Córdoba
Nº 16

Año 2019

e-CO

Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado

EVALUACIÓN EDUCATIVA

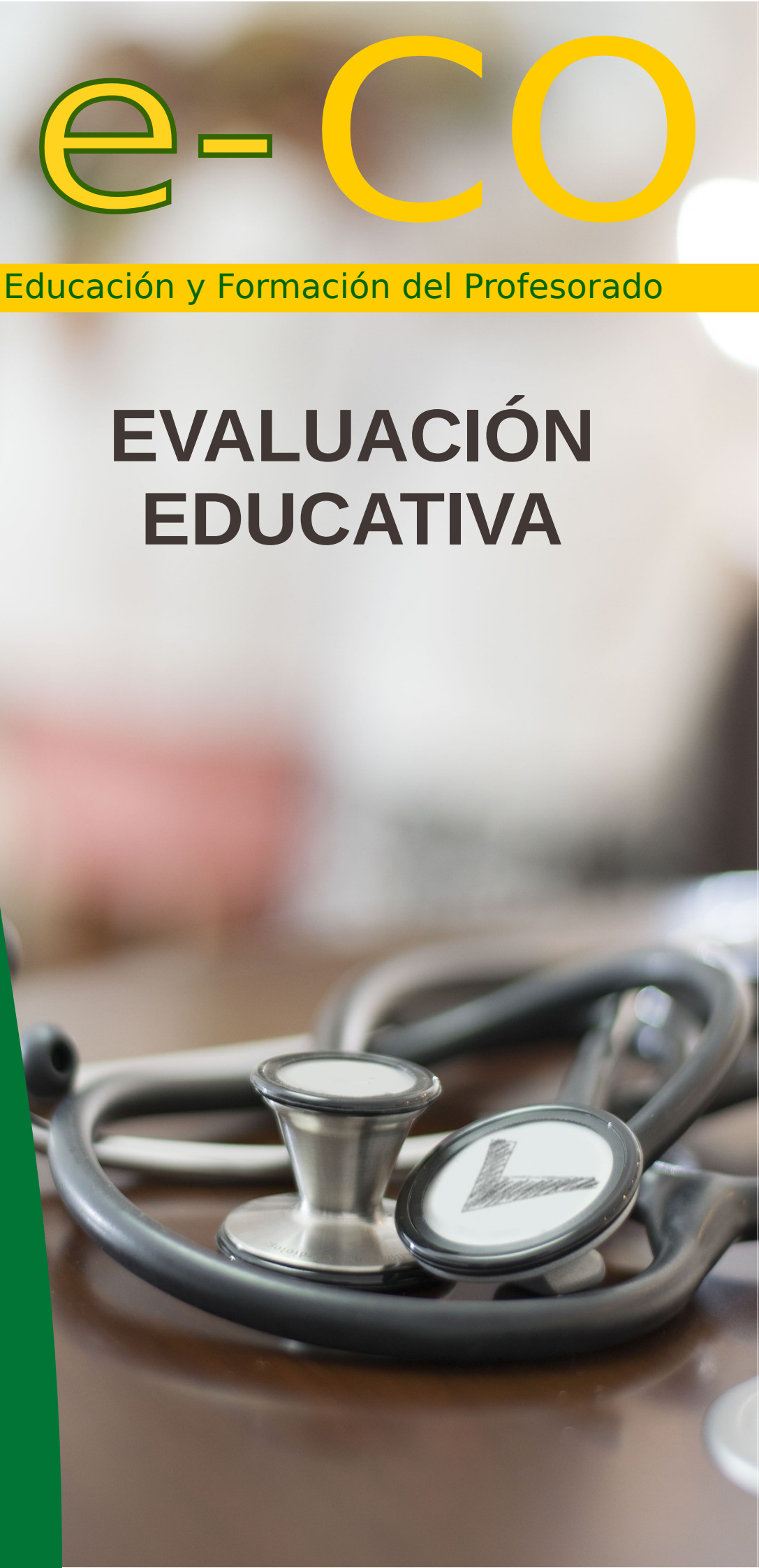
Artículos

Reseñas

Entrevistas

Experiencias

Monográfico



CEP Córdoba
JUNTA DE ANDALUCIA

JUNTA DE ANDALUCIA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

ISSN: 1697-9745
Depósito legal: CO-1139/2009

¿Qué es e-CO?

e-CO es una revista digital sobre educación y formación del profesorado que edita el Centro del Profesorado de Córdoba desde enero de 2005. Desde el 2008 tiene una periodicidad anual.

¿Quiénes hacemos en e-CO?

Director

José Moraga Campos

Consejo de redacción

Mercedes Arias González
Beatriz Corpas Martín
Miguel Calvillo Jurado
Trinidad Jerez Montoya
Ana López Parra
Beatriz Martínez Serrano
Rosa María Solano Fernández
Carlos Manuel Tapia Agredano

Comité científico

(En proceso de creación)

Diseño y presentación

Alfonso Gómez Barbudo
José Moraga Campos

Soporte técnico

Francisco España Pérez
Alfonso Gómez Barbudo
Manuel A. Jiménez Gómez

Coordinación del monográfico

Miguel Calvillo Jurado
Raúl Landa Navarro
José Moraga Campos

Asesorías colaboradoras

Javier Álvarez Mesa
Francisco España Pérez
Miguel Gómez Muñoz
Manuel A. Jiménez Gómez
María Dolores Jiménez Valiente
Raúl Landa Navarro
Manuel Lucena Rubio
Jorge Manuel Pardo Ramos
Margarita Tejederas Dorado

Directora general

Elisa Hidalgo Ruiz

Advertencia

e-CO no se responsabiliza ni comparte necesariamente las opiniones vertidas por los autores y autoras en sus artículos o reseñas. e-CO autoriza a reproducir el contenido de los artículos siempre que se cite la fuente.

Para publicar en e-CO, consulte *Cómo publicar*.

