierta la página donde tenían que entrar a realizar el simulacro sobre las nueve de la mañana. El nerviosismo se apoderó de la situación por unos momentos cuando nos dimos cuenta de que muchos ordenadores tenían diferentes contraseñas para abrirlos, algún teclado no funcionaba, faltaban un par de ratones, la batería de cuatro "minis" no había cargado, en otros internet era lentísimo, en otros más sesión había expirado...

Este ensayo nos permitió anticiparnos a las dificultades que pudieran surgir: Lo primero es que necesitábamos más tiempo. Además, los equipos debían estar en su sitio la tarde anterior y debían ser los estudiantes los que entrasen a la página... También se hacía necesario que el máximo número de docentes con conocimientos de informática estuvieran disponibles. Decidimos pedir ayuda a quienes habían liberado horas de FCTs. Se tomó la decisión de que los



equipos portátiles no estuvieran disponibles la semana de la prueba para que no se descargasen. Del mismo modo tomamos nota de las diferentes contraseñas que los ordenadores tenían establecidas y, además, pudimos estudiar mejor la distribución de espacios.

El alumnado contó asimismo con la oportunidad de familiarizarse con la plataforma Moodle, algo nuevo para ellos, ya que habitualmente usan Classroom. Al estar familiarizados con las nuevas tecnologías este cambio no supuso ningún problema.. Fue, eso sí, una sorpresa comprobar que no se trataba de exámenes de Lengua y Matemáticas, sino unas "demo" un tanto singulares. Una llamada nos terminó de aclarar la cuestión y así se lo transmitimos a los chicos y chicas.

Una vez el alumnado regresó a sus aulas remitimos un informe al CEFyCA con las conclusiones obtenidas en la simulación que consideramos de interés de cara a las pruebas reales.

El día señalado

El Claustro de profesores fue informado de la semana en la que se iba a realizar la prueba, para que no se prepararan salidas extraescolares ni exámenes. La normativa dejaba claro que el día exacto, fijado desde la Administración, no podía conocerse, y así actuamos. Lo cierto es que había cierto nerviosismo y hubo que cambiar proyectos que había fijados para esa fecha.

Preparamos un horario especial para ese día, realizamos un cuadrante diferente con espacios y docentes, en el que se añadían algunos de reserva y otros para estar en el patio en el momento de descanso. Se preparó también un protocolo de actuación por posibles contingencias sobrevenidas. Desde tutoría se explicó a cada clase qué eran las pruebas y para qué, se les proyectó un vídeo del que disponíamos y

se mandaron a casa un par de preguntas del Cuestionario de Contexto que nuestro alumnado podía desconocer para que las trajesen resueltas. Además, repartimos instrucciones a todo el Claustro y les indicamos que el mismo día de la prueba se les iba a avisar a las 7:30 de la mañana con un correo electrónico. El no poder avisar del día señalado con anterioridad no fue bien entendido por la mayoría de los docentes. También se avisó al personal de limpieza y conserjería y se imprimieron etiquetas adhesivas con los usuarios y contraseñas de las pruebas y de los contextos (que eran distintas). Cada agrupación tenía un color diferente, color reflejado en la etiqueta, previamente numerada por orden de sitio (asiento). Hemos de aclarar que las etiquetas son anónimas, de modo que el alumnado hubo de sentarse por orden de lista en el sitio previamente numerado por nosotras.

La tarde anterior a las pruebas, tras la Graduación (Sí, todo se junta y hubo Graduación de Bachillerato el día anterior, con discursos, equipo de sonido, 300 sillas en el patio, entrega de diplomas, fotos y hasta actuación musical), preparamos todos los equipos incluidos los portátiles y los de reserva, pegamos todas las etiquetas, se pusieron los puntos Wifi, se metieron carpetas en los profesores que iban a estar implicados y se dejó todo preparado.

Cada docente que iba a tener que estar con el alumnado de las pruebas se encontró en su casillero con una carpeta donde se le informaba del aula, agrupación con su color y el horario que tenía que atender, (bien en el aula bien en el recreo establecido entre pruebas y cuestionario familiar), sus propias instrucciones y las que debían leer al alumnado, los teléfonos móviles de coordinadora y aplicadora y el listado de alumnos y alumnas para pasar lista antes de entrar a la prueba, con una columna para apuntar las posibles incidencias. También descargamos el audio en cada ordenador del profesor y volvimos a comprobar que se escuchaba bien.

Entre las 7:30 y las 8:00 de la mañana acudimos al Instituto. Apuntamos los códigos de acceso en la pizarra, encendimos ordenadores, altavoces y dejamos listo el audio, dejamos las aulas abiertas, informamos al personal de conserjería, pusimos en marcha los ordenadores y, tras solucionar algunos problemas de las baterías en unos "minis" que estaban descargados nos pusimos en marcha.

Uno de nuestros principales temores era no alcanzar el 85% por ciento de alumnado, de ahí nuestra obsesión por pasar lista antes de acudir a las aulas.

Hicimos un recuento, vimos que había suficientes, y seguimos adelante.

Nuestro protocolo establecía que a las 8:00 se pasara lista en SIGAD, a continuación, se dejase tiempo para ir al baño, previa información de que iban a ser las pruebas, después se condujesen al aula establecida en la tabla, se volviese a pasar lista y se anotasen las ausencias o incidencias en el listado y se sentase al alumnado en su sitio preestablecido. Todo el mundo debía comenzar la prueba las 9:30 exactas en punto y así se hizo.

Comenzamos con la prueba de Lengua. Descanso, prueba de Matemáticas, recreo y volver para el contexto. A última hora pudieron regresar a clase. Cada docente le entregó a la Coordinadora su carpeta y etiquetas para destruir, así como las incidencias que había ido surgiendo.

Todo fue, gracias al trabajo en equipo, muy bien, y a las 13:30 de la mañana incluso pudimos tomar un café.

La persona de apoyo/supervisor que se nos estableció fue el inspector del Centro. No acudió ese día. (Su presencia no era obligatoria).

Después de la prueba

Posteriormente se destruyeron las etiquetas y demás material sensible y se pusieron en el listado pertinente las incidencias para enviarlas. Se eliminaron audios y se guardaron portátiles y reservas. Días después recibimos la información del alumnado que había realizado las Pruebas. Actualmente estamos esperando los resultados para realizar los informes pertinentes e implementar, en su caso, algún plan de mejora tras su análisis. También esperamos más formación.



Valoración

Estamos muy satisfechas del trabajo realizado y de sus resultados. Naturalmente habrá que pulir aspectos de cara a los cursos venideros, pero dada la complejidad de nuestro Centro y la dificultad que entrañaba poner en marcha algo nuevo, podemos felicitarlos. También debemos reconocer que nuestro alumnado se ha comportado de un modo excelente, controlando nervios, respetando instrucciones y siendo flexible con los tiempos, cambios sobre la marcha y modificaciones varias.

En cuanto a las sugerencias de cara a próximos cursos, entre otras, proponemos:

- Es preciso que la Coordinación de las pruebas disponga de horas para realizar su función.
- La persona con el cargo de aplicadora debería ser, en un instituto de estas dimensiones, un Coordinador Adjunto con las mismas características que el Coordinador, o al menos muy similares.
- La formación debería impartirse presencialmente y en horario laboral.
- Sería preciso que un informático de la DGA, al menos en centros que superen un determinado número de pruebas (digamos, por ejemplo, cien), estuviera en el centro un día para preparar los medios y el día de la prueba.

Legislación y normativa

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Resolución de la Secretaría General Técnica del Departamento de Educación, Ciencia y Universidades del Gobierno de Aragón por la que se establecen las bases que regularán la aplicación de las evaluaciones de diagnóstico (ED) para el alumnado de 4o de Educación Primaria y 2o de enseñanza secundaria en los centros educativos de Aragón que impartan estas enseñanzas durante el curso 2023-2024.
- Características básicas de la Aplicación de la Evaluación de Diagnóstico (ED) en los centros educativos de Aragón aprobadas por la Comisión Técnica del Centro de Evaluación, Formación y Calidad de Aragón (CEFyCA).
- Manual de uso de la herramienta MODDLE para la realización de prueba y cuestionarios de contexto de la Evaluación de Diagnóstico (ED) en los centros de Aragón.

- Manual de Coordinación de la Evaluación de Diagnóstico (ED).
- Marco General de las evaluaciones del sistema educativo. Evaluación General del sistema y Evaluaciones de Diagnóstico (Ministerio de Educación y FP).
- Decreto 182/2008, del 23 de octubre, de Gobierno de Aragón, por el que se establece el modelo de análisis, evaluación y proyección del sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Orden ECD/412/2019, de 11 de abril, del Departamento de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón (BOA del 30/04/2009), por la que se establece el régimen jurídico Del Centro de Evaluación, Formación y Calidad de Aragón y se aprueba su organización y funcionamiento.

Los animales nos unen

María Jesús Tesa Genzor

Veterinaria y profesora de Biología en el IES Ítaca de Zaragoza

Imagina un cachorrito de cualquier especie animal... a la gran mayoría nos viene a la memoria un cachorro de golden retriever o un gatito esponjoso. Si te digo imagina una cría de animal nos suele venir a la mente un corderito, un potrillo, un pequeño elefante o un osito... Todos nos parecen tiernos y adorables. Pero no solemos pensar en un polluelo de buitre, una víbora recién nacida o un alevín. Seguramente nadie pensará en arañitas saliendo de sus huevos o jóvenes escolopendras. Sabemos que existen, incluso las hemos estudiado pero suelen producir miedo o incluso asco. Sensaciones que proyectamos en los niños cuando nos cruzamos con alguno de estos animales y les decimos... ¡cuida que te picará! ¡aparta que te morderá!

Esto es lo que me encuentro en un 95% de las visitas a mi Museo del Reino Animal (aproximadamente), tanto de profesorado compañeros/as como alumnado.

Soy María Jesús Tesa (Maru), veterinaria y profesora de biología y **“Los animales nos unen” es el proyecto de mi vida.**

Intento transmitir el respeto y admiración por el mundo animal explicando las características, relaciones y adaptaciones increíbles de los animales, desde los más sencillos a los más complejos y su papel en el ciclo de la vida. Utilizo para ello un Museo recopilado durante muchos años, donde están representados casi todos los grupos del Reino Animal en forma de restos o ejemplares encontrados muertos en la naturaleza (nunca vivos) y conservados para poder estudiarlos con mi alumnado, con colegios invitados, profesorado, amigos y familias. Están ordenados de menos a más evolucionados. Al final de la última mesa estaríamos nosotros, les digo...

Aprendo muchísimo sobre la especie humana. Los niños y niñas de infantil miran todo con asombro,

conforme van avanzando de edad se nota los que salen al campo y son observadores, los que tienen miedo o asco a todo o los que alardean de matar bichos porque no les han enseñado a mirar desde otra perspectiva. Tocan un *Bombus terrestris* (abejorro) y les cambia la cara al experimentar lo suave que es... Cada visita es diferente, repito casi la misma información, pero durante los 90 minutos que vamos avanzando en la complejidad del Reino animal, sus relaciones con el medio y con otros seres vivos... las especies invasoras, especies protegidas, especies extinguidas ... ¡Ayyy la especie del final!, ¡la más evolucionada! ¿La nuestra? ¿en serio? me preguntan.

Fomentar la Cultura de la Naturaleza, la empatía y el espíritu crítico de nuestro alumnado me parece vital para los tiempos que vivimos.

“Los animales nos unen” nos enriquece, en las relaciones humanas. Cada curso, con mi grupo de tutoría desarrollamos este proyecto basándonos en el aprendizaje – servicio con el Museo del Reino Animal como hilo conductor. Este curso, con mi clase de 3ºG de diversificación del IES ÍTACA, hemos invitado al alumnado del Colegio de educación especial Jean Piaget y al Colegio Ángel Riviére de Zaragoza con los que nació este proyecto hace ya 7 años.





Para invitarles les enviamos un vídeo sobre el Museo del Reino Animal y otro de nosotros, donde cada uno se presenta y explica lo que más le gusta hacer, preferencia musical... grabado en distintos espacios de nuestro instituto. Recibimos otro vídeo de nuestros amigos para conocerles mejor. Nos visitaron diferentes clases con sus profesoras y cuidadoras. Los chicos y chicas de 3ºG les explicaron sus animales favoritos del museo. Tres mañanas mágicas llenas de nervios al principio que poco a poco se transformaron en risas y mucho cariño. Y es que hay cosas que no enseñan los libros...

Al final de la visita les preguntamos qué animal les había gustado más y uno dijo la estrella de mar, otra las mariposas... así uno a uno y al llegar a Diego del Colegio Ángel Rivière, nos miró tímidamente y dijo... ¡Ellos!, señalando a mi querida tutoría de 3ºG. Sobran las palabras.

El alumnado de 3º G obsequiaron a nuestros invitados con un llavero en forma de huella de perro o de lobo, hecho por David con el material que nos facilitó Marimar de la Zona Joven y con un concierto instrumental dirigido por nuestra querida profe de música, Guisela. Gracias por tener este equipazo.

Semanas después nos invitaron al Colegio de Educación Especial Piaget y fue genial, nunca olvidaremos la mañana que pasamos con nuestros amigos y amigas. Nos organizaron una Gymkana por todo el

colegio superdivertida y enriquecedora. Guardaremos sus regalos, realizados por ellos, con mucho cariño.

Un curso más, doy gracias a todo el que se acerca y es atrapado por el Museo del Reino Animal. Sé que alguno y alguna pensará ahora en lo increíbles que son los murciélagos y lo asombrosas que son las estrategias de las polillas para sobrevivir. Cuando un alumno se me acerca y me dice que antes pisaba a los escarabajos, pero ahora que sabe lo que hacen, los observa con curiosidad o incluso los aparta de cualquier peligro, pienso... ¡bien!, un pequeño paso para evolucionar en el respeto al Reino Animal, cuando lo transmita a sus amigos... y a sus hijos.

Y un curso más... LOS ANIMALES NOS UNEN 🐾


Gracias y hasta el próximo curso.

Alfonso Fernández, experto en liderazgo educativo: “Mientras no haya medidas estructurales que pongan la dirección de los centros de este país en un lugar muy diferente del que está, tendremos un déficit sistémico”

Alfonso Fernández nos acompañó el día 30 de mayo en la actividad sobre liderazgo pedagógico transformador que organizó el FEAE de Aragón en el IES Miguel Catalán de Zaragoza. Antes de la mesa coloquio, intervino para introducir los fundamentos en los que se sustenta el liderazgo pedagógico y sus principales características. Con su intervención nos ayudó a centrar el tema e iniciar el coloquio con el resto de los invitados, todos ellos profesionales de la educación desde diferentes ámbitos.

En primer lugar, gracias por acompañarnos ayer en la mesa coloquio. ¿Qué impresión sacaste de las experiencias de liderazgo que se presentaron?