SUMARIO

Editorial **6**

ARTÍCULOS 9

Atención escolar en un centro de internamiento de menores infractores de Andalucía. Opciones de actuación, modalidades y propuestas. Ignacio Alcalde Sánchez **10**

Baile de las "cordobesas" (1968-2018). Carmen del Río Orozco **40**

La mejora del proceso de enseñanza mediante la visualización de datos. Olga Femenía Millet; Álvaro Pérez Díez y Rafael Olmos Vila. **52**

Masculinidades: hacia masculinidades diversas e igualitarias. Una visión general del concepto y la propia intervención psicoeducativa. José Antonio García Serrano **94**

La intuición artística de un maestro: Mariano Bertuchi. María Dolores Jiménez Valiente **112**

La educación como derecho fundamental en las constituciones españolas de 1812, 1931 y 1978. Leonor María Martínez Serrano **141**

Dinamizando la interacción entre docentes: el reto de la semana. Víctor Pablo Pardo Arquero. **161**

El barrio con mayor fracaso escolar de europa: Las Palmeras. Manuel Ríos Macías y Violeta Veredas Millán **182**

Antonio Jaén Morente. Director del Instituto de Segunda Enseñanza de Córdoba (1931-1936). Manuel García Toribio **214**

Revisión bibliográfica sobre buenas prácticas a través de las tic para la formación inicial de los maestros. José Jesús Trujillo Vargas **232**

EXPERIENCIAS 253

La danza y la música: un recurso multimedia para la PDI. Azahara Arévalo Galán 254

Toles, todos somos iguales, todos somos diferentes: el color "carne". Ana Cristina Bejarano Bernal..... 281

A los 15, la niña bonita. Geografía (con acné). Josefa Cobo Maroto; María José Leal Calero y José Ramón Pedraza Serrano 292

Red de igualdad Distrito Sur de Córdoba. Rosario Doblas Miranda y Mercedes Moltó Esmeralda 358

El viejo MTN: patear la hoja del término (y otras hierbas). José Ramón Pedraza Serrano **..... 365**

MONOGRÁFICO 405

El evaluacionismo. Miguel Calvillo Jurado. 406

Instrumentos de evaluación, instrumentos de calificación. Miguel Calvillo Jurado 425

Evaluar para mejorar en el aula de educación infantil. Beatriz Corpas Martín y Ana López Parra **445**

El cuaderno de clase en Séneca. Emilio José Cuevas Domínguez**. 466**

Plataformas digitales y evaluación: el caso de moodle. Aníbal de la Torre Espejo **479**

Aprender a rubricar como primer paso para vincular el concepto de evaluación en la formación inicial y permanente del profesorado de idiomas. Trinidad Jerez Montoya..... 496

¿Pueden las tic mejorar la evaluación?. Manuel Ángel Jiménez Gómez 503

La evaluación del alumnado con NEE y / o NEAE. Teresa de los Ángeles Jurado Román 531

Evaluación de las competencias profesionales de los futuros docentes en el prácticum RIECU (Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-

Universidad). Rosario Mérida Serrano, María Elena González Alfaya; María Ángeles Olivares García; Julia Rodríguez Carrillo y Miguel Muñoz Moya 560

La autoevaluación como fundamento para la mejora de la práctica docente. José Moraga Campos. 584

MEJORANDO LA EVALUACIÓN. Francisco Daniel Sánchez Vázquez 630

ENTREVISTAS 637

La necesidad de una cultura alternativa en materia de evaluación. Entrevista a Juan Manuel Escudero Muñoz 638

La ética de la evaluación. Entrevista a Miguel Ángel Santos Guerra 665

RESEÑAS 679

Bergmann, Jonathan y Sams, aaron. *Dale la vuelta a tu clase*. Beatriz Martínez Serrano 680

EDITORIAL

EVALUAR PARA COMPRENDER, COMPRENDER PARA APRENDER

Miguel Calvillo Jurado

Asesor de Educación Permanente del CEP de Córdoba
miguel.calvillo.edu@juntadeandalucia.es

Cuando estaba en la universidad, mi profesor de Lingüística general cercano a un examen comenzó a quejarse de la necesidad de tener que evaluarnos. Deseó que las licenciaturas fueran pura enseñanza y dejaran que la sociedad -tal vez el mercado sería mejor decir- se encargara de seleccionar los licenciados bien preparados y segregara los de poco mérito como hace con el arte donde no se pide título al autor de la obra que se considera valiosa o no por sí misma. No sé si esa idea le venía por convencimiento ético o por la comodidad de salvarse de dar malas noticias puesto que no tenía fama de ser precisamente benévolo con las notas si tan crítico era con ellas. El caso es que ciertamente se refería a la evaluación acreditadora de la enseñanza, una evaluación considerada hoy casi la pariente fea, la parte poco agraciada y en crisis de la evaluación, habida cuenta de que las redes sociales actuales entre otros muchos han venido a arrinconarla supuestamente por la fuerza de la reputación social que dan el mercado libre y los iguales frente al control vertical del poder jerárquico.

Sin embargo, esta evaluación jerárquica, meritocrática y conductista por más que sea criticada y se anuncie vencida de aquí a poco, parece continuar venciendo aunque no convenciendo y podemos augurarle todavía larga vida (Blanco, 2004). Como en otros aspectos de la enseñanza, en la evaluación la distancia entre lo

que se dice que debería ser y la realidad parece hacerse cada vez más grande porque las propuestas caminan siempre a una velocidad mayor. Siendo optimistas podríamos considerar que precisamente por ello, la evaluación tiene mucho pero que mucho futuro, incluso más que presente. Como decía House (1992: 54) a propósito de la evaluación de programas (y podría decirse de cualquier evaluación) : La evaluación, que fue inventada para solucionar nuestros problemas sociales, se encuentra afectada hoy en día, precisamente, por los mismos problemas que tenía que resolver.

Así cuando hablamos de tendencias podría pensarse que hablamos de un futuro a la vuelta de la esquina cuando en muchos casos se trata de solo un deseo. La situación de partida no parece muy halagüeña: se le reservó tan solo un apartado al final de programas y proyectos lleno de tópicos sobre los tipos de evaluación y poco sobre su aplicación concreta reducida en la mayoría de veces a medias de exámenes y trabajos en el caso del aprendizaje y documentaciones y memorias en el caso de los programas. De ahí a las metas mínimas a que se aspira ahora con su automatización, la atención a diversidad, su extensión al proceso completo y la inclusión de metodologías cualitativas hay todo un camino que recorrer para que al menos la evaluación esté a la altura de los cambios metodológicos y sociales que la enseñanza reclama.

No parece que la evaluación vaya a perder completamente sus valores tradicionales de control y acreditación, pero sí parece avanzar hacia un comprehensividad que reduzca más esa distancia de la que hemos hablado (González, 2000).

La evaluación sería más parecida a un proceso de investigación que uno de valoración porque pretenderíamos sobre todo comprender por qué ocurre lo que ocurre. Desde ese punto de vista, además, no es que la evaluación formativa fuera la adecuada, es que todas las evaluaciones serían evaluaciones de diagnóstico más bien. Ello desplazaría el problema al auténtico quid de la cuestión que no es la evaluación -que no puede ser nunca un fin aunque lo ha sido- sino al tratamiento, a la metodología, una metodología que fuera fruto de la evaluación de forma que se actuara comprendiendo lo que está pasando y sabiendo qué tratamiento es el adecuado para cada caso.

Una evaluación que transite junto al aprendizaje para comprenderlo y que no lo impida ni lo desaliente, sino que lo promueva y lo haga crecer.