Bueno, ya os comenté por la noche que me quedé un poco impactado, porque me ha tocado durante muchos



Alfonso Fernández ha desarrollado su carrera profesional en el sistema educativo vasco hasta su jubilación. Licenciado en CC. Químicas. Como docente ha ejercido de maestro y de profesor de secundaria, durante 5 años ha sido director de un instituto de enseñanza secundaria. Ha sido también formador de equipos directivos y técnico de relaciones y convivencia en el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación (ISEI). También fue responsable de la evaluación TIMSS. Durante 14 años fue inspector de educación en el País Vasco. Ha sido presidente del FEAE estatal y desde su aparición, coordina la sección de herramientas para la dirección educativa de la revista *Dirección y Liderazgo Educativo* (DyLE).

años estar de espectador en muchas mesas donde participaban centros. Creo que los centros hacen buen papel cuando se les deja explicar a fondo su situación, pero a veces en formatos muy cortos es difícil que muestren su experiencia porque normalmente se enredan en pequeños hilos y no cuentan lo importante. Ayer, sin embargo, me quedé sorprendido porque... y el ejemplo más evidente fue cuando se habló del liderazgo distribuido, respondiendo a la segunda de las preguntas, fueron desgranando todas las características del liderazgo distribuido, pero además con una enorme fuerza, porque cuando los escuchaba y tomaba notas, me daba cuenta de que no era la teoría, no, no, era la práctica.

Por ejemplo, el director del instituto, cuando hablaba de la

importancia de hacer comunidad, de la importancia de generar conocimiento compartido, de hacer red para poder crecer... es que esas son las redes profesionales del liderazgo pedagógico que vienen precisamente del liderazgo distribuido. Es la forma de gestionar el conocimiento en los centros, el buen conocimiento. Pero, además, cuando hablaban las dos compañeras de los colegios, lo mismo... entonces, a mí me gustó mucho, me gustó mucho la forma en la que lo abordaron, la manera y sobre todo la experiencia real que manifestaban detrás, me pareció que tenían una enorme fuerza.

Una preocupación ha sido siempre cómo extender el liderazgo pedagógico en las direcciones de los centros, porque actualmente conviven muchos modelos de dirección contradictorios, desde el planteamiento de gestión o gerenciales, hasta modelos nada implicados en la mejora.

La idea que lancé ayer, que viene de la investigación y de la práctica educativa, de que cada centro es una unidad de intervención, tiene una visión que es doble ¿por qué? Porque aquellas direcciones y aquellos centros comprometidos que quieren hacer cosas, las pueden hacer. También tiene un lado negativo, que si no van acompañados por la administración educativa es difícilísimo que alcancen sus objetivos.

Cuando hablamos de estructura, de estructura de sistema, hay graves deficiencias en el sistema educativo y ayer salieron, de hecho, en la charla. No hay direcciones que se presenten voluntariamente y los motivos son múltiples, pero los más importantes son de carácter sociopolítico, por-

que el lugar que ocupan las direcciones de los centros en este país no es el lugar que deberían ocupar, deberían tener un protagonismo en la intervención educativa, en la acción educativa y en la política educativa muchísimo mayor del que tienen.

De hecho, es curioso, en la parte final de la charla, citaba el *Marco español para la buena dirección*, que en otros países tiene un reconocimiento legal extraordinario, aquí ni han querido escucharlo. Y el *Marco* se basa en teorías que están muy cercanas a todo esto que hablamos. El empeño en seguir elaborando leyes orgánicas y en dedicarse a la política de tanta altura... que sirve de tan poco y no dedicarse a las cosas más sencillas que son aquellas que construyen comunidad y en las que se da valor a los centros. Entonces, esas partes se olvidan y al final ¿qué es lo que sucede? que todo eso que en la práctica podría tener una enorme fuerza y tener una gran proyección porque está hecho desde la base, no se toma en consideración, no importa para la política, por eso yo creo que mientras no haya medidas estructurales que pongan la dirección de los centros de este país en un lugar muy diferente del que está, va a ser difícilísimo, tendremos un déficit sistémico, no van a existir direcciones que se quieran comprometer.

Una de las quejas habituales entre los directivos es el exceso de burocracia, aunque ciertamente no todos entienden la burocracia de la misma manera. Es un término demasiado ambiguo. ¿Tú qué crees que quieren expresar?

Es verdad que muchos de ellos dicen no poderse dedicar a lo

importante porque tienen que dedicarse a lo burocrático. Yo creo que el mensaje también es doble. Este es un tema recurrente, es un tema que yo creo que es una queja sistemática de las direcciones de los centros, pero a la vez, en algunos casos, es una disculpa para no entrar en el verdadero terreno en el que tendrían que entrar, que es precisamente, el liderazgo pedagógico o el liderazgo educativo desde el punto de vista pedagógico, pero sin renunciar a ninguno de los liderazgos.

¿Qué es lo que quiero decir? Claro que un líder debe tener una idea de futuro de su centro, debe tener un liderazgo estratégico, pero no debe tener un liderazgo estratégico para ganar público, para ganar alumnado a costa de... Debe tener una idea estratégica de lo que es la educación de su centro, de cómo dar una respuesta educativa a su alumnado. Esa es la idea estratégica. En una empresa que fabrica coches, la idea estratégica es vender más coches, pero no es el caso de la educación, no es esa la idea estratégica. La idea estratégica está relacionada con algo profundamente educativo, con la transmisión de valores y evidentemente, con el aprendizaje. Entonces, a veces es una disculpa. Por ejemplo, los planes del centro... el proyecto educativo, el proyecto curricular, eso se puede convertir, depende de cómo lo mires, o bien en algo puramente formal, puramente burocrático, o bien en algo que tú lo llevas a un terreno que suponga un debate interno del centro, una necesidad de acuerdo sobre lo que es fundamental y sobre lo que queremos desarrollar. En el caso del proyecto educativo, con nuestra comunidad educativa, es decir, con las familias, con el propio

alumnado y con todo el personal. El proyecto es una oportunidad para trabajar en comunidad, aunque también lo puedes convertir en algo puramente burocrático.

Luego hay que reconocer otra parte y es que la administración educativa tiene poca sensibilidad, desde mi punto de vista. Lo que yo conozco funciona, en muchas ocasiones, en base a ocurrencias, en base a necesidades internas de la propia administración pues porque tienen que justificarse. De repente todos tienen que hacer el proyecto de convivencia y dan una orden de que en dos años se haga, pero no se articula, no se convierte en una necesidad al servicio de la realidad de los centros, ¿cómo haces que eso no se convierta en burocracia? ¿cómo haces que tenga sentido para cada centro? Claro, ahí hay que buscar todo un sistema de engrace para que, a través de los sistemas de apoyo, de ayuda al profesorado, de los centros, se pueda convertir en algo que tenga sentido. Claro, algunas direcciones, y esta es mi percepción, se sienten más relajadas en lo burocrático porque es menos comprometido. Es mucho más difícil gestionar personas que gestionar documentos y papeles, mucho más.

No es el ejemplo de ayer, por el contenido de lo que decían, y cómo lo decían, son direcciones comprometidas que no se refugian en lo burocrático, esa es la impresión que yo tuve, porque uno que se refugia en lo burocrático no dice esas cosas, dice otras. Y claro que hay demandas reales y ahí es donde se ve la poca sensibilidad de la administración. Esa tabla rasa que hace con todos

los centros, pero eso es muy típico del sistema que tenemos aquí, del sistema funcional, del sistema administrativista, que ve todo desde el punto de vista de la regulación, solo de la norma y no de la vida interna que se vive en los centros. Utilizan criterios de objetividad que son absurdos, porque no hay dos centros iguales ni hay dos centros que tengan las mismas necesidades, por tanto, no puedes dar los mismos recursos a centros que son muy diferentes.

En este sentido, Cataluña está entre los más avanzados desde hace años, tienen un sistema potentísimo de formación de las direcciones de los centros, y quien accede a las direcciones se compromete con un proyecto y le dan recursos para realizarlo. Luego le exigen, le piden a cambio, que efectivamente demuestre a través de indicadores, que eso se ha hecho así. Ese es un sistema que me parece que es el mejor, el más adecuado, diríamos.

Vamos con una mirada, que es una mirada demasiado subjetiva, no tenemos la mirada objetiva. Si pudiésemos construir un sistema de indicadores en los centros, suficientemente preciso, no hablo de muchos, unos pocos, pero potentes, bien contruidos.

Podríamos saber hacia dónde camina ese centro. Y en Cataluña lo tienen hecho. Por ejemplo, uno de los indicadores tiene que ver con la atención a la diversidad y con la integración que practica el centro. Y lo construyen a base de varias variables que se sacan de los resultados internos y de la composición. Entonces, claro, tú sabes que a un centro que tiene mucha más diversidad, tienes que darle más recursos. Y esos recursos luego hay que cuantificarlos. Y, además, no sólo eso, sino que sabes la influencia de la dirección porque si en ese indicador en el que el año 2024 están en el 26% y la dirección se ha comprometido a llegar al 38% sabes si ese compromiso se cumplió y de una manera objetiva, no hay trampa.

En convivencia, lo tenemos hecho en el País Vasco, pero se ha quedado en terreno muerto. ¿Qué hicimos? Fíjate, un sistema muy sencillo, a través de una encuesta que se pasa al alumnado, podemos detectar el nivel en el que ese centro se sitúa en convivencia. Y cuando hablo de convivencia, hablo por supuesto de diferentes niveles. Imagínate que se pasa una encuesta sencilla y se detecta que, en determinadas aulas, en determinados ciclos hay



una situación especial de convivencia que puede dar lugar a escenarios más graves o que cuando lo detecta hay algo que no vemos. Bueno, entonces, habíamos preparado una segunda encuesta de mayor profundidad sobre ciertos aspectos para poder entender lo que pasaba. Y ya la tercera era una intervención a pie de obra, es decir, hay que intervenir antes de que empiece a haber situaciones negativas graves, porque estamos detectando que hay una situación problemática, y entonces, hay que poner una mirada muy especial para ver qué está pasando. Este sistema tenía una enorme virtud, por un lado, nutría de información al propio centro, pero, además, aportaba información al sistema ¿por qué? Porque sí esa misma encuesta tiene una base estadística y se pasa, diríamos, a una muestra representativa de toda la población escolar vasca, entonces sabemos, dónde está la línea roja, ya tenemos las medias, y sabríamos como camina la convivencia en el País Vasco. Claro, porque esa encuesta se puede pasar cada dos o tres años, entonces fíjate que ese sistema estaba testado, validado. Tuve una reunión con altos cargos de la administración educativa vasca y les dije: el decreto es una cosa que está muy bien porque es una norma que regula, pero el decreto es una norma. Esto otro no, no es una norma, esto otro es esencial porque a los centros que quieren trabajar les estás dando un *feedback* permanente de dónde tienen las dificultades y los problemas. En definitiva, das a los centros que quieren trabajar en convivencia un indicador.

La misma idea se podría aplicar a otras muchos temas, la diversidad, la respuesta educativa al

alumnado con dificultades, los resultados escolares... En Baleares, en un momento determinado hubo un sistema en la inspección central de forma que cuando un centro bajaba el resultado de un determinado nivel saltaba un piloto y la inspección acudía para saber qué estaba pasando. ¿por qué en un aula había aumentado ostensiblemente la proporción de alumnado suspendido? ¿había algunas asignaturas que no estaban funcionando bien? Se trata de objetivar y además permitiría mediante la evaluación interna establecer líneas de mejora en base a los diferentes indicadores.

El problema es que la cultura profesional, sobre todo la cultura profesional de los equipos directivos es poco intervencionista en sus centros. Ellos están... quizá no en los centros que vimos ayer, en una gran parte están como observadores, no como personas que intervienen. Hay también, seguramente un problema de formación ¿Qué formación damos y qué formación necesitamos?

Sí, claro. Yo creo que el tema de la formación es otro de los grandes déficits generales de este país. Porque la formación, desde la formación inicial hasta la formación continua, se ha hecho en función de determinados intereses que tenían muy poco que ver con la realidad de las necesidades de los centros y de las direcciones. Más bien tenía que ver con otras cuestiones que a veces es difícil de entender, pues, de grupos de presión, de editoriales... y no tanto de las direcciones de los centros. Para que existiese una buena formación, necesitaríamos tener un buen diagnóstico del sistema educativo, de las direcciones de los centros y de los déficits de dónde flaquean, y necesitábamos tener

una estrategia bien marcada. Entonces eso no existe.

Hicimos un intento en el País Vasco cuando hicimos el sistema de evaluación. Si haces un buen sistema de evaluación de la función directiva, detectas cuáles son, diríamos, las zonas con mayores fortalezas y las zonas con mayores debilidades y por tanto puedes a partir de ahí, diseñar un sistema de formación que sea coherente con las debilidades. Esa era un poco la idea general claro lo que pasa es que eso luego en la práctica se devalúa porque diríamos... el entramado de la evaluación era un entramado que entraba en la parte subjetiva y entonces es muy difícil. Cuando una parte de la inspección consideraba que a los directores en un sistema de evaluación había que ponerles a los directores la máxima valoración porque son todos muy buenos pues entonces claro no es eso. Necesitamos, como digo, indicadores objetivos.

De todas formas, de nuevo vuelvo a lo que decíamos al comienzo, claro ayer venían tres centros enormemente comprometidos, desde luego la sociología general de los centros no es esa, no es esa. La sociología general, entiendo yo, es el “señor líbrame de este mal”, la primera, y segundo: “si me toca, voy a pasar este calvario de la manera lo más anodina posible, sin comprometerme mucho, porque luego me va a tocar ser de nuevo profesor de a pie en el centro y si monto mucho jaleo o hago mucho lío, me va a tocar a mí. Y entonces va a venir el siguiente equipo directivo y me va a... entonces prefiero no mojarme, prefiero meterme en mi despacho, prefiero no llamar la atención a un profesor que es un insensato y la lía, porque luego,

como voy a volver...". Entonces es un sistema un poco perverso.

Hemos elegido un sistema de dirección que en apariencia es muy democrático, que en apariencia no funcionariza a los equipos directivos, pero luego presenta déficits, y uno de los déficits potentes es este, ningún director de empresa, cuando acaba su mandato se vuelve de operario de a pie. Ninguno, eso no existe, ni debería existir en la educación. Debería verse de una manera muy distinta, de alguna manera esa trayectoria profesional de la dirección debería consolidar ciertos elementos que no fuesen reversibles, porque lo que no puede suceder es que un director que se ha comprometido que ha tenido disgustos, cuando termina se lo devuelvan y le amarguen la vida. La labor de la dirección tiene que estar muy por encima de eso si queremos transformar los centros, porque una cosa es no querer hacer daño a nadie y otra cosa es que a veces un director, un equipo directivo tiene que tomar decisiones difíciles y hay gente que no va a estar de acuerdo.