BIBLIOGRAFÍA

Gutiérrez, O. B. 2004. Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. Enero-Diciembre. Nº 9 (2004):111-130

González Pérez, M. 2000. *La evaluación del aprendizaje. Tendencias y reflexión crítica*. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XX, N 1, pp. 47-62.

House, Ernest R. 1992. Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*, 299. Madrid. Ministerio de Educación. pp. 43-55.

ARTÍCULOS

ATENCIÓN ESCOLAR EN UN CENTRO DE INTERNAMIENTO DE MENORES INFRACTORES DE ANDALUCÍA. OPCIONES DE ACTUACIÓN, MODALIDADES Y PROPUESTAS

School attendance in an Internment Center for Minor Offenders of Andalusia. Action options, modalities and proposals

Ignacio Alcalde Sánchez

Universidad de Córdoba (Antropología Social) y CIMI Sierra Morena
ialcalde@uco.es

RESUMEN

Se muestran aquí las principales características que tiene la atención escolar llevada a cabo en un Centro de Internamiento de Menores Infractores de Andalucía. Los posibles itinerarios escolares para los menores internos, las diferentes situaciones en las que se encuentra el menor a su ingreso, las ventajas, inconvenientes sobre estas modalidades y algunas propuestas de mejora. Educación Secundaria Obligatoria, Educación Para Adultos, pruebas libres o las diversas variaciones de éstas se constituyen como una compleja amalgama con la que dar respuesta a las también complejas peculiaridades de este colectivo.

PALABRAS CLAVE: INTERNAMIENTO, ATENCIÓN ESCOLAR, MENORES INFRACTORES, CENTRO DE INTERNAMIENTO.

ABSTRACT

Here, we analyze the main characteristics of the school services in a prison for juvenile offenders in Andalucía. We develop the possible school plans for the young offenders, the different possible states of them at their commitment, the advantages and disadvantages about it and some improvement proposals. Secondary Education, Adults Secondary Education, voluntary tests or their different variations are configured as a complex pot to look after the very complex, as well, profile of this group.

KEYWORDS: INTERNMENT, SCHOOL SERVICE, YOUNG OFFENDERS, PRISON FOR JUVENILE OFFENDERS, YOUNG OFFENDER´S INSTITUTION.

Fecha de recepción del artículo: 22/11/2018
Fecha de Aceptación: 20/02/2019

Citar artículo: ALCALDE ESCOLAR, I. (2019). *Atención escolar en un Centro de Internamiento de Menores Infractores de Andalucía. Opciones de actuación, modalidades y propuestas. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

Mostramos en este artículo un análisis de cómo es la atención escolar que se lleva a cabo en un Centro de Internamiento de Menores Infractores de Andalucía (en adelante CIMI) en la provincia de Córdoba. Cuáles son las características principales que la actuación educativa tiene dentro de este entorno, provenientes tanto desde el ámbito público como privado, las posibles opciones escolares, las ventajas e inconvenientes que se encuentran los menores internados y los posibles itinerarios de actuación. Partimos para ello de un estudio previo basado en la observación directa y el trabajo de campo, por un lado como investigador y por otro como miembro docente en esta institución durante los últimos once cursos escolares.

Adelantando algunos contenidos, vemos como la respuesta que desde el ámbito de la educación se da a los menores que se encuentran internados en un CIMI es compleja y se encuentra llena de peculiaridades debido tanto al perfil de este colectivo como a la oferta educativa que, a priori, no contempla plenamente esta situación. La privación de libertad, la limitación en las modalidades *a distancia* de la educación pública o la inestabilidad en el proceso de internamiento serán algunos de esos factores determinantes, pero debemos sumarles algunos más. En este artículo intentaremos mostrar de manera sintetizada cuál son esos aspectos para terminar realizando algunas propuestas de actuación. En definitiva, un recorrido por toda la actuación escolar y sus posibilidades futuras

que se producen en el internamiento de menores infractores, no solo en este centro sino, por extensión, en toda la comunidad autónoma de Andalucía[1] ya que la mayoría de los centros presentan una estructura similar.

De manera introductoria, debemos comenzar viendo como la reciente creación de los CIMI tal como los conocemos hoy en día han surgido de una transformación completa de su perfil llevándolos a adoptar formas radicalmente distintas a las anteriores, ahora como instituciones independientes basadas en la responsabilización, resocialización y desarrollo personal del menor. Lo que les ha convertido en unos espacios distintos con entidad propia. Todo esto está fijado por la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, de Responsabilidad Penal de Menores (LORPM) y las sucesivas reformas y adecuaciones que de ésta se han venido realizando. Siendo la última de todas ellas a nivel autonómico, con el Decreto 98/2015, de 3 de marzo, por la que se regulaba la organización, funcionamiento y características de los Centros de Internamiento de Menores Infractores de Andalucía y se creaba la Comisión Andaluza de Centros de Internamiento de Menores Infractores.

En todas estas se comienza a regular y a dejar patente la transformación de estos espacios, destacando que la actuación respecto al internamiento vendrá marcada por ese carácter sancionador/educativo y en el que la atención escolar

[1] En Andalucía, actualmente existen un total de 15 centros de internamiento y 63 centros y servicios de medio abierto. Véase Guía de centros y servicios de justicia juvenil,**Fuente especificada no válida.**, Medidas privativas de libertad. Memoria 2014,**Fuente especificada no válida.**.

se situará como una de las claves en el desarrollo de éste, de ahí la conveniencia de su análisis y revisión constante y profunda.

Al mismo tiempo, esta legislación nos muestra como los CIMI se encuentran en plena adolescencia respecto a su recorrido histórico y se les presenta por delante un largo camino por transitar. Con no más de 15 años bajo este perfil y dando respuesta a la sociedad cambiante bajo la que se enmarcan, deben hacer frente a diversos retos inminentes, entre ellos el de dar una respuesta escolar ajustada y de calidad. En la actualidad, éstos han adoptado formas totalmente independientes de otros centros aparentemente similares como son las cárceles de adultos, pero radicalmente diferentes por su definición, tomando un rumbo diferente y exclusivo, lo que les está obligando a dar respuesta a las nuevas necesidades, como la escolar, de manera diferente. De ahí la importancia de realizar sucesivos reajustes de sus prácticas y mantener un enfoque reflexivo; con el que mejorar la calidad del internamiento que proponga nuevas alternativas.

Desde esta perspectiva también se entiende que se estén llevando a cabo diferentes investigaciones desde otros múltiples focos que también nos serán útiles para una comprensión holística de este espacio. Campos como el derecho, trabajo social, psicológico o sanitario son algunos de los que interactúan. Así lo demuestran los recientes estudios presentados por el defensor del menor de Andalucía (Maeztu Gregorio de Tejada, 2014), el informe tras una década de funcionamiento de la LORPM (2012), o las investigaciones llevadas a cabo desde diferentes ámbitos como el derecho, destacando los recientes estudios de

Cámara Arroyo (2010) (2011), la psicología, como los diversos análisis realizados sobre el perfil del menor que interna en los CIMI (Padilla Alba, Méndez Vega y Castellano Roldán, 2004) (Salmerón Cejudo y Zenni Gómez, 2005), o el de Martín Solbes apoyado en los datos de las diferentes Fiscalías de Menores (2008); también desde el campo de la pedagogía (Venceslao Pueyo, El excluído social como figura contemporánea de la desviación, 2010) (2012) nos muestran como se ha convertido en un objeto que cada vez demanda una mayor atención y especialización desde muy diferentes ciencias.

Dentro de este enfoque multidisciplinar tendría cabida también nuestra aportación del análisis de la actuación escolar, enfocada principalmente en la actuación con el menor dentro del centro desde el área escolar, qué opciones tiene y cuáles son los principales inconvenientes que se encuentran; un tema del que no hay mucho escrito debido a su reciente creación y complejidad. De esta manera, mostramos aquí un estudio que intenta sintetizar la tremenda complejidad de variantes que ofrecen los perfiles del interno al tiempo que deben encajar en la, también compleja, estructura escolar. Toda una amalgama de opciones que trata de satisfacer todas las demandas que surgen allí dentro.

Para ello y para realizar una narración comprensiva de la situación actual expondremos, por un lado cuál es la estructura general con la que cuentan el centro y por otro, cuáles son las opciones que los menores encuentran una vez internados según su perfil y medida, todo ello argumentado por las diferentes normas que desde el ámbito educativo las ampara. Esa será la estructura que sigamos para nuestra exposición: las aulas, la oferta educativa y los alumnos.

Las aulas en los CIMI

Un centro de internamiento de menores infractores es un espacio acotado donde los menores cumplen una medida judicial privativa de libertad. Estas medidas pueden tener un carácter cerrado (desarrollan todas las actividades íntegramente dentro del centro), abierto (salen a las actividades al exterior) o semiabierto (desempeñan parte de las actividades fuera), junto a éstas, pueden combinarse otra amalgama de medidas como el internamiento terapéutico, el cumplimiento de fines de semana, trabajos en beneficio a la comunidad, etc[2]. Para estas actividades y con el fin de estructurar toda la vida diaria del interno, el centro se dota de diferentes espacios en los que se distribuye el descanso, ocio, formación y espacios profesionales y se organiza a partir de las diferentes actividades planificadas para su atención: escuela, comedores, talleres, tiempo libre, limpieza, descanso y actividades de fin de semana.

El menor, una vez que interna se encuentra con un sistema de créditos/recompensa con el que puede ir progresando a través de diferentes fases en función de su comportamiento y el logro de los objetivos marcados previamente. La adquisición de fases le llevará a la consecución de mayores privilegios. Desde llevar ropa propia y una imagen más personal a las diferentes salidas de fin de semana a su domicilio, salidas culturales y de ocio, la participación en un recurso (laboral o formativo) en el exterior o la solicitud de cambio de medida o reducción de ésta. Dentro de esta estructura, aparecerá la escuela como uno de los elementos configuradores de este espacio. Así, las

[2] Para una comprensión profunda de esto podemos consultar la LORPM, artículo 7 **Fuente especificada no válida.**

aulas, compondrán la actividad central de las mañanas y agruparán a los menores en función de sus niveles, casuística personal y capacidad de los espacios, articulando una de las partes centrales del día.

De esta manera, las diferentes aulas en los CIMI se reparten por los diferentes módulos, articulando toda la actividad diaria y tratando de dar una respuesta lo más individualizada posible a cada interno. Tanto el educador/monitor como, en algunos casos el maestro acompañarán a los menores en estas tareas.

Analizando el devenir de estas aulas, y situándonos a principio de este siglo, vemos como en sus orígenes [3]la intervención escolar se limitaba a una tímida respuesta que consistía en atender en diferentes aulas a los internos por parte de los monitores y educadores que les acompañaban en su internamiento. Estos utilizaban principalmente fichas de trabajo rescatadas de otros niveles educativos (fichas de refuerzo de lengua del tercer ciclo de primaria, materiales elaborados por Cruz Roja de alfabetización, material de lectoescritura elaborado por los diferentes centros de educación permanente de la zona, etc.) que se limitaban a satisfacer mínimamente sus necesidades educativas. Estos estaban asesorados y ayudados puntualmente por un maestro itinerante que proveía de material escolar (fichas de refuerzo, manuales, libros de texto, etc.) a los

[3] Nos situamos como punto de inicio, aunque no sea del todo exacto, en la firma del convenio de 2006, tal como desarrollamos más adelante, en la que se inicia un planteamiento serio de atención escolar a este colectivo. Obviando todos los años (por no ser motivo de este estudio) que nos llevaron desde las Casas de Observación e instituciones similares (hospicios, colegios, casas tutelares, etc.) que aparecían ya en la ley de 1929 y que se refundieron bajo el nombre de Tribunales Tutelares con la ley franquista de 1948 en casas tutelares y de observación, hasta su derogación definitiva en 1991, donde comenzaron a nacer los Centros de Internamiento y de ahí a la denominación actual como Centros de Internamiento de Menores Infractores ya comenzado este siglo. Véase (Sánchez Vázquez y Guijarro Granados, 2002).

diferentes grupos, que, en su mayoría, sobrepasaban la edad mínima de escolarización obligatoria y se concentraban principalmente en niveles de alfabetización, iniciación al idioma o consolidación de contenidos propios de los últimos ciclos de la Educación Primaria. Será en esos años en los que los Programas de Garantía Social y la educación de adultos (Nivel 1 o Nivel 2 de la Educación Secundaria de Adultos, que contaba con cuatro niveles) se convertirían en la respuesta más apropiada para este colectivo[4].

En esos años, las aulas presentaran unos niveles muy homogéneos en los que la alfabetización, iniciación al idioma, consolidación (segundo y tercer ciclo de Primaria) y una minoría que podía seguir los estudios de primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o preparar pruebas libres para la obtención del graduado en ESO (comenzando a desarrollarse en aquellos años) componían toda la estructura de la escuela dentro del CIMI y en las que las aulas se distribuían según estos niveles. Al mismo tiempo, las aulas no eran unos espacios del todo especializadas ya que hacían las funciones también de talleres incluso se acomodaban en las zonas destinadas al tiempo libre (zonas comunes también denominadas hogares). De la misma manera, aunque la franja escolar ocupaba toda la mañana, las medidas de seguridad, el control de los menores o el devenir diario del centro entorpecían su práctica, reduciéndola considerablemente.

[4] Aunque casi todos funcionaban de manera similar, debemos exceptuar aquí a algunos centros de internamiento que sí contaban con una plantilla docente y una estructura formal similar a la de un centro de adultos, como el CIMI Tierras de Oria de Almería, heredado por su antigua denominación como colegio y que le permitía funcionar de una manera totalmente distinta.