Es cierto en general, Fernando, que falta ese sentido pedagógico que no es necesariamente acudir a todas las aulas, ni estar en las aulas... No, no, es montar un sistema... Las direcciones de ayer, el director lo expresaba de manera preciosa y la jefa de estudios también, efectivamente, diríamos con mucha energía, si montamos un grupo tractor potente, ese grupo tractor luego tiene ramificaciones, decía Guillermo, director del IES Ramón y Cajal, tienen autonomía interna y pueden ir haciendo cosas. Eso es un grupo de siete personas que además son los que dirigen realmente el centro, en el que está

también el equipo directivo, la orientación, varios jefes de departamento y otros, y que son los que llevan la dinámica del centro, los que marcan el rumbo. Eso se transmite, y acaba generando cultura de centro. Si además logramos que la cultura de centro implique respetar a los chavales, ayudarles y estar a su lado cuando lo tienen mal académica y personalmente, cuando lo están pasando mal... Esa cultura, es una cultura que se extiende, es una cultura que coge mucha fuerza y los chavales lo acaban percibiendo.

Seguimos con la formación ¿Qué piensas de la mentoría como alternativa de formación de los directivos?

Sería un buen sistema, la mejora de la formación, observando y analizando la práctica de otros, sería riquísimo, si hubiese direcciones suficientemente formadas, suficientemente comprometidas, que tuviesen la capacidad de decir al director que se va a formar... vienes un mes conmigo aquí en el centro, o vamos a ponerlo un poco más sencillo, venga, tienes que estar una semana conmigo, tú eres mi sombra, tú me vas siguiendo a las reuniones que hago, a las intervenciones que hago, y yo voy a justificarte y a contestarte todas las dudas.

Imagínate a un director que le podría suponer, a una persona que opta por ser director, que le podría suponer observar en tres centros distintos de diferente tipología, este tipo de cuestiones. Sería extraordinariamente rico, no sólo para él, sería incluso para quien adopta el papel de mentor.

¿Y de la formación en normativa?

Imagínate además que hay otra cosa que es muy importante,

y es, en realidad este sistema tan administrativista que tenemos. ¿Las direcciones de los centros tienen que saber normativa? Sí. ¿Cuánta normativa tienen que saber? No excesiva. ¿Por qué? Porque los especialistas en normativa educativa no deben ser ellos, no es su función. Somos la inspección de educación los que debemos saber. Ayer salió por parte de... la inspectora que estuvo en la charla, Alicia Echevarría. El cambio de cultura que ella observaba en la inspección de aquí, en el sentido de acompañar a los centros. Eso es fundamental, la inspección estamos para acompañar a los centros en las buenas causas y para asesorarles y para ayudarles cuando tienen dificultades. Y una de las dificultades muy frecuentes es la normativa. porque la normativa, la interpretación de la normativa es muy compleja y nosotros desde la inspección tenemos una visión más cercana a lo que posiblemente significa esa norma.

Vamos a dejarles a los directores que se ocupen de lo que se tienen que ocupar y de lo que se tienen que ocupar es de sus centros, de la gestión de sus centros que ya es muy compleja, porque un centro con 400 alumnos, con 40 profesores, eso es una empresa enorme. Ahí hay una gestión humana extraordinaria, ahí hay un nivel de interferencias permanente y se tienen que dedicar a eso. Una persona que está gestionando todo eso, un equipo que está gestionando todo necesita mucha dedicación. Vamos a dejar que se dediquen a lo suyo, que no es la interpretación de la normativa, que no se equivoquen, que no es la interpretación de la normativa, que no, que no, que eso no lo deben hacer ellos.

Fernando Andrés Rubia

El imparable crecimiento de la Formación Profesional Dual en España

Esther Torres Abizanda

Asesora docente en el Servicio de Formación Profesional

La Formación Profesional Dual (FP Dual) en España ha ganado popularidad en las últimas décadas como un modelo educativo que combina la formación teórica en las aulas con la formación práctica en el lugar de trabajo. Este enfoque ha demostrado ser altamente beneficioso tanto para los estudiantes como para las empresas, ya que prepara a los jóvenes para el mercado laboral y satisface las necesidades de talento de las industrias locales.

La FP Dual, por tanto, está consolidándose como una opción educativa atractiva y eficaz. En este artículo, exploraremos las razones detrás de este crecimiento, sus beneficios y el impacto positivo que ha tenido en el panorama educativo y laboral del país, así como una comparativa con el resto de Europa.

Marco Europeo y Modelos comparados en FP Dual

El proceso de cambios en la estructura de las ocupaciones se viene observando hace décadas y responde a tendencias socioeconómicas como la transformación tecnológica, las políticas frente al cambio climático, la globalización de la economía y el surgimiento de nuevos riesgos geopolíticos. Estas transformaciones en la economía y en los empleos plantean desafíos también en el terreno de la formación.

Según aparece reflejado en el Informe 01/2023 del Consejo Económico y Social de España “La Formación Dual en España: Situación y Perspectivas”: A lo

largo de los últimos veinte años la formación dual ha ido ganando importancia en el ámbito de las políticas europeas de empleo y educación. El interés por este tipo de formación, fundamentalmente circunscrita al ámbito de la formación profesional, tuvo su punto álgido durante la crisis financiera, a tenor del impacto diferencial de la misma en el desempleo juvenil: mucho menor en los países donde el peso de la formación profesional en general, y la dual en particular, era elevado, frente a las elevadas tasas de desempleo juvenil de los países en los que dicha formación era mucho más residual. Además, los niveles de abandono escolar temprano eran menores en los países con los sistemas de FP dual más desarrollados.

Estas tendencias europeas se han visto acentuadas en España por los efectos de la pandemia. En concreto en España se observan importantes crecimientos en ocupaciones que requieren mayores niveles de cualificación, autonomía y responsabilidad, pero también en ocupaciones intermedias de tipo técnico.

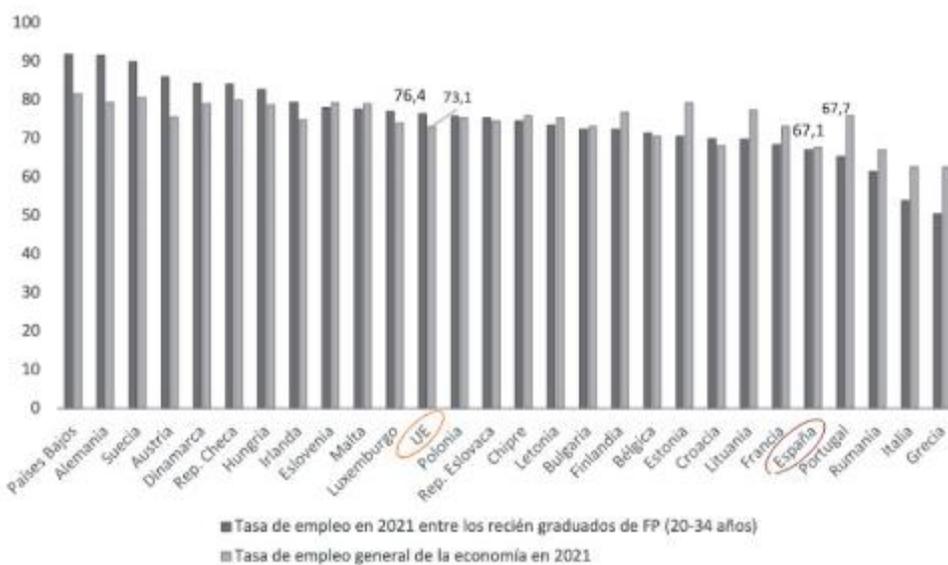
A nivel internacional existe un consenso generalizado sobre el hecho de que la formación dual favorece una transición más rápida de la población joven al mercado de trabajo junto a una mayor estabilidad de los empleos.

La Comisión Europea, a tenor de sus virtudes, ha adoptado políticas para favorecer el empleo juvenil y acciones para potenciar la implantación de la FP Dual en el ámbito comunitario y es que las cifras hablan por sí solas tal y como vemos en el siguiente gráfico.

Sin embargo, la situación actual refleja una todavía limitada implantación de la FP Dual en España en relación con la media de los Estados miembros y bastante alejada de los países con los sistemas más consolidados, fundamentalmente los países centro



Gráfico 2. Tasas de empleo de titulados de FP y tasa de empleo general de la economía (2021)



Fuente: elaboración propia con datos de Eurostat.

Europeos, considerados por ello como modelos de éxito.

Algunos aspectos destacados de la FP Dual en Europa incluyen:

1. Colaboración entre sectores: La estrecha colaboración entre instituciones educativas, empresas y autoridades gubernamentales es fundamental para el desarrollo y la implementación exitosa de programas de FP Dual en toda Europa.
2. Flexibilidad y adaptabilidad: Los programas de FP Dual se adaptan a las necesidades específicas de cada sector y región, brindando a los estudiantes oportunidades en una amplia gama de campos, desde tecnología hasta turismo.
3. Certificación de habilidades: Los estudiantes de FP Dual obtienen certificaciones y reconocimientos por las habilidades técnicas y prácticas adquiridas durante su formación, lo que aumenta su empleabilidad y valor en el mercado laboral.
4. Inserción laboral: La FP Dual ha demostrado tener altas tasas de inserción laboral en varios países europeos, ya que los graduados están preparados para roles específicos y cuentan con experiencia real en el trabajo.

FP Dual y su regulación en España

La Formación Profesional Dual en nuestro país es introducida por la Ley Orgánica 3/2022. Esta ley ofrece prácticas formativas en empresas con retribuciones justas, acceso a la contratación laboral y cotizaciones

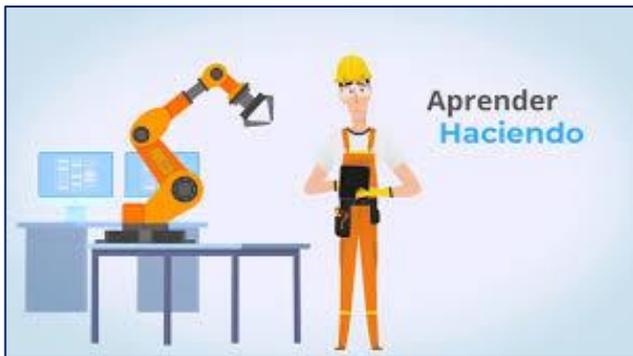
a la Seguridad Social, reivindicaciones largamente demandadas por los docentes.

La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional introduce novedades importantes en el sistema español de formación de los cuadros medios de las empresas, desde una perspectiva de conjunto que contempla globalmente las distintas ofertas de Formación Profesional, ya sea la que se imparte en el sistema educativo, la Formación continua en las empresas, o la organizada alrededor del ecosistema de búsqueda de empleo.

El elemento esencial de la Ley es la certificación de las cualificaciones adquiridas mediante la práctica profesional o mediante cualquiera de los sistemas de Formación Profesional, creando un sistema modular que, según el artículo 5.2 de la Ley tiene como función *el desarrollo personal y profesional de la persona, la mejora continuada de su cualificación a lo largo de toda la vida y la garantía de la satisfacción de las necesidades formativas del sistema productivo y del empleo.*

Las novedades que introduce la Ley en esta etapa son importantes. La principal de ellas es que, según indica el propio texto legal, **todos los títulos impartidos en los centros educativos pasan a ser duales.**

La modalidad Dual, que ahora se extiende a todos las enseñanzas de Formación Profesional, impulsa una mayor interrelación entre la empresa y el



centro educativo y fomenta la adaptación de las competencias y habilidades obtenidas por los alumnos al sistema productivo realmente existente, facilitando su empleabilidad.

Los títulos de régimen general implican una formación en las empresas que ha de abarcar entre el 25% y el 35 % de las horas lectivas totales (un 20 % en el caso de los títulos de Formación Profesional Básica).

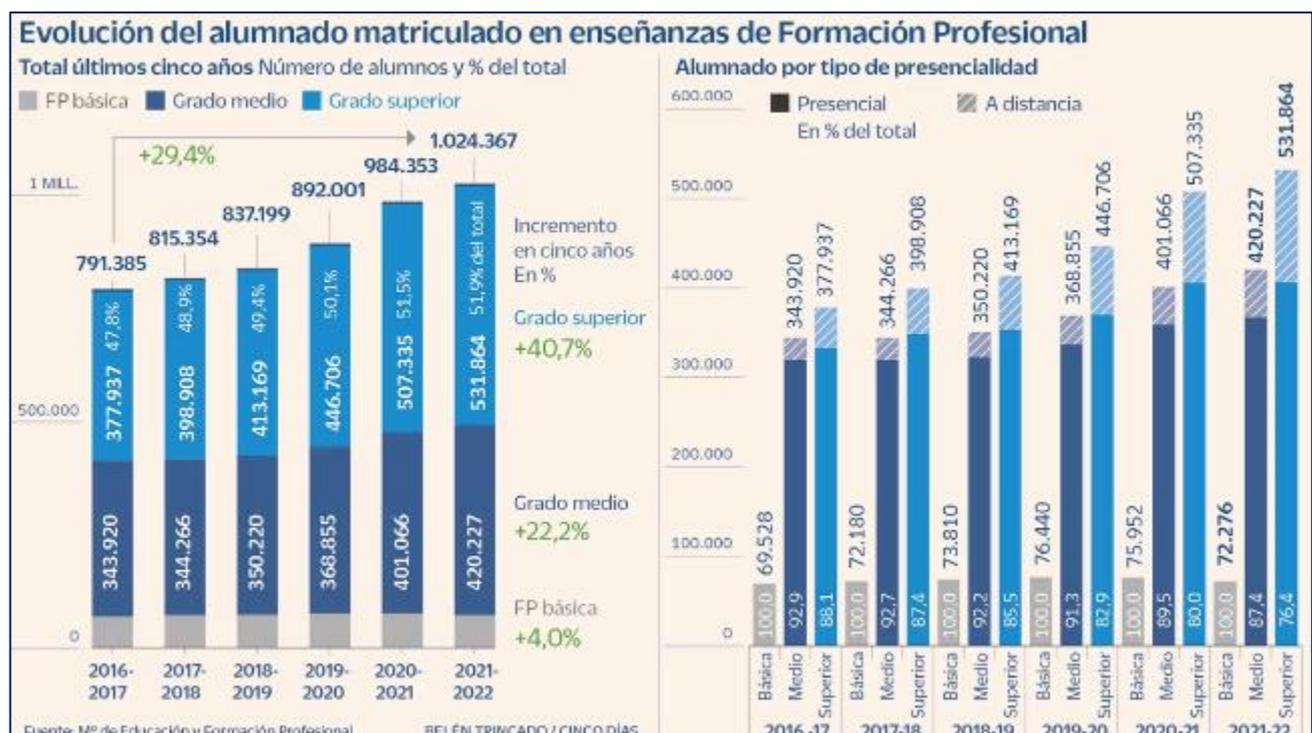
Los títulos de régimen intensivo, la principal novedad de la ley, incorporan una formación en la empresa de más del 35 % de las horas, y más del 30 % de los resultados de aprendizaje. En este caso, los alumnos, durante la realización de sus prácticas en la empresa, a partir de la finalización del período transitorio que establece la Ley, deberán firmar un contrato laboral de formación en alternancia. Es decir, estarán contratados mediante un contrato de los establecidos en la reciente reforma laboral, cotizando a la Seguridad Social a todos los efectos.

En todo caso, la norma explicita que para que los alumnos puedan comenzar la formación en la empresa, deben haber superado anteriormente los contenidos relativos a prevención de riesgos laborales y que, dentro de lo posible, se fomentará que el período de prácticas sea simultáneo a las actividades lectivas y se inicie lo antes posible.