Pero, como decíamos más arriba, a medida que estas instituciones se consolidan, se hace necesaria la creación de una estructura escolar más sólida, una atención más severa y la dotación de estos espacios con docente especializado por parte, tanto de la educación pública como de las entidades gestoras de dichos centros. De esta manera y junto al decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se regulaba la atención educativa a menores con necesidad educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, se produce la firma del convenio, entre las Consejerías de Justicia y de Educación, el 19 de julio de 2006, por el que se regulaba la necesaria actuación por parte de profesorado específico en cada uno de los centros, de la misma forma, se regulaban las diferentes opciones educativas dependiendo de las medidas privativas de libertad y se dotaba a cada centro con un docente procedente del cuerpo de Maestros, con el que satisfacer esta demanda.

Es aquí donde nacen el proceso de creación y consolidación de las aulas dentro de los CIMI con una figura responsable de la atención escolar de los menores internos, al tiempo que los espacios se consolidan y el perfil de los menores se va transformando, exigiendo cada vez, una mayor atención en este sentido.

Poco a poco, el grueso del alumnado irá desplazándose hacia el último nivel de Primaria y primer ciclo de Secundaria apareciendo cada vez más alumnos con niveles del segundo ciclo de Secundaria y diversificándose en su trayectoria escolar, Formación Profesional Básica (FPB), Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR), Educación Secundaria Personas Adultas (ESPA), preparación de pruebas libres, etc.

De esta manera, las principales divisiones de las aulas responderán ahora a los diferentes niveles escolares que demandan los menores y que necesitan de esa atención escolar. Así, los divisiones anteriores que se estructuraban en lectoescritura (iniciación al idioma), consolidación (contenidos del último ciclo de Primaria) y Secundaria y que componían la estructura original con la que englobar y distribuir a todos los menores comienzan a desequilibrarse. Reestructurándose en grupos llamados de formación base, con niveles superiores a la consolidación anterior, el primer ciclo de Secundaria, la Formación Profesional o la preparación de las pruebas libres, presentando una amalgama más compleja y al tiempo más eficaz en la atención individualizada de cada menor. De la misma manera, se hace necesaria la consolidación de una franja horaria estable y diferenciada en la que la escuela comience a tomar peso propio.

Y aunque las divisiones varían de un centro a otro, prácticamente todas se mueven dentro de estos conceptos similares. Así, las aulas en las que se dividían los alumnos de lectoescritura, consolidación y primer ciclo de Secundaria comenzarán poco a poco a transformarse en aulas de consolidación, Nivel I de la ESPA y pruebas libres, dejando al mismo tiempo un aula más para el grupo de alumnos que seguirán sus estudios propios de Secundaria, Formación Profesional o Formación Profesional Básica. De igual manera, poco a poco comienzan a aparecer los primeros menores que se encuentran matriculados en Bachillerato, cada vez más frecuentemente, y puntualmente algún alumno universitario.

De esta manera, las aulas comienzan a tener un peso propio dentro del CIMI progresando hacia una figura exclusiva respecto a su actividad, al mismo tiempo, las nuevas necesidades (aula virtual, moodle, etc.9 exigirán una adecuación de mobiliario e infraestructura que les obligará a especializar aún más estos espacios.

La oferta educativa

Desde el CIMI se articula una oferta lo suficientemente amplia como para que, a priori, se pueda dar respuesta a todas estas variantes que presentan los menores, atendiendo las diferentes necesidades y trayectoria que demanden. Esta oferta se articula conjugando la oferta formal de educación con la formación de cursos propios derivados de los anteriores, a modo de adaptaciones curriculares grupales. Lógicamente no todas se podrán implementar dentro del CIMI de manera simultánea, pero sí que tendrán cabida y podrán llevarse a cabo si resulta necesario. Algunas se desarrollarán a modo de tutorías con las que ayudar al estudio y de manera coordinada con los institutos, otras se seguirán a través de las herramientas virtualizadas creadas a tal efecto y otras se coordinarán con el centro docente de referencia, intercambiando material y evaluando conjuntamente.

De esta manera las diferentes modalidades a las que se les da cabida son:

Educación Secundaria Obligatoria (ESO)[5]. La tendencia actual es que la mayoría de los internados continúen en la ESO o desde ésta hayan derivado a algunas

[5] Excluimos aquí la Educación Primaria ya que la edad mínima del menor imputable según la LORPM es de 14 años.

de sus variantes, Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) o Formación Profesional Básica (FPB). Por lo que se establecen varias opciones. Si el menor sigue matriculado en su instituto de origen o se solicita un traslado a uno cercano de la zona, pero no va a poder salir durante las primeras etapas del internamiento, éste se emplaza en un aula donde se le facilite el material que nos ha llegado desde ese instituto y se comienza a pautar un trabajo coordinado con ellos, en el que el maestro (o educadores) realicen tareas de apoyo al estudio con el menor. Si por el contrario, el menor puede incorporarse rápidamente al instituto, simplemente se realizan los trámites burocráticos oportunos y se incorpora a éste.

Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA). Esta es la opción que se le ofrece al alumnado que abandonó sus estudios de Secundaria y que ya ha pasado de los 16 años, por lo que la posibilidad de retomar el primer ciclo de la ESO refundido bajo el nombre de Nivel I de la ESPA en un solo curso escolar o Nivel II de la ESPA si sobrepasó el peldaño de 2º de la ESO son interesantes para ellos. De la misma forma, se convierte en la opción escolar para aquellos que no podrán asistir al centro por su medida judicial. Esta enseñanza nos ofrece todas las modalidades posibles, presencial, semipresencial y a distancia, por lo que se puede adaptar a cualquier perfil del menor. Al mismo tiempo, dentro del CIMI se toma como referencia en la mayoría de las actividades, principalmente los contenidos del Nivel I y sus adaptaciones, ya que permiten articular los grupos de consolidación y, al tiempo, también pueden ser la base de la preparación de pruebas libres de acceso a ciclos y Secundaria.

Formación Profesional Básica (FPB). Una modalidad eminentemente práctica que desde el CIMI tan solo permite trabajar con los módulos teóricos (sociolingüísticos y científico tecnológico) por lo que la coordinación con el instituto y el acuerdo de unas posibles fechas para las actividades prácticas son absolutamente necesarias para su desarrollo.

Grados Medios de Formación Profesional. De manera similar a lo que ocurre con la FPB, tan solo los módulos teóricos se llevarán a cabo desde el centro, por lo que la podrán llevar a cabo aquellos menores que puedan asistir al instituto. Respecto a la FP a distancia sí que se le puede dar respuesta desde el CIMI a través de las plataformas digitales diseñadas a tal efecto.