El contrato de formación en alternancia es una modalidad de contratación laboral formativa creada por la Reforma Laboral de diciembre de 2021. Tiene como finalidad compatibilizar la actividad laboral retribuida con los correspondientes procesos formativos en el ámbito de la Formación Profesional, los estudios universitarios o el catálogo de especialidades formativas del Sistema Nacional de Empleo.

Con la modalidad de FP Dual las empresas pueden apoyar nuevos modelos de organización de la Formación Profesional que se dirijan hacia la excelencia en la relación de la empresa con los centros educativos de FP y que promuevan la Responsabilidad Social Corporativa.

Para ello a través de los proyectos desarrollados en las Comunidades Autónomas, se trabaja para fomentar una cultura de la FP Dual en las empresas y centros educativos que logre proporcionar a las personas la formación especializada y polivalente requerida y acercar las enseñanzas de los títulos de formación profesional a la realidad socioeconómica del mercado laboral,



El Auge de la FP Dual en España

En España, la FP Dual, igual que sucedió en Europa, ha experimentado un crecimiento significativo respaldado por políticas gubernamentales y la colaboración entre instituciones educativas y empresas. El modelo se ha convertido en una opción muy interesante para los jóvenes que desean ingresar al mercado laboral con habilidades prácticas y relevantes. Características clave de la FP Dual en España incluyen:

1. Combinación de teoría y práctica: Los estudiantes de FP Dual pasan parte de su tiempo en las aulas aprendiendo conceptos teóricos y otra parte en empresas aplicando esos conocimientos en situaciones reales.
2. Aprendizaje por competencias: Se enfoca en desarrollar habilidades y competencias específicas para cada sector, lo que aumenta la empleabilidad de los estudiantes.
3. Colaboración con empresas: Las empresas colaboran estrechamente con los centros de formación para diseñar programas que se alineen con las necesidades del mercado laboral.
4. Tutores en empresas: Los estudiantes tienen tutores tanto en el centro educativo como en la empresa, lo que les proporciona un apoyo integral durante su formación.
5. Doble titulación: Al finalizar el programa, los estudiantes obtienen tanto el título académico como la experiencia laboral certificada.

Beneficios de la FP Dual

El crecimiento de la FP Dual en España ha llevado consigo una serie de beneficios tanto para los estudiantes como para las empresas y la economía en general:

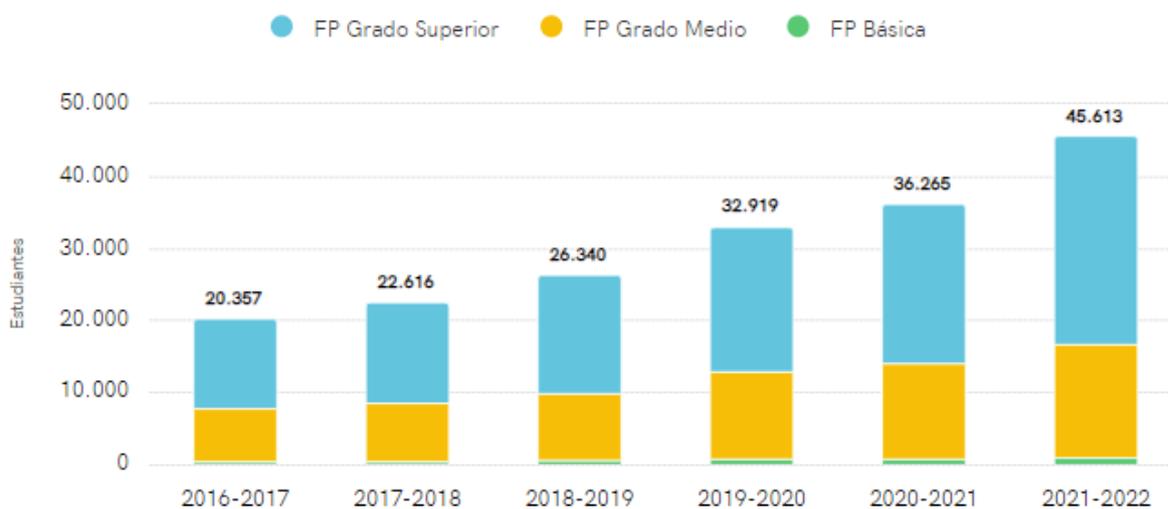
1. Empleabilidad mejorada: Los graduados de FP Dual tienen una mayor empleabilidad debido a su combinación única de habilidades técnicas y experiencia práctica en el trabajo.
2. Colaboración efectiva: La colaboración entre centros educativos y empresas asegura que los programas de FP Dual sean relevantes y estén alineados con las necesidades del mercado laboral.
3. Desarrollo de talento: La FP Dual contribuye al desarrollo de talento joven altamente capacitado, lo que beneficia a las empresas y fortalece la economía en general.
4. Reducción del desempleo juvenil: Al preparar a los jóvenes para carreras exitosas, la FP Dual contribuye a la reducción del desempleo juvenil y al desarrollo de una fuerza laboral cualificada.

Impacto en el Panorama Educativo y Laboral

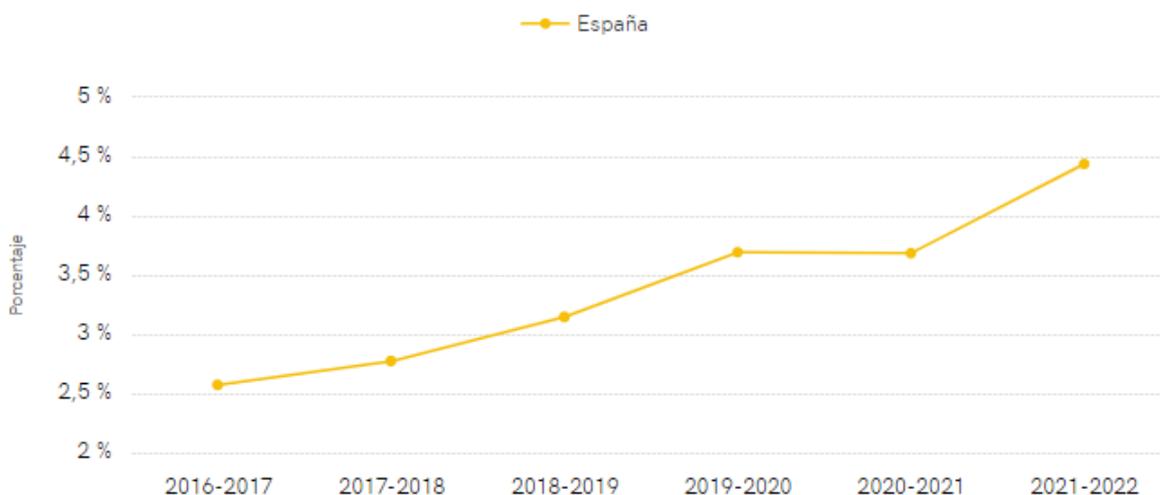
En la imagen podemos ver el número y porcentaje de estudiantes matriculados en ciclos formativos de FP en modalidad dual (s/total estudiantes matriculados en ciclos formativos de FP).

El crecimiento de la FP Dual ha tenido un **impacto positivo en el panorama educativo y laboral de España:**

Evolución del número de estudiantes matriculados en FP Dual



Evolución del porcentaje de estudiantes matriculados en FP Dual



FP Total

FP Grado Superior

FP Grado Medio

FP Básica



1. Mayor diversidad de opciones educativas: La FP Dual ofrece a los estudiantes una alternativa viable a la educación universitaria tradicional, brindándoles oportunidades en una variedad de sectores y profesiones.
2. Fortalecimiento de la relación entre educación y empleo: La FP Dual ha contribuido a estrechar la brecha entre la educación y el empleo, asegurando que los estudiantes estén preparados para roles concretos y demandados por las empresas.
3. Mejora de la competitividad empresarial: Las empresas que participan en programas de FP Dual se benefician al tener acceso a talento joven y capacitado, lo que mejora su competitividad y capacidad de innovación.

FP Dual en Aragón

En concreto, en Aragón el 95% de los estudiantes que cursan Formación Profesional dual se quedan en la empresa en la que hacen sus prácticas. Esto aseguraron representantes de INAEM y Educación en una jornada sobre “El Sistema de Formación Profesional y su impacto en el ámbito laboral” celebrada en Zaragoza en el 18 de abril de 2024.

Este modelo formativo lleva décadas ya consolidado en países como Alemania o Suiza y debería ganar peso en Aragón por los beneficios que genera tanto para los jóvenes como para las empresas, que

están teniendo cada día más problemas para cubrir sus necesidades de personal cualificado.

El reto es conseguir que aumente el número de alumnos y de empresas involucradas, aunque los datos continúan creciendo en Aragón, con un 22,8% más de alumnos y ya 245 empresas inscritas en el programa. Pese a las cifras presentadas, este curso se han matriculado en Formación Profesional en Aragón 26.515 alumnos y solo el 2,4% han optado por la modalidad dual frente al 4% de la media española. Esto nos deja todavía margen de seguir mejorando.

En definitiva, podemos resumir que el crecimiento de la FP Dual en España es un testimonio de su efectividad y relevancia en el panorama educativo y laboral actual. Con el continuo apoyo y colaboración entre sectores, la FP Dual seguirá desempeñando un papel crucial en la preparación de los jóvenes para carreras exitosas y en el fortalecimiento de la economía del país.

Hacerse entender. El lenguaje como medida de atención a la diversidad

Inmaculada Zamora López

Profesora de Lengua castellana y literatura

*Soñar que ese navío
llevará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes, hacia islas lejanas.*
Gabriel Celaya, "Educar"

La lengua es el medio por el que llegamos a nuestros estudiantes; si no nos entienden, tampoco podrán asimilar los contenidos que impartimos. En los primeros cursos de la ESO, cursos cruciales para el éxito académico del alumnado, encontramos diferentes causas por las que su comprensión del lenguaje utilizado en las aulas puede dificultarse: la disponibilidad léxica, la conciencia morfológica y la clase social a la que pertenezca nuestro alumnado. Mientras que las dos primeras causas se producen por la propia edad del estudiantado, la última se origina por desigualdad social; esta es la que el profesorado debe ser capaz de paliar. En este artículo, por tanto, analizaremos estas causas y propondremos herramientas para llegar al alumnado, especialmente en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje: la evaluación.

1. Causas de la no comprensión del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En educación, el lenguaje ha sido objeto continuo de estudio en aquellas etapas educativas donde se produce la adquisición de este o en la enseñanza de la lengua a alumnado extranjero cuya lengua materna es distinta del español. No obstante, existen numerosos estudios sobre la disponibilidad léxica de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, especialmente de esta última etapa. En estos se concluye que "el factor "edad" influye de manera significativa en el número de vocablos que los alumnos escriben" (Segovia, 2011, p. 9), es decir, a menor edad presenta el estudiante, menor es su disponibilidad léxica.

Además de esto, especialmente en los primeros cursos de la ESO, el alumnado presenta una menor conciencia morfológica, es decir, un menor "conocimiento consciente que tenemos sobre la estructura morfé mica de las palabras y la habilidad para reflexionar sobre esta estructura y manipularla" (Carlisle, 1995, p. 194), pues entre quinto de Primaria y los primeros cursos de Secundaria se termina de adquirir la conciencia morfológica con el manejo de la derivación (García y González, 2006), el aspecto más reseñable de esta conciencia lingüística. Una mayor conciencia morfológica está estrechamente vinculada a una mayor capacidad para adquirir nuevo vocabulario (Carlisle, 2007).

A los dos condicionantes anteriores (menor disponibilidad léxica y menor conciencia morfológica) se suman las diferencias en la socialización o proceso por el que un ser biológico se convierte en un ser cultural específico (Bernstein, 1985). El proceso de socialización se produce en dos fases: la básica o primaria, que se da en el ámbito familiar y entre grupos de pares (individuos con la misma edad e intereses comunes); y la secundaria, que tiene lugar en las instituciones educativas y el ambiente laboral (Falicov y Lifszyc, 2002).

Según Bernstein (1985), el principal factor social que afecta a los comportamientos lingüísticos es la clase social. En clases sociales bajas se da un código más restringido, mientras que en las instituciones educativas el profesorado tiende a un código más elaborado. Cuanto mayor sea la diferencia entre el código de la institución educativa y el código del alumnado y, por ende, de su núcleo familiar, mayor será el riesgo de fracaso escolar.

Los hablantes "muestran un comportamiento mucho más homogéneo cuanto más numerosas son

las características sociológicas que comparte” (Borrego, 2008, p. 244). En los centros educativos la homogeneidad social no suele ser la norma, por lo que tampoco habrá una homogeneidad en los comportamientos lingüísticos de nuestro alumnado. Es tarea del profesor garantizar el desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje de aquellos alumnos cuyo código sea restringido.

2. El lenguaje y el profesor

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, el lenguaje que utilice el docente servirá o para continuar perpetrando una desigualdad social, o bien para tender puentes entre la socialización primaria del alumno y las estructuras de socialización secundaria. En adición, un código que el estudiante no comprenda impedirá, inevitablemente, que se produzca una implicación emocional del mismo en el proceso de aprendizaje, lo que será sumamente perjudicial para el discente, pues, según Goleman (1996), la cognición y las emociones están estrechamente relacionadas al darse en la misma área cerebral. Con ello no se propone que el profesor recurra a un código restringido similar al del alumno —ya que el docente es un modelo lingüístico fundamental—, sino que clarifique el léxico y las estructuras sintácticas complejas.

En el proceso de adaptarse al código del alumnado, el profesorado se enfrenta a dos problemáticas fundamentales: por un lado, los estudios universitarios cursados recientemente, donde el código utilizado es muy elaborado y complejo, pueden llegar a suponer un elemento de distanciamiento respecto al alumnado. La segunda problemática atañe a la distancia generacional existente entre el estudiante y el profesor, una brecha que dificulta la comunicación efectiva entre ambos. Así pues, en los dos casos, se hace manifiesta la necesidad de que el profesor conozca el código de sus estudiantes (especialmente de clase baja) con el fin de generar un punto de encuentro comunicativo.

3. El Simulacro de examen como herramienta de atención a la diversidad desde el lenguaje

Pese a que existen numerosas herramientas para la evaluación que poco a poco el profesorado va incorporando a sus unidades didácticas y, por consiguiente, al aula, la prueba escrita sigue siendo una de las más utilizadas por garantizar una mayor objetividad en la evaluación de los contenidos y por permitir evaluar tanto conocimientos como destrezas.

Durante el curso escolar 2023/2024, las profesoras de Lengua castellana y Literatura del I.E.S. Hermanos Argensola de Barbastro (Huesca) hemos utilizado la herramienta del simulacro de examen con el alumnado de 2º de la ESO, pues, como se ha señalado previamente, los primeros cursos de la ESO son cruciales para el éxito escolar y donde encontramos mayores problemas en lo que respecta al léxico. El simulacro de examen supone añadir un paso previo en el momento de la evaluación del alumnado: en la sesión anterior a la prueba se ofrece a los estudiantes un modelo de examen y se recrean las condiciones en las que se producirá la prueba (tiempo, lenguaje utilizado en los enunciados, etc.).