Prueba libre de la ESO para mayores de 18 años. Una de las principales ofertas escolares del CIMI es la preparación de la prueba libre para la obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. La coordinación con los tribunales en la jornada del examen (apareciendo el maestro del CIMI como miembro adjunto del tribunal y encargado de desarrollar la prueba) y la flexibilidad que permite esta prueba para su preparación en cuanto a calendario y convocatorias, la convierten en una de las mejores opciones que tienen los menores dentro del centro. La posibilidad de realizarla en el año natural en el que se cumple la mayoría de edad hace que sean muchos los menores que cumplan ese requisito a lo largo de su medida de internamiento, por lo que es una opción interesante para la gran mayoría de ellos que ven cercano uno de sus objetivos principales (la obtención del graduado en ESO).

Prueba de acceso a ciclos de Grado Medio de Formación Profesional. Al igual que la prueba de graduado en ESO, esta opción presenta una gran flexibilidad respecto a su preparación y adecuación al internamiento por lo que es una buena opción para aquellos alumnos con más de 17 años o que los cumplen en el año de realización de la prueba. Generalmente son menores a los que les interesa seguir formándose pero abandonaron sus estudios con la mayoría de edad escolar obligatoria y que ven en esta prueba una buena opción para encaminar su formación hacia la Formación Profesional.

Bachillerato. Tanto presencial como a distancia, en los estudios de Bachillerato se realizan tutorías de apoyo al estudio a través del trabajo coordinado con el instituto en el que se encuentre matriculado. Generalmente exige un alto grado de autonomía por parte del menor y una buena comunicación entre el centro y el alumno.

Programas de Transición a la Vida Adulta y Laboral (PTVAL). Los alumnos que se encuentran en esta opción escolar son absorbidos por el grupo de consolidación que mencionábamos en el apartado anterior, ya que estos programas presentan una estructura similar de adquisición de hábitos de autonomía para la vida adulta y los conjugan con algún taller práctico, similar a los que realizan en el CIMI, por lo que su trabajo se sustituye por éste hasta que sea posible su incorporación al instituto.

Planes educativos de los Centros de Educación Permanente o secciones de éstos. Planes como el de Formación Básica o Interculturalidad, cultura y lengua

española son algunas de las propuestas a la que pueden acceder dentro de estos centros. Éstos se ofrecen al alumnado que no tiene un nivel suficiente para seguir los estudios de Nivel I y tienen posibilidad de salir al centro a seguirlos. De igual forma, también nos sirven como referencia para la articulación de algunos cursos concretos con los que satisfacer las necesidades puntuales que pueden presentar algunos internos como la iniciación al idioma o la alfabetización digital.

A esta oferta escolar pública hay que sumar los diferentes cursos que llegan desde otras instituciones (públicas y privadas) como serían los cursos de preparación para el certificado de manipulador de alimentos, cursos de formación profesional para el empleo o los diferentes programas desde otras instituciones (ONG, Instituto Andaluz de la Juventud, etc.) a los que también se les da cabida a lo largo de la planificación anual.

Perfil del alumnado

Junto a la distribución de los espacios y la oferta de los planes educativos, aparece también otra variable fundamental para englobar todo el sistema educativo del CIMI, el perfil del menor.

En el momento en que el menor interna comienza todo un proceso por el que, junto a los informes que se recogen desde el equipo técnico (psicología, psiquiatría, trabajadores sociales y abogados) se realiza también una evaluación inicial desde el área escolar. En ésta se datan sus contenidos curriculares adquiridos, niveles académicos, preferencias del menor y se realiza una previsión de la actuación según su medida impuesta. De esta manera, arranca

todo el proceso por el que se diseña la actuación escolar que se va a llevar a cabo con él. Y que, generalmente conlleva la adjudicación a un nivel escolar dentro del centro, la provisión de materiales escolares de ese nivel para que pueda incorporarse a las actividades de escuela lo antes posible (una vez terminada su familiarización con la normativa interna del centro) y en paralelo, todo el proceso de solicitud de escolarización, en el caso que sea necesario o si ya se encuentra matriculado, traslado de expediente o coordinación con el centro de origen. Esto puede producirse en cualquier momento del curso escolar y con diferentes medidas por lo que el trabajo burocrático de matriculación y coordinación con estos centros se hace cada vez más intenso, intercambiando correos, visitas y material escolar con el que mantener la progresión del menor permanentemente.

Continuando con lo que decíamos al comienzo, el perfil del menor se ha modificado. No nos referimos aquí al perfil psicológico ni a su situación legal o motivos de internamiento sino a la situación escolar en la que se encuentra una vez internados en el CIMI. De esta manera, refrendando lo dicho más arriba, tras 800 alumnos atendidos a lo largo de estos últimos once cursos escolares podemos ver, a modo de muestra, como hemos pasado de un total de 49 menores atendidos con niveles de alfabetización y consolidación en el curso 2006/07 a 16 menores en esos niveles en el curso 2016/17, de la misma manera, de los 2 menores que realizaron la prueba libre de graduado en ESO en el 2006/07 hemos pasado a 25 en el 2016/17[6]. Esto nos muestra como el perfil ha

[6] Datos propios obtenidos a partir de las memorias escolares presentadas durante esos cursos en la Delegación de Educación de Córdoba.

evolucionado hacia un colectivo que se encuentra más familiarizado con el sistema educativo, encontrándose aún dentro de él y con unos niveles académicos más altos.

Esta evolución no solo marca la forma de planificar la escuela sino también el tipo de menor que actualmente interna y al que hay que darle una respuesta desde el ámbito escolar. Así, podemos mostrar dos formas de agrupar los menores con la que obtener una imagen más clara de éstos. Por un lado, y empleando las variables de la edad y la educación formal reglada a la que pueden acceder y por otro los grupos de menores que se configuran en función del nivel académico en el que se encuentran. Respecto a la primera opción, tendríamos los siguientes menores:

- 14 años, ESO, ESPA. Menores que han seguido sus estudios de manera habitual por lo que se realiza un trabajo de coordinación con el instituto en el que siguen matriculados (por medidas cortas) o se realiza un traslado de expediente a uno cercano al que incorporarse lo antes posible. Generalmente, esta incorporación se realiza rápidamente debido a la corta edad y la trayectoria escolar. Aunque en algunos casos, ante la imposibilidad de salir al exterior por la imposición de su medida, debemos realizar una coordinación con el instituto o en otros casos, se deriva a la educación de adultos a distancia. Esta última opción de la educación de adultos se presenta como una vía extraordinaria para los menores privados de libertad, sea cual sea su edad, aunque es poco aconsejable en estas edades (14 o 15 años) ni muy empleada, por el gran cambio que

supone, la falta de la autonomía necesaria de los menores para seguir esta modalidad y la imposibilidad de volver a la ESO cuando finalice la medida[7]. Aquí también aparece la opción de trabajar de cara al próximo curso por lo que se debe barajar la posibilidad de proponer una valoración para que cambie a la FPB al finalizar el curso presente.