3.1. Beneficios de la herramienta en la atención a la diversidad

Esta herramienta es provechosa como forma de atención a la diversidad regular del aula puesto que nos permite aplicar las pautas del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), fundamentalmente la Pauta 2: Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos, en sus tres primeras puntos de verificación (Cast, 2011): 2.1. Clarificar el vocabulario y los símbolos, 2.2. Clarificar la sintaxis y la estructura y 2.3. Facilitar la decodificación de textos, nociones matemáticas y símbolos; dado que durante la realización del simulacro podemos atender los problemas lingüísticos de todo el alumnado que lo requiera sin que suponga perjuicio alguno para el tiempo destinado a la realización de la prueba. Por otro lado, supone una mejora de la confianza del estudiante, dado que conoce previamente el vocabulario, las estructuras y la sintaxis que encontrará en la posterior prueba real.

Sin embargo, con esta herramienta no solo atendemos a la diversidad regular en el aula sino también al estudiantado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), principalmente a aquellos alumnos con Trastorno de Déficit de Atención (TDA y TDAH). El alumnado con TDA desarrolla unas peores técnicas de estudio (Iglesias *et al.*, 2016), entre otros motivos, porque presenta dificultades para asimilar contenidos y comprender textos; el uso del simulacro ofrece una forma de anticipación. Además, les permite comprobar que realizan todas las tareas que se le piden en la prueba. Por otro lado, también los ayuda en la gestión del tiempo durante el examen.

3.2. Beneficios de la herramienta en la evaluación

Por añadidura, tras su aplicación en el aula podemos destacar los siguientes beneficios con respecto a la evaluación:

- Según el Artículo 15 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, “la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria será continua, formativa e integradora”. Con esta herramienta garantizamos el carácter formativo de la evaluación.
- Se fomenta un proceso de autoevaluación previo a la heteroevaluación que se producirá en la prueba. De esto se deriva, además, el trabajo de la competencia personal, social y de aprender a aprender, especialmente dos de sus descriptores operativos:
 - o CPSAA4. Realiza autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje, buscando fuentes fiables para validar, sustentar y contrastar la información y para obtener conclusiones relevantes.
 - o CPSAA5. Planea objetivos a medio plazo y desarrolla procesos metacognitivos de retroalimentación para aprender de sus errores en el proceso de construcción del conocimiento.

Tras la realización del simulacro el alumno puede comprobar qué conocimientos ha adquirido y cuáles necesitan ser trabajados aún. Puede observar sus fallos y reflexionar sobre por qué los comete.

3.3. Beneficios de la herramienta para el profesorado

Encontramos en esta herramienta una doble utilidad para el profesorado. Por un lado, para los docentes nóveles sirve como método de calibración tanto del nivel de la prueba como de su extensión en el tiempo; lo que a su vez permitirá llevar a cabo una mejor atención al alumnado que tenga una peor gestión del tiempo por diversos motivos, como el TDA.

Asimismo, permite que el docente realice una autoevaluación sobre sus competencias profesionales docentes, especialmente en lo referente a sus destrezas y habilidades en la fase final del proceso de enseñanza: la evaluación.

Conclusiones

Nuestro alumnado es diverso y, por tanto, su comportamiento lingüístico también lo es; para lograr

que estas diferencias no entorpezcan su aprendizaje y, en último término, deriven en fracaso escolar, es necesario que los docentes conozcamos esta disparidad y pongamos en marcha una serie de mecanismos para paliarla. En este artículo hemos analizado la herramienta del simulacro de examen, una forma de exponer a los estudiantes a las condiciones a las que posteriormente se van a enfrentar para anticipar y trabajar tanto dificultades lingüísticas como de otra índole, analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y ofrecerles una forma de autoevaluación.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista colombiana de educación*, (15).
- Borrego Nieto J. (2008). Edad y culturas léxicas. *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*, 2777.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. En L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*, pp. 189-209. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carlisle, J. F. (2007). Fostering morphological processing, vocabulary development, and Reading comprehension. En R. Wagner, A. Muse y K. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 78–103). Nueva York: Guilford Press. doi: <http://doi.org/dm99sr>
- Cast, K. (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. *Center for Applied Special Technology.(2006). Response-to-Instruction and Universal Design for Learning: How Might They Intersect in the General Education Classroom*
- Falicov, E., y Lifszyc, S. (2002). Sociología. Buenos Aires. *Aique Grupo Editor SA*.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- González, L. y García, J. (2006). Diferencias en la conciencia morfológica, la escritura y el lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño. *Psicothema* 18(2), 171-179. Recuperado de: <http://psicothema.com/pdf/3194.pdf>.
- Iglesias García, M. T., Gutiérrez Fernández, N., John Loew, S. y Rodríguez Pérez, C. (2016). Hábitos y técnicas de estudio en adolescentes con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 29-37.

El poder del lenguaje

Coral Elizondo Carmona
Maestra y orientadora

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

La gran virtud de las palabras es, a la vez, su gran estigma. Su fabulosa capacidad para construir mundos coherentes nos permite expresar lo que tememos y anhelamos, pero también otorga a la historia un impulso propio
(Sigman, 2022)

El cerebro y las palabras

¿Qué tienen en común estas palabras? Espeto, lince, objeto contundente, funciones ejecutivas y el “bollitos”. Todas ellas son palabras que yo relaciono con sardina.

El lexicón es el diccionario mental donde organizamos las palabras y, en parte, está determinado por las propias experiencias. La palabra sardina en mi caso, me lleva a estas relaciones, espeto de sardina en las playas de Málaga; tapa guardia civil de sardina rancia en la taberna *El lince*, en Zaragoza; un viaje a Argentina con una sardina de madera dentro de una maleta para hacer un taller sobre creatividad, sardina decorativa que no me dejaban pasar en el aeropuerto de Misiones porque consideraban que era un objeto contundente; el juego *Sardines* para trabajar la observación y la memoria, y el coche familiar con “bollitos”, con golpes y roces, de color gris metalizado como la sardina, con el que aprendimos a conducir mis hermanas y yo; pero otra persona tendrá otras conexiones con la misma palabra sardina.

Todas estas múltiples relaciones cruzadas hacen que las palabras no se almacenen de manera aislada, sino formando redes complejas
(Horno, 2024).

En la actualidad, las investigaciones sobre el cerebro están centradas en el conectoma, en el estudio de estas redes y sus conexiones, se rompe entonces con la visión rígida del cerebro que asocia una región a una función concreta. Pero ¿dónde están las palabras? ¿Qué red o redes procesan las palabras? Las palabras no están en ningún lugar, los investigadores no buscan palabras, buscan redes neuronales, y no hay una única red responsable del procesamiento de las palabras. “En el estudio del conectoma interesa más la organización de las redes que su localización. El conectoma es único en cada individuo y está determinado por el genoma y el ambiente” (Elizondo, 2022). El cerebro debe concebirse entonces, de forma holística, dinámica, flexible y compleja.

Las palabras que utilizamos de manera más habitual son las que acuden a nuestra mente con mayor facilidad, también están más disponibles las palabras que tienen más relevancia en nuestra vida, de forma que pareciese que estas palabras habitan en nosotros. Luis Castellanos (2017) explica que las palabras forman parte de nuestra vida y forjan nuestra personalidad. Nos invita a tomar conciencia de nuestras



propias palabras y a generar una nueva cultura del lenguaje.

Palabras habitadas

Nos comunicamos con palabras, con ellas creamos historias, y tejemos la nuestra. El impacto que tiene el lenguaje en nuestra vida, y en la de los demás, es enorme.

Las palabras nos permiten pensar, sentir y crear. Un vocabulario rico no solo construye conocimiento, sino que también nos ayuda a ser más precisos, pero en general nos falta vocabulario emocional, hablamos de las emociones con un lenguaje muy ambiguo, amplio, general, y esto dificulta la comprensión de lo que nos está pasando y del propio manejo de la situación. No es lo mismo decir me siento rara, que decir me siento frustrada, y no es lo mismo decir me siento *plof*, a decir me siento apática. El manejo del vocabulario nos ayuda a enfrentarnos a las emociones mejorando así nuestra autoconciencia. Puedo estar apática porque estoy triste, puedo estar apática porque estoy deprimida y echo de menos a una persona y siento melancolía al recordarla, o puedo estar apática porque estoy aburrida y eso me entristece. El lenguaje nos permite por lo tanto conocer el origen de lo que está causando la emoción y entonces aprender recursos para manejarla. Este lenguaje nos hace ser más libres.

Aprender el mayor número de palabras posible y tener un vocabulario emocional rico, favorece las conexiones entre palabras. Además, al descubrir y conocer sinónimos y antónimos, podemos crear nuevas conexiones, de forma que tristeza te puede llevar

a felicidad, la apatía a euforia, o la melancolía a la depresión.

“La manera en que construimos nuestro diálogo interno tiene un impacto directo en nuestras decisiones, en nuestras relaciones y logros” (Castellanos, 2017), pero también nos ayuda a explicar y entender el mundo que nos rodea. Las palabras van a influir en nuestras relaciones sociales e incluso en nuestra propia salud mental. En el año 2018, Al-Mosaiwi & Johnstone llevaron a cabo una investigación sobre las palabras y la salud mental. A través de tres estudios, estos investigadores realizaron un análisis del vocabulario empleado en 63 foros de internet con más de 6.400 miembros para estudiar el pensamiento absolutista, y encontraron que los foros de ansiedad, depresión e ideación suicida contenían más palabras absolutistas que los foros de control, y que un mayor número de estas palabras se encontraban en los foros de ideas suicidas. Estos científicos elaboraron un listado de 19 palabras absolutas, que podrían ayudar a identificar problemas de ansiedad, depresión e ideación suicida, estas palabras absolutas fueron: *todos, absolutamente, siempre, completo, completamente, incesante, incesantemente, definitivamente, entero, nunca, cada, cada uno, cada cosa, lleno, deber, nunca, nada, totalmente y totalidad*. ¿Has analizado tu lenguaje para ver si las empleas habitualmente?

Del mismo modo que utilizar un lenguaje positivo te permite construir la felicidad y el bienestar, la amabilidad y la amistad, el aprecio y el cariño, la compasión y la empatía, el uso de un lenguaje no positivo puede dañar, y cuando el lenguaje daña, duele el cuerpo, para Damasio las emociones están conectadas al cuerpo y las sentimos en el cuerpo.

Capacitismo, palabras que dañan

Hay palabras que tienen demasiado poder sobre nuestra vida, son palabras que duelen, y el capacitismo está lleno de ellas. Hablar de capacitismo es hablar de discriminación contra las personas con discapacidad, es considerar que hay personas capaces y, por ende, otras personas discapaces que además de ser diferentes, son no capaces, y son consideradas muchas veces por la sociedad y la escuela, como personas no válidas. Se construye entonces una identidad negativa rodeada de palabras que golpean y dañan, y estas personas pasan a ser las personas del *no: no pueden, no saben, no, no, no...*; y un *no*, hace mucho daño. ¿Cómo es vivir siendo visto así?





Pero el mundo de la discapacidad también está lleno de frases asesinas, frases que mantienen y refuerzan estructuras de poder en inglés conocidas como *killer phrases*, (*disparaging comment*), son frases que agreden, dañan y duelen. Estas frases se utilizan para menospreciar o desacreditar al interlocutor, pero también para descartar sus argumentos y presentarlo de forma desfavorable fortaleciendo la posición del hablante. En la discapacidad encontramos estas frases en los informes, pero también en el lenguaje cotidiano del día a día: *no lo va a conseguir, me esperaba otra cosa de ti, no es para tanto, imposible, ni lo intentes, se venía venir, te avisé, no vas a llegar a ningún sitio, ha llegado a su techo, ya no vas a aprender más, es inútil seguir intentándolo, nunca lo conseguirás, no pierdas el tiempo, no estás a nivel de este grupo...*

Estas frases asesinas en un centro educativo pueden obstaculizar la comunicación e impedir una cultura de diálogo respetuoso y constructivo, y es habitual y frecuente en la sala del profesorado escuchar *eso ya lo intentamos antes y no funciona; no pierdas el tiempo pensando; gran idea, pero no para nosotros; no me pagan para eso; siempre lo hemos hecho así...*

Estas frases escuchadas día a día, como un goteo incesante, cambian la percepción que tiene la persona sobre sí misma, y termina por convencerse de que *no puede hacer esa actividad, que es muy difícil para ella, que no va a funcionar por mucho que lo intente, que no es necesario que lo intente, que nunca va a estar a nivel del grupo...* Estas frases asesinas que escuchan los estudiantes y sus familias, que se

escriben en los informes o que se guardan en los expedientes, rompen sueños y esperanzas.

Si las palabras nos ayudan a ser quienes somos y a construir quienes queremos ser, ¿qué pensarán de ellas mismas las personas que escuchan día a día estas palabras? ¿Cuál es su esperanza? ¿Cómo pueden estas personas construir su proyecto de vida? Si las palabras construyen historias, ¿cómo será la suya? ¿Cuál será su narración?

La ética del lenguaje

La palabra y el lenguaje permiten la comunicación, pero también posibilitan acercarse a valoraciones morales y éticas, de forma que es necesario cuestionarnos el uso adecuado o no, que hacemos de las palabras. La ética aparece como una entidad propia, y el filósofo francés Michael Lacroix, habla de una ética del lenguaje, una ética basada en el bienestar sentido por la persona. El filósofo propone que la buena comunicación debe construirse en torno a una actitud cortés, considerada, compartida, positiva y respetuosa, pero también tolerante y responsable.

Las palabras pueden ser liberadoras o dañinas, beneficiosas o destructivas, valiosas u ofensivas. Luis Castellanos dice que las palabras sanan y duelen, hagamos pues que las nuestras sanen y salven vidas. Transformar nuestro lenguaje implica ejercitar nuestra capacidad de escucha, empezando por la escucha de nuestras propias palabras. Para ello debemos ser conscientes de las palabras que utilizamos al comunicarnos e intentar cambiarlas si estas perjudican o dañan, es importante por lo tanto cuestionar nuestros hábitos lingüísticos, de forma que ante un *no puedes hacer esto*, podemos *ofrecer ayuda y retroalimentación para que lo hagas*, ante un *siempre me equivoco*, podemos explicar que *los errores son oportunidades para aprender y que crean nuevas conexiones*. Elegir las palabras que queremos utilizar, ampliar nuestro vocabulario emocional, hablar a los demás y a ti mismo con respeto evitando la discriminación y el menosprecio, y utilizar palabras positivas que promuevan las relaciones sociales saludables logrando serenidad, nos ayudará a crear una historia de vida diferente. Pero Mariano Sigman en su libro *El poder de las palabras* (2022) incide también en la fuerza de la conversación, conceder de que “las conversaciones pueden promover el delirio más que la razón, polarizar y avivar el odio: levantar más muros que puentes”, este afamado neurocientífico defiende que “cuando la conversación sucede en el contexto adecuado, el de unos pocos que se escuchan e

intercambian argumentos, nos ayuda a pensar con más claridad, a tomar mejores decisiones y a ser más ecuanimes, empáticos y comprensivos. Tan simple como eso: es una herramienta fabulosa, tal vez la más efectiva, para dar forma al pensamiento” Puesto que somos seres sociales, y el lenguaje socializa, es necesario, además construir un lenguaje que facilite las relaciones interpersonales, aprender a escuchar, a comunicarse, a empatizar y a compartir se hace entonces fundamental en las escuelas. Para Sigman, “hablar con los demás es la manera más natural de aprender a hablar con uno mismo”.