- 15 años, ESO, ESPA o FPB. Similar a la situación anterior, estos menores siguen dentro del sistema escolar obligatorio por lo que se actúa de la misma manera que en el caso anterior. Aquí aparece una nueva variante y es que el menor puede estar cursando ya la FPB (Decreto 135/2016, de 26 de julio) por lo que debemos coordinarnos con el instituto o pedir un traslado, tal como indicábamos más arriba. De igual forma puede aparecer, aunque no es nada común, algún menor que haya sobrepasado ya 2º de la ESO, por lo que el Nivel II de la ESPA sí que puede resultar una buena opción para obtener el graduado en Secundaria.
- 16 años, ESO, ESPA o FPB. Similar al grupo anterior, la actuación aquí se moverá en los mismos parámetros. La única diferencia consiste en que el menor quizás pueda comenzar a prepararse la prueba de acceso a ciclos de Grado Medio de Formación Profesional de cara al curso siguiente, en el que cumplirá el requisito de la edad, por lo que se deberá tener presente esa opción.
- 17 años, FPB, Grados Medios de FP, ESPA, Pruebas libres o Bachillerato. Aparecen varias opciones más. El menor puede estar cursando la ESO o FPB, por lo que actuaremos de igual forma a la anterior, Grados Medios

[7] Esta posibilidad sí que se contemplará a partir de la entrada en vigor del nuevo "procedimiento para la escolarización de menores de edad en centros autorizados para impartir enseñanzas de personas adultas" (en prensa).

de FP que necesitará del trabajo coordinado y la preparación de las pruebas libres. En algunos casos, puede estar ya en el Bachillerato por lo que se buscará la coordinación con su instituto, el cambio a la modalidad a distancia o el traslado a un instituto de la zona.

- 18 o más años, FPB, Grados Medios de FP, ESPA, Pruebas libres, Bachillerato o Universidad. Similar a la situación anterior, menores que pueden estar en alguna de estas opciones.

A las opciones anteriores debemos añadir algunas variantes que podemos encontrar dentro de cada una de ellas, que aunque no suponen un cambio en la actuación sí que deben ser tenidas en cuenta. Así también encontramos la derivación al PMAR dentro de la ESO, la valoración del menor para su inclusión en éste (similar al consejo de evaluación para la FPB), el PTVAL antes mencionado que comprendería todas las edades y el alumnado extranjero que ingrese con una casuística totalmente diferente y particular, que generalmente necesitará de un periodo de adaptación lingüística si no está en edad de escolarización obligatoria (y que se actuará igual que con el resto).

De igual forma y transversalmente a todos estos grupos también podemos encontrar menores comprendidos en cualquiera de esas edades con grandes tasas de abandono escolar temprano (en torno al segundo ciclo de Primaria), sin motivación ni interés alguno por la formación escolar y grandes déficits en los contenidos generales de Primaria. Estos menores, si aún están en edad obligatoria de escolarización se les matriculará en la ESO o el Nivel I de la ESPA (si la diferencia de edad puede suponer un desajuste muy grande respecto al

curso asignado y su nivel real) y si son mayores de edad, y es posible respecto a su progresión, comenzaremos a trabajar con la preparación de la prueba libre de graduado en ESO. Aunque generalmente, y debido a esos déficits, se realiza un trabajo de adquisición de hábitos mínimos junto a las destrezas básicas de lectoescritura. Con este grupo se intenta que puedan acceder a algún tipo de prácticas en empresas o cursos de formación ocupacional ofertados a través de los servicios de empleo públicos como los que mencionábamos más arriba ya que resulta muy difícil su reincorporación al sistema educativo. Tal como decíamos antes es un grupo que cada vez es menor pero que sigue existiendo y demanda una actuación muy individualizada.

Respecto a la segunda forma de clasificarlos, que, responde únicamente a un deseo de mostrar de otra forma al mismo colectivo dada la complejidad de la amalgama de opciones, sería según el nivel académico en el que se encuentran:

- Alfabetización. Con esta categoría englobaríamos a aquellos menores que nos referíamos más arriba, que presentan un nivel curricular en su prueba de diagnóstico propio del primer o segundo ciclo de Primaria al margen de su edad, con los que la lectoescritura y la adquisición de hábitos básicos (higiene, alimentación, vida saludable, deporte, etc.) se priorizan sobre el resto de opciones.
- Primer ciclo de ESO: menores entre 14 y 16 años de edad que han seguido sus estudios de manera habitual por lo que se actúa como mencionábamos más arriba. Junto a estos también aparecen los menores entre 16 y 18 años, que repitieron en Primaria y después en el primer ciclo de Secundaria abandonando los estudios, generalmente en 2º de la ESO

al cumplir los 16 años (o comenzaron a tener problemas de asistencia y abandonaron en 1º de la ESO). Ambas opciones representan el grueso de los internados y para ellos las opciones son múltiples. Desde los que tienen un nivel real de segundo ciclo de Primaria que se unirían a los primeros en las actividades de lectoescritura/consolidación; a los que llegan a un nivel de tercer ciclo de Primaria o superior y que podrían aspirar a prepararse la prueba de acceso a ciclos de Grado Medio de Formación Profesional o del graduado en ESO. Otra opción planteada para éstos, dependiendo del informe inicial que mencionábamos más arriba, puede ser el cambio a la educación de adultos y comenzar con el Nivel I de la ESPA. En este grupo, es común que algunos se muestren interesados por retomar sus estudios siempre que le sea factible dentro de su medida de internamiento (pocos son los que quieren seguir una vez fuera) y que los puedan finalizar antes de abandonar el centro. También son aquellos que creen que puedes serles útil para una posible petición de reducción de medida o cambio de ésta. Aquí encontramos algunos a los que la consecución de la ESO les aparece como objetivo prioritario para su revisión, no siendo conscientes de la dificultad que esto conlleva ya que se requeriría un tiempo mínimo de dos cursos en educación de adultos.

- Segundo ciclo de ESO. Aunque podemos encontrar alumnos menores de 16 años que, por tanto, siguen sus estudios con normalidad (habiendo repetido solo un curso), por lo que hay que intentar que asistan al instituto asignado o coordinarnos con el de origen, la mayoría del alumnado es mayor de 16 años, ha repetido varios cursos y abandonó sus estudios en

esta etapa. Generalmente este alumnado puede seguir los estudios de manera autónoma por lo que seguirán sus estudios con el instituto en el que se encuentran matriculados (coordinándonos con ellos), se trasladará su expediente a un instituto cercano de la zona al que pueda asistir (si así se aconseja por su edad, medida y trayectoria escolar) o se cambiará a la educación de adultos ya sea a una modalidad presencial o a distancia. Aquí también se encuentran alumnos con 17 o 18 años que debido a su trayectoria "normalizada" dentro del itinerario escolar hasta este ciclo, traen un bagaje suficiente como para que pueda serles útil el aula de preparación de la prueba libre de ESO, con lo que pueden obtener resultados en un periodo corto de tiempo.