Michel Lacroix, en su libro *Palabras tóxicas, palabras benevolentes. Por una ética del lenguaje*¹ (2010) ofrece ocho reglas para el discurso ético. El autor incide en que la palabra debe ser cordial y educada; amable y atenta, no emplearla para ridiculizar; debemos utilizar palabras positivas que sean una fuente de inspiración para los demás; respetuosas con los ausentes, no hablar mal cuando las personas no estén presentes; palabras tolerantes que exponen el punto de vista de manera no violenta, escuchando todas las opiniones; las palabras deben ser guardianas del mundo, mostrando admiración por el mundo que nos rodea; cada persona somos responsables del propio lenguaje, dueños de nuestro silencio y esclavos de nuestras palabras, por ello es importante hablar con un vocabulario rico, emplear la palabra exacta, respetar la gramática; y finalmente, la palabra debe ser verdadera, evitando la mentira y las frases asesinas que ningunean y destruyen.

Trabajos citados

- Al-Mosaiwi, M., & Johnstone, T. (2018). In an Absolute State: Elevated Use of Absolutist Words Is a Marker Specific to Anxiety, Depression, and Suicidal Ideation. *Clin Psychol Sci*, 6(2), 529-542.
- Castellanos, L. (2017). *Educación en lenguaje positivo: El poder de las palabras habitadas*. Paidós educación.
- Elizondo, C. (2022). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje. Un propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.
- Horno, M. (2024). *Un cerebro lleno de palabras. Descubre cómo influye tu diccionario mental en lo que piensas y sientes*. Plataforma actual.
- Lacroix, M. (2010). *Paroles toxiques, paroles bienfaitantes: Pour une éthique du langage*. Robert Laffont.

¹ Título original: *Paroles toxiques, paroles bienfaitantes: Pour une éthique du langage*

Sigman, M. (2022). *El poder de las palabras: Cómo cambiar tu cerebro (y tu vida) conversando*. Debate.

La importancia de enriquecerse con diferentes sistemas educativos

Beatriz Giménez Casao

Maestra de inglés en el CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza

¿Y después de magisterio qué? Esta es una pregunta que seguro que, a muchos de nosotros, en algún momento de nuestras vidas, nos ha inquietado y causado incertidumbre.

Recuerdo que el año pasado me propusieron hacer una ponencia en la facultad de educación de Zaragoza donde debía responder a esta pregunta y así del mismo modo inspirar a través de mi experiencia personal a futuros maestros.

Generalmente el recorrido y la respuesta es muy parecida para muchos. Después de terminar la carrera toca estudiar varios años para una oposición, aprobar y no tener plaza; esperar a que un buen día te llamen de un pueblo del que nunca antes has oído hablar y así sucesivamente hasta encontrar tu sitio.

Hoy os contaré mi trayectoria hasta hoy y lo que he aprendido con ella. Quizás de este modo alguno de vosotros se anime a vivir una experiencia similar o pueda reflexionar sobre los diferentes sistemas educativos.

En mi caso fue de la siguiente manera; aprobada sin plaza. Además de eso, tenía muchas ganas de trabajar de aquello para lo que tanto había estudiado. Después de buscar varias alternativas, terminé en Londres, en el departamento de lenguas extranjeras de un instituto cerca de Notting Hill. No fue el único en el que trabajé porque mis dos últimos años fueron en el barrio de Hackney en el instituto con el que hoy en día sigo en contacto. Si es verdad que un año antes ya había participado en el programa que mantiene el gobierno de España con el British Council como auxiliar de conversación y conocía un poco el sistema.

Terminé viviendo 6 años ahí y fue una experiencia que no cambiaría. Unos años muy enriquecedores, llenos de nuevos estímulos donde crecí personal y profesionalmente. Pude trabajar de profesora en un sistema totalmente diferente al que nosotros conocemos y esto fue lo que finalmente me ayudó a conseguir mi plaza como funcionaria.

Ahora que ya sabéis un poco el comienzo de mi trayectoria y me gustaría hablaros de cómo fue el trabajo en los colegios/institutos de Reino Unido. Los aspectos que comentaré a continuación sobre el sistema educativo inglés son experiencias personales y datos que pueden variar según las características del colegio. Todos ellos están basados en mis vivencias, que me hicieron reflexionar y analizar la posibilidad de luego ponerlos en práctica en otro tipo de contextos o sistema educativo.

Comenzaré por aquello que nuestros ojos perciben una vez llegas como profesora al sistema inglés. Tu primer paso dentro de un centro de Reino Unido es cientos de alumnos llevando un uniforme. Da igual que el centro sea privado o público, esto es algo que es obligatorio. Mi primera sensación fue confusa pues no sabía si me encontraba en una empresa privada, en una oficina, en un evento importante o lo que de verdad era, un instituto. Una de las explicaciones que ellos defienden es que así no se



aprecia la diferencia socioeconómica entre familias, esto genera una mayor igualdad entre ellos. Además, la formalidad y la imagen que el colegio muestra a la sociedad es algo muy importante para ellos como país.

Los profesores tampoco pueden ir con unos vaqueros o deportivas como lo hacemos en España, es necesario llevar siempre ropa formal y americana para salir por

los pasillos. Esto es algo normal para ellos que está ligado con la formalidad del ambiente que quieren generar. Un profesor además de ir vestido con ropa formal nunca es llamado por su nombre, siempre por su apellido, es decir; Señorita Giménez o Señor Cortés. Recuerdo el día en el que se enteraron de mi nombre personal de manera espontánea en una conversación con otra profesora y sus caras de asombro.

No está permitido ir con zapato de suela blanca, lo más usual es ir con zapatos de cordón negros o mocasines. En el caso de no ir al colegio con el zapato adecuado te lo hacen cambiar. Afortunadamente nunca tuve que llamar la atención a algún alumno por este aspecto.

En cuanto a la tecnología, los móviles están prohibidos. Quizás resulte sorprendente pensar en este hecho sabiendo que Londres es una ciudad con 9 millones de habitantes, pero el móvil no se puede traer. Las llamadas que sean necesarias a los familiares se pueden hacer con el teléfono del colegio. Si un móvil es encontrado o visto en el colegio, es confiscado.

Otro dato curioso es que no existen espejos en los baños. Se intenta que el alumno no se centre en su apariencia física sino en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En su lugar suele haber mensajes motivacionales. Al comienzo cuando los alumnos llegan por primera vez, sí que hay alguna queja en cuanto a esto, pero rápido se acostumbran. Por otro lado, la mayoría de ellos ya saben las reglas del centro antes de llegar pues pueden acudir a él en los días de jornadas de puertas abiertas.

En relación con esto no se pueden llevar joyas, con esto me refiero a pendientes largos, pulseras al igual que el pelo debe estar siempre recogido y bien



peinado. De nuevo, un hecho para no resaltar la diferencia entre las familias en cuanto nivel económico. Esto fue algo complicado para mí, no en cuanto a las joyas sino respecto al pelo. En el primer instituto que trabajé el pelo afro, no estaba permitido y tenía que ser recogido en una coleta o trenzado.

Respecto a la evaluación, no se puede repetir de curso. El alumno va pasando de año con asignaturas suspensas hasta que termina la enseñanza obligatoria. Cuando los alumnos terminan 4ºESO tienen un examen muy importante llamado "GCSE". Tras hacer ese examen reciben un certificado que les ayudará a poder encontrar trabajo en el futuro. Aquellos alumnos que suspenden reciben un certificado suspenso y sus posibilidades laborales son mucho menores.

Además, los alumnos de un mismo curso están divididos según sus habilidades. Están las clases con los alumnos de "Top set" que serían aquellos que obtienen muy buenos resultados y los de "Lower set" aquellos que necesitan más apoyo para superar las asignaturas. Por lo tanto, la diversidad de niveles en el aula no existe o en poca medida. Algo que en nuestro sistema ni se plantea.

La metodología empleada en las clases es activa y significativa. No hay libros de texto, la mayoría de las clases de idiomas son en base a proyectos y material que constantemente tiene que crear el profesor. Esto hace que los profesores sean muy creativos y haya al mismo tiempo mucha competitividad entre ellos.

Las puertas de las clases siempre están abiertas y generalmente una de las paredes es de cristal para que se pueda ver en todo momento lo que está pasando dentro de las aulas. Al principio esto me sor-

prendió bastante, pero es algo habitual que los profesores de otras asignaturas entren en tus clases a observar al igual que el equipo directivo.

El feedback por parte de tu jefe de departamento o director también es algo frecuente. Al menos dos o tres veces al año recibes observaciones donde luego te dan un feedback sobre aquello que han visto que les ha gustado y cosas que podrías mejorar.

Algo diferente en muchos colegios de España donde muchos profesores, cierran sus puertas y se sienten a veces intimidados cuando otros compañeros vienen a sus clases.

La formación a los profesores es constante, teniendo que asistir a todas las formaciones una vez por semana. Esto es algo muy normal y constante. En algunas de mis clases he llegado a tener tres profesores en el aula observándome.

El trabajo en equipo es algo muy importante. Existe mucha competitividad entre compañeros como he dicho antes y largas horas de trabajo donde uno de los objetivos principales es luchar por tener los mejores resultados del país.

En cuanto a las reglas considero que son mucho más estrictas. Los alumnos reciben avisos en la clase y cuando han sido avisados más de tres veces se quedan en el instituto 1 hora extra; a este proceso le llaman "detention". En muchas ocasiones sientes ser más un "policía" que un docente.

Por último y algo a lo que me costó mucho adaptarme es que no puedes tener ningún afecto cariñoso hacia el alumnado, con esto me refiero a que no se le puede dar un abrazo, o simplemente tocar el brazo como muestra de afecto. Siempre que estés en el aula solo con un alumno la puerta tiene que seguir abierta y debes guardar las distancias.

Estas son solo algunas de las cosas que yo he vivido en mi día a día ahí. Me han hecho crecer, aprender y valorar cosas buenas que tiene nuestro sistema y otras muchas que podrían mejorarse según mi opinión. A día de hoy trabajo en un colegio del barrio Oliver gracias a una comisión de servicio. Mi alumnado es muy similar al que tenía en Londres pese a las apariencias que pudieron confundirme al comienzo.

Además, estamos realizando un intercambio de cartas en español-inglés entre los alumnos del último instituto donde trabajé y mis alumnos actuales. Hasta el momento está siendo una gran experiencia y espero que se convierta en algo memorable para

ellos. Quizás algún día podamos realizar un intercambio real y que ambos visitemos nuestros centros y países.

Al final, me quedo con todas las cosas buenas que me han hecho mejor persona y experiencias vividas que poco a poco me convierten en una mejor maestra.

Soy joven y por supuesto no conozco aun el sistema perfecto, ni creo que lo exista. El objetivo principal sea en el sistema que sea es que nuestros alumnos sean felices, que aquello que aprendan sea útil en sus vidas fuera de los centros, adquieran autonomía y así poder llegar a tener éxito en sus futuros.

Proyecto JJ.OO. en el Gustavo Adolfo Bécquer. Reforzando nuestras señas de identidad: ABP y aprendizaje cooperativo.

Organización de equipos profesionales de trabajo, gestión de aula y organización de espacios. Adaptación al nuevo marco legislativo.
Referencias legales y su aplicación.

Alberto Malo Rodríguez

Maestro de inglés y tutor del CEIP Gustavo Adolfo Bécquer de Garrapinillos (Zaragoza)
Coordinador de Formación

Cuando hablamos de programación, no debemos olvidar la importancia de acudir en primer lugar a los primeros niveles de concreción curricular. Con el nuevo marco legislativo de referencia más asentado y tras haberse clarificado cierta conceptualización de términos tanto curriculares como extracurriculares, además de haber establecido desde los centros las bases de actuación a través del PCE y las programaciones didácticas, comienzan a aflorar proyectos significativos en los que son cada vez más observables esos elementos prescriptivos del currículo llevados al terreno más práctico.

Si bien es cierto que el concepto de aprendizaje competencial ya surge en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE) establece o afianza una serie de pilares con una estrecha relación y cuya eficacia es irrefutable: interdisciplinariedad, ABP y aprendizaje significativo, DUA, y muchos otros que derivan de éstos.

En este marco de terminología curricular nacen los comúnmente conocidos como proyectos que, aunque en ocasiones los consideremos como una ardua tarea de planificación y coordinación, actúan de eje vertebrador de una serie de elementos que conviene siempre considerar e incorporar y de puerta de entrada a todos los pilares mencionados con anterioridad.

Introducción y contextualización

Recuerdo la pregunta formulada por nuestra asesora de formación adscrita a nuestra zona: **Victoria Salvo**, perteneciente al CP Juan de Lanuza, en la reunión inicial de Coordinadores de Formación (COFO), en momentos posteriores a la exposición introductoria en la que nos reunimos por asesorías: “¿cuáles son las señas de identidad o líneas metodológicas de tu centro?” En ese momento, fui consciente de la necesidad de reforzar y retomar las líneas metodológicas que tan buenos resultados nos habían ofrecido.

Antes de ponernos manos a la obra, se organizó junto a jefatura, **Eugenia Centeno**, las líneas de formación que iban a marcar nuestro proyecto del tercer trimestre y que convenía reforzar: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y aprendizaje cooperativo, dándole continuidad a la formación del curso escolar pasado. En referencia a la primera metodología activa, **Myriam Beteta** nos allanó el camino proporcionando una visión realista de aplicación y un recordatorio del conocido como menú ABP con sus fases de trabajo, adaptado a nuestro contexto de centro: fase de activación, descubrimiento, profundización, planificación, creación y evaluación (**Vicky Gil**, Orden 1112, anexo de lengua extranjera: inglés, IV. Orientaciones didácticas y metodológicas, IV.3. Diseño de situaciones de aprendizaje). A partir de entonces, las bases estaban establecidas.

Seguidamente, tocaba establecer una secuenciación y temporalización de las técnicas de cooperativo correspondientes, a nivel de centro, de manera que la puesta en marcha de éstas no supusiera una frustración entre el profesorado, sino una garantía de éxito. En el proceso resultó de gran ayuda la experiencia de **Aurea Garde** y **Pilar Gracia**, quienes asentaron los principios, más allá de las técnicas, del aprendizaje cooperativo: actividades de cohesión de grupo, roles cooperativos, la importancia de la etapa de infantil en el proceso de implantación, etc. Por último, y una vez establecido unos acuerdos de actuación con respecto al aprendizaje cooperativo en nuestro centro, era el momento de lanzarse a su programación o diseño a nivel de aula (programación de aula, nivel 5 de concreción curricular) con la selección de actividades propias de proyecto trabajadas a través de cooperativo.

Organización de equipos profesionales de trabajo. Claustro, ciclo y áreas

Al igual que ocurre con muchos aspectos de la vida, previo al vuelco de trabajo en un área o ámbito, se requiere establecer una buena organización de equipos. De ahí la importancia de trabajar las habilidades blandas en el ámbito educativo, en este caso el trabajo en equipo y la comunicación. Aunque si bien es cierto que, en ciertos momentos del curso escolar, conviene una agrupación de menor volumen para rentabilizar tiempos y ser más eficaces, en algo tan importante como la selección de un proyecto de centro, no hay nada más relevante como el involucramiento inicial de todo el profesorado en activo. Con otras palabras, resulta muy interesante hacer partícipe a todo el claustro para garantizar un mejor desarrollo del proyecto.

Además, siempre he considerado que uno de los errores recurrentes que he podido presenciar en mi carrera como docente, es la falta de inversión de tiempo en la selección de la temática de proyecto. Por ello, desde el Gustavo Adolfo Bécquer, se recurrió a las reuniones de claustro como herramienta organizativa principal. El orden o temporalización de estas reuniones fue desde la realización de una lluvia de ideas inicial, pasando por un debate o emisión de opiniones, para concluir con la elección de dicha temática: las BécquerOlimpiadas. Cabe destacar que dicha organización conviene ser ejecutada entre el final del tercer trimestre del curso anterior al proyecto y el primer trimestre del curso de su implantación,

aunque en ocasiones y por determinadas circunstancias ajenas al funcionamiento del centro, esto no pueda ser posible.

Una vez escogida la temática, pusimos la vista en el final del camino: fase de celebración, elaboración de gran producto final, participación de familias como agente educativo activo y organización de espacios. Finalmente, se decide recurrir al Centro Cívico Antonio Beltrán Martínez de Garrapinillos aprovechando los servicios municipales que nos ofrece nuestro barrio, como lugar de bienvenida y recibimiento para la apertura de los Juegos Olímpicos de Garrapinillos 2024. Desde el área de inglés y de lengua, se decide aprovechar la grandiosidad de dicho espacio para el discurso inaugural en ambas lenguas.

Posteriormente, nuestro centro se convierte de manera progresiva en un museo Olímpico, aprovechando los diferentes espacios que nos ofrece éste para la exhibición de los productos finales elaborados desde todos los niveles y áreas. Dicha jornada, está pensada para que las familias realicen la visita libremente con sus hijos e hijas. Se aprovecha la magia que nos ofrecen lugares con tanta identidad como el aula de música, la biblioteca, la sala de juegos, etc.

Con todo ello, ya tenemos el esqueleto de nuestro proyecto elaborado. Por lo tanto, el siguiente paso sería rellenarlo de musculatura y por ende, de contenido (saberes básicos). Lo que podrían denominarse, tareas intermedias entre el lanzamiento del reto inicial y la elaboración de nuestro gran producto final. Aquí es donde entran en juego las reuniones de



ciclo y de áreas. Pero cuidado, no podemos olvidar que partimos de lo general, de fijar la vista en el final del proceso, hacia lo particular o concreto. Es hora entonces de establecer que mini productos finales (aunque en la práctica no sean tan mini) van a englobar ese gran producto final en el que convertimos a nuestro centro en un gran museo Olímpico. Desde tercer ciclo, se decide por ejemplo elaborar o, mejor dicho, adaptar un juego de mesa a la temática en cuestión: 5º de primaria elaborará un Cortex Challenge Olympic Games Edition y 6º de primaria un Juego de la Oca Olímpico. Dicho mini producto final podrá ser utilizado para darle un carácter interactivo a la jornada inaugural de apertura y celebración de los JJ. OO. en nuestro centro con las familias. Cabe destacar que dichos materiales responden a una metodología clara de ABJ, que no debe confundirse con gamificación, ya que se produce una adaptación de un juego real, existente con fines puramente educativos.

Tras la toma de todas las decisiones previamente mencionadas, nos acercamos al último nivel de concreción: la distribución de saberes básicos enfocados al proyecto desde todas las áreas. Volvemos a recurrir a las reuniones de ciclo y de áreas. A lo largo de mi trayectoria, me he encontrado con dos tipos de trabajo colaborativo entre los miembros del claustro: aquel en el que los docentes deciden realizar un reparto del trabajo debido a dominio del contenido correspondiente para su posterior puesta en común (reparto por especialidades, etc.) y otros miembros del claustro que deciden volcar contenido de áreas a proyecto de manera colaborativa, realizando lluvias de ideas, puestas en común, etc. Siendo honesto y teniendo en cuenta que se trata de un trabajo humano, ambas opciones son totalmente aceptables y respetables desde un punto de vista operativo, considerando que en ambos casos el trabajo sale adelante (de ahí la respuesta recurrente de que todo depende del contexto). Por lo tanto, cada ciclo decide su metodología de trabajo.

Por concluir con dicho epígrafe y teniendo en cuenta las reuniones de áreas (último nivel de concreción en este caso organizativa), proporcionaré un ejemplo ilustrativo y destacable de una actividad enfocada a proyecto por asignatura, intentando abarcar o cubrir todos los ciclos participantes:

- **Lengua:** el anuncio. Somos el país y ciudad organizadora de los JJ. OO. y tenemos que elaborar un anuncio para poner dichos carteles publicitarios por todo el país.

- **Matemáticas:** Unidades de masa y capacidad aplicadas a diferentes categorías por peso: deportes de contacto.
- **Inglés:** planificación y elaboración de un role-play “at the stadium” con el trabajo previo de los trabajos olímpicos (actividad de extensión).
- **Educación Física:** FEDC (Federación Española de Deportes para Ciegos). Competición con guías de atletas ciegos. Conocimiento y experimentación.
- **Ciencias Naturales y Sociales:** reflexión e investigación de los estados del agua relacionados con deportes olímpicos: natación, hockey sobre hielo, esquí, etc.
- **Música:** Trabajo de compases con pelotas de baloncesto y tenis.
- **Plástica:** Elaboración y concurso de mascotas para el centro recurriendo a la web Hero Forge.
- **Valores:** los deportes olímpicos y la igualdad de género: ayer y hoy.

Actividades destacables del Proyecto JJ.OO. trabajadas a través de aprendizaje cooperativo

Por último, y en consonancia con otra de las líneas metodológicas de nuestro centro y nuestro Proyecto de Formación, se invierte una sesión de formación en el desarrollo de una actividad recurriendo a una de una de las técnicas de cooperativo recién establecidas en nuestros documentos de centro. Las actividades y técnicas de cooperativo aplicadas son las siguientes:

Infantil

- Técnica de cooperativo: Rally table/Round Robin
- Nombre de la actividad: Antorcha olímpica y aros olímpicos
- Desarrollo de la actividad: Con un ovillo de lana roja representando el fuego de la antorcha olímpica se van pasando de un niño/a a otro/a, cada niño dice un deporte olímpico y se consigue de forma visual el recorrido y el intercambio del fuego-antorcha.

Para la portada de los trabajos, estampación de las palmas de la mano con los colores de los aros. El alumnado se distribuye por parejas y se pintan y lavan las manos los unos a los otros, cooperando con el compañero.

Sabemos que todo deportista tiene que volver a la calma. Por lo tanto, nos ponemos en círculo escuchando la canción de “rompo un huevo”. El niño/a de detrás hace un masaje al niño de delante y de esta manera se hace un masaje en cadena.

Primer ciclo

- Técnica de cooperativo: 1-2-4
- Nombre de la actividad: ¿Qué sabemos de las olimpiadas?
- Desarrollo de la actividad: Se lanza la pregunta a los alumnos/as ¿Qué sabemos de las olimpiadas?
1º Piensan de manera individual vocabulario relacionado sobre las olimpiadas que hemos trabajado durante el curso (países, banderas, deportes, mascotas, año olímpico, medallero español, etc.). Duración 3 minutos.

2º Por parejas leen y piensan lo que han escrito. Entre los dos aportan ideas nuevas y las escriben. Duración 6 minutos.

3º En grupos de 4, ponen en común las ideas escritas y aportan más ideas. Duración 10 minutos.

4º Por último, el portavoz del grupo expone las ideas al resto de la clase y el profesor/a va anotando todas las ideas en la pizarra. En función de esta información se realizará un pasaporte olímpico, para trabajar a lo largo del proyecto.

Segundo ciclo

- Técnica de cooperativo: Lápices al centro
- Nombre de la actividad: Comprando tiques para los Juegos Olímpicos.
- Desarrollo de la actividad: Previo a la resolución del problema planteado con la temática del dinero, se colocan los lápices en el centro de la mesa para seleccionar estrategias de resolución del problema, datos relevantes e irrelevantes a tener en cuenta, etc. Posteriormente, los miembros del equipo proceden a la resolución del problema considerando sus roles cooperativos. Se puede realizar una parada de 3 minutos si existen dificultades o contraposición de ideas en mitad del proceso.

Tercer ciclo

- Técnica de cooperativo: Grupos expertos
- Nombre de la actividad: Elaboración de un menú para un deportista olímpico.
- Desarrollo de la actividad: Se establecen grupos expertos con los diferentes grupos de alimentos: alimentos ricos en proteínas, alimentos ricos en carbohidratos, frutas y verduras y alimentos ricos en grasa. Cada miembro del grupo base acude a su grupo experto. Primero investigan y anotan los alimentos pertenecientes a su grupo y después la distribución en el menú. Se hará hincapié en la elaboración de una dieta variada. Una vez



investigado, los miembros vuelven a su grupo base y se produce un vuelco y puesta en común de información, respetando los turnos de palabra. A partir de ahí, se comparten conocimientos y se realizan rectificaciones. Por último, se elaborará el menú con Canva.

Contenido a investigar por los grupos expertos:

- Función de ese grupo de alimentos.
- Establecer un porcentaje de cantidades recomendadas de ese grupo de alimentos.
- Alimentos del grupo.

Conclusiones

Los cambios legislativos siempre remueven en sus inicios la estabilidad de nuestro profesorado y de nuestros centros, especialmente por la complejidad de la terminología empleada o su renombramiento. Es innegable la necesidad primaria de establecer un pacto de Estado por la Educación. Sin embargo y como siempre defiende **Martín Pinos** en sus formaciones, “soplan aires de cambio y cuando soplan aires de cambio hay quien se dedica a levantar muros y quién construye molinos”.

Para concluir, me gustaría agradecer a mi compañera de nivel **Maria Carretero** por facilitarme el trabajo del día a día.

Referencias bibliográficas y webgrafía

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

Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE) que modifica la LOE.

Kagan, S. (1997), Cooperative Structures for Team-building. Kagan. Publishing, California, San. Cremente.

<https://www.heroforge.com>

<https://www.canva.com/>

Mesa redonda sobre los retos del liderazgo femenino

María Aguilar Morales

Profesora del IES Ítaca de Zaragoza

El jueves 23 de mayo de 2024, se celebró en la sala multiusos del Instituto de Educación Secundaria Ítaca de Zaragoza una mesa redonda sobre los retos del liderazgo femenino. En la misma participaron tres mujeres: Isabel Brusca Alijarde, Catedrática de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Zaragoza, profesora de contabilidad en diferentes Grados y Masters impartidos en la Facultad de Economía y Empresa y directora de la Cátedra Desarrollo Directivo Femenino; Inmaculada Avellaneda Martínez, directora de Recursos Humanos de CERLER Global Electronics, vicepresidenta de la Federación de Empresarios del Metal de Zaragoza (FEMZ), vicepresidenta de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE) de Zaragoza y presidenta de la comisión de Recursos Humanos del Clúster de Automoción de Aragón; y María Aguilar Morales, profesora de Procesos de Gestión Administrativa e Informática en dicho instituto y colaboradora con la Cátedra Desarrollo Directivo Femenino en varias investigaciones.

Esta mesa redonda se celebró con el propósito de dar a conocer a los asistentes, estudiantes de bachillerato y ciclos formativos de administrativo del instituto, las barreras y obstáculos que se encuentran las mujeres que quieren acceder a puestos de dirección en las empresas y hacerles reflexionar sobre las características que definen al liderazgo y las diferencias que existen entre el liderazgo femenino y masculino.

Para contextualizar y complementar la mesa redonda, se realizó una breve presentación del libro “Retos del Liderazgo Femenino: perspectiva de las directivas y empresas en Aragón”, que han publicado recientemente dos de las ponentes: María Aguilar e Isabel Brusca, junto a Margarita Labrador Barrafón, Vicerrectora de Economía de la Universidad de Zaragoza y profesora titular en la Facultad de Economía y

Empresa. Dicho libro, recoge una investigación impulsada por la Cátedra Desarrollo Directivo Femenino con la colaboración de la Asociación de Directivas de Aragón y el Gobierno de Aragón, con la que se pretende analizar la situación del liderazgo femenino en las empresas de Aragón y determinar qué barreras u obstáculos influyen tanto en el acceso como en el desempeño de puestos directivos por parte de las mujeres y así poder desarrollar medidas y mecanismos que permitan corregir las deficiencias detectadas y avanzar hacia la consecución de la igualdad de oportunidades.

En los últimos años, afortunadamente, se han producido numerosos avances: ha crecido el número de mujeres en los consejos de administración, en los puestos de responsabilidad política, en las instituciones académicas... Pero, como se constata en diversas fuentes estadísticas, en la mayoría de estos ámbitos los avances han sido muy lentos y todavía queda camino por recorrer. Precisamente este motivo fue el principal impulsor de la realización del estudio de investigación y, por ende, de esta mesa redonda.

Durante esta ponencia pudimos hablar de las diferentes barreras que enfrentan las mujeres que quieren acceder a un puesto de dirección y que se



han ratificado en la investigación, como el famoso techo de cristal, la falta de compromiso en los equipos directivos para contar con mujeres, la brecha salarial, los estereotipos de género o la conciliación laboral y familiar. Todo esto provoca, y se ha demostrado en el estudio, que tanto las propias mujeres directivas, como las empresas, consideren que a las mujeres se les exige más que a los hombres para acceder a puestos de responsabilidad. Todo ello, junto a una barrera clave como es la falta de referentes femeninos.

Precisamente, eventos como éste, en el que los estudiantes pueden conocer de cerca a mujeres directivas que tienen una excepcional trayectoria profesional, como es el caso de Inma, contribuyen a que los jóvenes conozcan y se inspiren con casos reales de éxito. En este sentido, la Asociación de Directivas de Aragón, también desarrolla talleres en centros educativos dentro del programa “Soy Futuro” que tienen como objetivo visibilizar a la mujer directiva y profesional para contribuir a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en la sociedad, desde el momento en que la toma de decisiones marca el futuro profesional de los jóvenes. De la misma manera, FEMZ también desarrolla distintas actividades en centros educativos con el objetivo de acercar el mundo laboral a los estudiantes y visibilizar un sector tan desconocido para los jóvenes y mayoritariamente masculinizado como es el sector metal.

Además de las barreras externas que se encuentran las mujeres, también existen barreras internas que nos ponemos nosotras mismas, como la baja autoestima, baja confianza en sí mismas o el denominado “síndrome del impostor”. En este sentido, Inma lanzó una pregunta muy interesante a los estudiantes: ¿cuántos quieren ser directivos de una empresa en el futuro? La respuesta fue sorprendente, de una sala multiusos llena, tan solo cuatro personas, entre ellas una chica, levantaron la mano. Aquí nos encontramos uno de los principales problemas de la sociedad del futuro, necesitamos jóvenes que crean en sí mismos, capaces de conseguir todo lo que se propongan y con ganas de pelear para llegar a lo más alto.

De esta forma, estos aspectos los podemos relacionar con el tema de cierre de la mesa redonda: el liderazgo. A la hora de formar un equipo directivo, hay que definir las competencias directivas que los integrantes deben cumplir para desempeñar el cargo. Aunque éstas no son exclusivas de un sexo u otro, se atribuyen determinadas características al sexo masculino y otras al femenino. Por ejemplo, en la investigación que recoge el libro, se mencionan

como principales características del liderazgo femenino la empatía, la comunicación, la cooperación, el trabajo en equipo y la atención a las personas. En este sentido, Inma, como directora y responsable de Recursos Humanos, nos hizo saber que estas características son de vital importancia para ocupar un puesto de dirección y trabajarlas y desarrollarlas van a ser un importante punto de diferenciación. De la misma manera, todas estas características implican que el liderazgo femenino genera valor en las empresas, ratificado por las empresas que participaron en el estudio que reconocen que al incorporar a las mujeres a equipos directivos han notado un impacto positivo en los resultados organizativos, en la creatividad y la innovación, en el ambiente laboral y en la competitividad.

Para conseguir que todas estas barreras desaparezcan o se reduzcan lo máximo posible y se pueda seguir apostando por el liderazgo femenino, las empresas deben implementar una serie de medidas que promuevan la igualdad de género. En este sentido, no es suficiente con adoptar planes de igualdad, sino que también se deben facilitar modalidades de trabajo flexible, emplear mecanismos que garanticen la igualdad de oportunidades en los procesos de selección de personal, aplicar mecanismos de promoción que garanticen la no discriminación por identidad de género, desarrollar programas de capacitación o formar en competencias de dirección a futuras directivas.

Para concluir la ponencia y, de la misma manera, este resumen de la mesa redonda me gustaría dar las gracias a título personal a las dos ponentes que me acompañaron en la mesa redonda y que aportaron múltiples conocimientos a los estudiantes que estoy segura les ayudaran en un futuro, en especial, a todas aquellas chicas que en un futuro dirigirán grandes empresas. Así mismo, destacar que aunque muchos jóvenes piensan que ya existe igualdad, tanto las directivas como las empresas consideran, a grandes rasgos, que todavía queda mucho camino por avanzar para alcanzar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en los cargos de dirección, sin embargo, el futuro que nos queda por delante es esperanzador y con el fuerte compromiso adquirido por instituciones, empresas, ciudadanos, incluyendo los jóvenes, y la sociedad en general, la igualdad efectiva está cada vez más cerca.

Lecturas, videos y podcasts

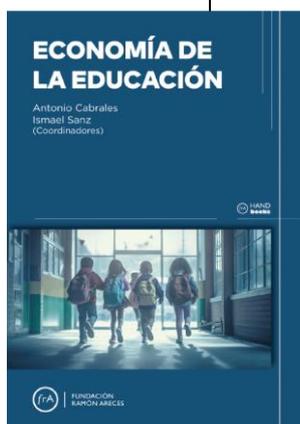
Economía de la educación.
Cabrales, Antonio
Sanz, Ismael (coords.)
Fundación Ramón Areces
Madrid, 2024

En las últimas décadas se han desarrollado en España con mayor o menor esfuerzo las llamadas Ciencias de la Educación desde el ámbito de las Ciencias Sociales. Se trata de ciencias que

adoptan la educación como objeto de estudio. Entre las primeras en desarrollarse estuvo la historia de la educación, también la sociología de la educación estuvo entre las primeras. Y poco a poco la economía de la educación se ha ido abriendo paso.

El libro que hoy reseñamos es un manual al estilo clásico (que puede descargarse de la red de forma gratuita) que hace un recorrido por los temas recurrentes de esta disciplina. Esta coordinado por dos conocidos profesores de Madrid: Antonio Cabrales, de la Universidad Carlos III e Ismael Sanz de la Universidad Juan Carlos I y cuentan con la colaboración de varios expertos.

Entre los capítulos del libro, obra de una gran extensión, destacan los que dedican al análisis de los principales indicadores del sistema educativo español; los que dedican al impacto del tamaño del aula, de la familia y de los compañeros de clase en el ren-



dimiento académico, o los que dedican a la importancia del profesorado y a la enseñanza de los idiomas siguiendo modelos de bilingüismo...

En general, hacen un repaso a la producción investigadora internacional sobre cada uno de los temas tratados y sus capítulos, elaborados con gran rigor, pueden ser una buena introducción a algunas de estas temáticas.

Entre las etapas educativas dedica sendos capítulos a las etapas no obligatorias, es decir, a la educación infantil de 0 a 6 años y a la educación postobligatoria. Dejando para el capítulo de los indicadores aspectos esenciales de las etapas obligatorias.

Asimismo, aborda la elección escolar, la desigualdad educativa y las brechas de género. Hay también, un interesante anexo final dedicado a los resultados de PISA 2022.

En todo caso se echa en falta en los apartados dedicados a los temas relacionados con las desigualdades educativas y a la elección de centros, un capítulo o apartado exclusivo dedicado a una de las principales preocupaciones actuales: la segregación escolar, consecuencia precisamente de la elección.

Fernando Andrés Rubia

Ecorrelatos inacabados, sin fecha de caducidad.
Marcén Albero, Carmelo
Cuarto Centenario
Toledo, 2024

Este libro nace con la intención de que alguien me acompañe en la búsqueda de transiciones en el modelo de vida. Recoge 28 ecorrelatos sobre la naturaleza y la visión ecosocial del complejo escenario en que vivimos. Algunos tienen como protagonistas a seres pequeños, habitualmente olvidados como: las hormigas, los pulpos, los gorriones o las amapolas. En otros se habla de los efectos antrópicos en el planeta. Son inacabados para que los lectores los cierren cómo y cuándo quieran, o sigan leyéndolos abiertos; incluso más de una vez o en un club de lectura. No tienen fecha de caducidad pues la vida es un

continuo cambio. Componen un recorrido que nos invita a sumergirnos en los relatos para intentar continuarlos desde el compromiso por la mejora socioambiental. Para lograrlo debemos reconocer episodios de anteaer de la mano de personajes ilustres, así como aventurar otros de pasado mañana de los que nos

previene la ciencia. Si se quiere de la mano de esos personajes ilustres o instituciones de compromiso socioambiental que son citados y de los cuales se hace una biografía final.



Carmelo Marcén Albero

El coste de acceso a la escuela concertada en España: las cuotas que pagan las familias y sus causas.

**Gortázar, Lucas
Martínez, Ángel
Bonal, Xavier
EsadeEcPol-Center for Economic Policy
Madrid, 2024**

Los centros educativos concertados atienden al 30% de la población escolar. Entre otras características, los autores señalan que no hay gratuidad para acceder a este tipo de centro y que además escolariza una proporción bastante menor del alumnado procedente de familias con rentas más bajas y de origen inmigrante.

Los centros de esta red cobran cuotas que son voluntarias en teoría, pero habituales en la práctica. El estudio, basado en datos procedentes del INE, muestra que hay una gran diversidad tanto desde el punto de vista territorial como desde el punto de vista del cobro de cuotas.

Los datos más destacados revelan que entre el 81% y el 95% del alumnado paga cuotas. La cuota media se sitúa entre los 680 y los 860 euros. Las cuotas más altas se concentran en Cataluña, Madrid y País Vasco; en Cataluña la cuota media es de 1.696 euros y en Madrid es de 959 euros.

Los autores exploran tres razones por las que los centros cobran cuotas: la infrafinanciación, los que cobran cuotas para sufragar gastos no concertados y los que cobran cuota por diferenciación o beneficio económico.



El estudio hace un análisis específico de cinco comunidades autónomas. Andalucía, Cataluña, la Comunidad de Madrid, la Comunidad Valenciana y el País vasco.

El estudio permite una estimación precisa de la magnitud económica de las cuotas del sector concertado, que varía entre los 950 y los 1.200 millones de euros para las etapas que van desde los 3 a los 16 años.

Los autores proponen adoptar medidas para garantizar la gratuidad de acceso y evitar la segregación escolar. Entre ellas destacamos:

- Realizar un análisis detallado del coste teórico de las plazas en el sector público y concertado.
- Auditar los gastos no concertados y las cuotas.
- Acabar con los incentivos a los centros claramente sobre financiados.
- Supervisar el coste del comedor en los centros concertados y equiparlo al de los centros públicos.
- Regular las aportaciones en concepto de actividades complementarias y otros servicios.

Fernando Andrés Rubia

Perduts pel camí: desigualtats en les transicions educatives després de l'ESO.

**Tarabini, Aina
Jacovkis, Judith
Fundació Bofill
Barcelona, 2023**

Aina Tarabini es una importante investigadora de los procesos de reproducción y transformación de las desigualdades sociales a través de la educación. Sus trabajos más recientes están relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y con las trayectorias educativas de los jóvenes. Por su parte, Judith Jacovkis ha participado en trabajos de investigación sobre las consecuencias de la pandemia en la educación y en los jóvenes estudiantes.

En este trabajo las autoras profundizan en las transiciones hacia la educación postobligatoria. Las autoras reconocen el derecho a una experiencia escolar satisfactoria de todo el alumnado con una verdadera inclusión en todos los procesos y espacios educativos. Asimismo, defienden la

escolarización universal hasta los 18 años como objetivo ineludible para superar las desigualdades educativas. Entienden además que la equidad de resultados debe responder a la ausencia o la desaparición de la correlación entre el rendimiento académico y las variables de clase social, género o etnia. Consideran que solo puede haber equidad educativa si todos los y las jóvenes tiene



las mismas condiciones para desarrollar transiciones y trayectorias educativas largas y plenas.

El libro, que se puede descargar pinchando en la imagen, analiza cómo se configuran las transiciones en la educación secundaria postobligatoria en Cataluña tanto en el bachillerato como en los ciclos de Formación Profesional.

Además, se centra en 68 entrevistas realizadas a jóvenes de primer curso de bachillerato y de Grado medio de formación profesional.

El trabajo se estructura en cuatro capítulos. El primero se centra en los factores sistémicos, las estructuras de oportunidad poniendo el foco la oferta y en las trayectorias después de la etapa postobligatoria. El segundo capítulo está dedicado a los factores escolares, el papel del currículum en la configuración de las elecciones y las transiciones, las dicotomías entre tipo de conocimiento y tipo de itinerario.

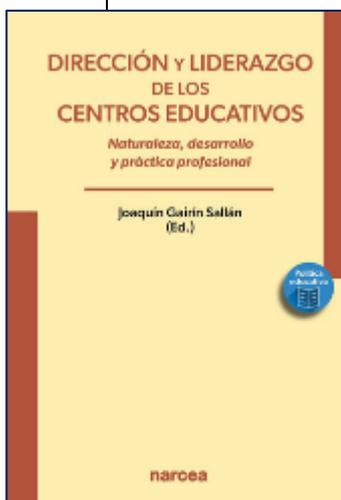
El capítulo tercero aborda los factores relacionales, el papel del profesorado en las experiencias escolares y en las transiciones.

El último capítulo, está dedicado a las conclusiones. Entre ellas, mejorar la planificación de la oferta, mejorar la conexión entre itinerarios formativos, garantizar aprendizajes significativos, o contribuir a definir una nueva profesionalidad docente. Una vez estamos ante una obra rigurosa e interesante que abre perspectivas sobre la reducción de las desigualdades sociales mediante la educación.

Fernando Andrés Rubia

Dirección y liderazgo de los centros educativos. Naturaleza, desarrollo y práctica profesional.
Gairín, Joaquín (ed.)

Narcea
Madrid, 2024



Joaquín Gairín, catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona y reconocido experto en temas de organización escolar y liderazgo educativo edita esta recopilación de trabajos encargados a especialistas en la materia en el que pretende asentar algunos de los avances recientes: los modelos de dirección distribuida, los liderazgos transformadores centrados en los procesos de aprendizaje y basados en la eficiencia, la inclusividad, la seguridad y la sostenibilidad.

El libro se compone de diez capítulos en los que desarrolla esta tarea de actualización. Dirección y liderazgo como dos caras de la misma moneda. La función directiva en el contexto nacional e internacional y la evolución del liderazgo.

A continuación, encontramos un apartado dedicado a la formación inicial de directivos y otro a la formación permanente. Un capítulo dedicado al



Con gran acierto, nuestros compañeros y compañeras del Forum de Catalunya dedican el monográfico al liderazgo intermedio del sistema. El número cuenta con una entrevista al destacado especialista británico Andy Hargreaves

relevo y la transición en la dirección de los centros.

La parte final está dedicada a tres ámbitos concretos: la dirección en entornos vulnerables, la dirección en centros de formación profesional y el último, es un interesante apartado dedicado a la dirección en los centros rurales. En este último se recogen algunas experiencias y trabajos realizados en Aragón.

El último apartado nos habla de las redes de directivos para la mejora.

Gairín cuenta con colaboradores destacados como Francisco Javier Murillo, Cecilia Azorín, Serafín Antúnez, Manuel Álvarez, Aurelio Vila, Mireia Tintoré o Francisco Lopez.

Finalmente, me gustaría destacar que el capítulo de redes recoge la importante implantación asociativa de nuestro territorio, haciendo mención al FEAE de Aragón, ADIARAGON y AEDIPA.

Fernando Andrés Rubia

REVISTAS

Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa. Mayo 2024, núm. 64. Monográfico: Acompañando el liderazgo desde dentro del centro.



FEAE

Es una
red que...

- Establece intercambios bilaterales y multilaterales a nivel autonómico y europeo
- Toma en consideración y potencia el componente personal que une a sus miembros
- Conecta diferentes sensibilidades y perspectivas en el entendimiento de la educación
- Comparte nuevos conocimientos profesionales e informaciones del mundo educativo
- Refuerza las aportaciones de valor de cada una de las personas que lo forman
- Comparte la ilusión por la construcción de una Europa en la que la educación ocupe un importante lugar

Es una federación estatal de foros de 14 comunidades autónomas
Miembro junto con otros 19 países del
**EUROPEAN FORUM ON
EDUCATIONAL ADMINISTRATION**
Para seguir construyendo el FORUM
necesitamos tu valía profesional, tu forma
personal de entender de la educación

**COLABORA EN LA CONSTRUCCIÓN
DE ESTA RED EDUCATIVA Y PARTICIPA
EN ESTE PROYECTO DE PRESENTE
Y DE FUTURO QUE ES EL FORUM**

www.feae.es