- PTVAL. Desde el internamiento terapéutico principalmente nos encontramos alumnado que tiene diagnosticada lo que en Andalucía se conoce como una modalidad D, es decir, desarrolla toda su actividad escolar en un centro de educación específico. Por lo que suelen estar matriculados en los Programas de Transición a la Vida Adulta y Laboral, donde pueden permanecer hasta los 21 años y en los que trabajan desde diferentes prismas, desde la consecución de hábitos de higiene o alimentación a la búsqueda de empleo. Como decíamos más arriba este alumnado suele incorporarse a los grupos de alfabetización en los que se trabajan contenidos similares a los del PTVAL.
- FPB. Alumnos entre 15 y 18 años, con grandes déficits en la adquisición de contenidos que han sido derivados a la FPB y que se encuentran en 1º, 2º o repitiendo alguno de ellos. Respecto a los contenidos curriculares, trabajan por ámbitos de manera similar a la educación de adultos y

generalmente necesitan de mucho apoyo para llevarlos a cabo. Aunque el trabajo se puede coordinar con los institutos en los que se encuentran matriculados, al ser un.

- ESPA. Como decíamos más arriba, al nivel I acceden menores que sobrepasaron la edad máxima de escolarización obligatoria pero que están interesados en seguir estudiando aunque su nivel académico es muy bajo (niveles de Primaria) y, generalmente, presenta medidas judiciales muy largas por lo que su mejor opción es comenzar de nuevo la Secundaria, ahora bajo la modalidad de adultos. Por otro lado, en el nivel II, aparecen aquellos menores que abandonaron la Secundaria pero una vez que habían promocionado en 2º de la ESO por lo que pueden acceder a este curso. Generalmente son alumnos entre 17 y 18 años que fueron derivados a una FPB y no la terminaron, abandonando sus estudios antes o que dejaron el instituto al comenzar 3º de la ESO, por lo que la oferta de Nivel II, en el que en un curso escolar pueden promocionar en Secundaria les resulta muy interesante. Como decíamos más arriba, tanto la modalidad semipresencial como a distancia de estos estudios se presentan como la única opción para aquellos menores de 16 años que no puedan asistir regularmente a la ESO, aunque no lo valoramos como una opción muy interesante como decíamos más arriba.
- Grados Medios de Formación Profesional. Los menores presentan un recorrido generalmente sólido sin problemas de absentismo, aunque tengan grandes lagunas curriculares en contenidos propios del ámbito sociolingüístico y científico tecnológico fruto del cambio en edades tempranas hacia la FPB y de ésta a los grados medios o el ingreso a

través de la prueba de acceso. Aun así son menores que suelen tener encaminada su formación y continúan dentro del itinerario escolar por lo que se intenta que continúen en esa modalidad incorporándose lo antes posible al instituto o coordinándonos con ellos y dejando las materias prácticas para más adelante.

- Pruebas libres. Menores que pueden realizar las pruebas de acceso a ciclos de Grado Medio de Formación Profesional o la ESA, que tras uno o dos cursos de preparación consiguen sus objetivos. Generalmente son alumnos que traían una trayectoria escolar (primer ciclo de la ESO) suficiente como para reciclarse a través de estas pruebas y terminarla Secundaria o acceder a la FP.
- Bachillerato y universidad. Excepcionalmente encontramos a alumnos en estos niveles que suelen estar habituados al trabajo escolar por lo que se realiza un trabajo de tutoría y coordinación con ellos para que puedan continuar sus estudios.

Principales inconvenientes

Los principales inconvenientes que encontramos en la actuación escolar dentro de los CIMI son los siguientes:

- La tremenda complejidad que presenta. Tal como vemos en este artículo, por un lado debemos tener presente toda la oferta escolar vigente y por otro todas las opciones del menor respecto a su edad, intereses, medida judicial y niveles curriculares, a lo que se une la particularidad del día a día en un CIMI. Todo esto lo convierte en una amalgama compleja que se incrementa a la hora de tener que atenderla de manera grupal y en la

medida de lo posible especializada. Las tutorías de apoyo al estudio y el trabajo de coordinación en muchos casos se presentan como insuficientes ante la gran diversidad y disparidad de contenidos a los que hay que hacer frente en este entorno conformándose como un centro que ofrece todo el itinerario escolar posible.

- La medida judicial impuesta. El cambio de medida, el traslado, la reducción de ésta o los permisos dentro de ella no siempre van acompañados del calendario escolar ni tienen en cuenta la trayectoria dentro del ámbito académico, por lo que se hace complicado poder planificar una actuación escolar sostenible si no actúan de manera coordinada, algo que no siempre ocurre.
- La falta de coordinación con los institutos. La mayoría de las modalidades educativas que hemos descrito no están diseñadas para este tipo de alumno ni para llevarse a cabo de manera semipresencial, a distancia o con un alto grado de inestabilidad respecto a su asistencia, por lo que la coordinación no siempre es efectiva ni tampoco fructífera en cuanto a la calidad de los materiales, la atención o la comunicación con el profesorado, por lo que su seguimiento se hace difícil y en muchos casos se acaban abandonando.
- La falta de oferta escolar similar a la del menor (PMAR, PTVAL, FPB o Grados Medios de FP) que no siempre son similares al cambiar de localidad y mucho menos al cambiar de provincia, especialmente con los FPB y grados medios por lo que el menor verá frenada su proyección académica.

- La estructura del CIMI. Aunque se va paliando, en los CIMI conviven dos sistemas expertos que deben coordinarse, el sistema educativo y el sistema judicial y no siempre se produce de manera eficaz. El centro es a veces un colegio pero siempre estará supeditado por el control social y la violencia estructural existente que se ejerce, lo que dificultará los principios del aprendizaje significativo y autónomo así como el devenir diario en el que el trabajo de abogados, juzgados, delegaciones públicas responsables y entidades gestoras es continuo.

Algunas propuestas

Tal como decíamos al comienzo de este artículo, la actuación educativa en los CIMI debe seguir progresando, ajustándose a la realidad social que cubre y tratando de mejorar cualitativamente su atención a los menores internos. De esta manera, entendemos que comienza ya a solicitar otro cambio y un nuevo paso que la modifique y se adecúe a esta complejidad y variedad que ahora presenta en sus aulas. No intentamos proponer respuestas firmes respecto al camino a tomar sino meras propuestas que pueden ser tomadas como referencias con las que empezar a fraguar posibles cambios. Así, algunas de las posibles respuestas podrían caminar en esta dirección:

- Pasaporte educativo similar al existente con el alumnado hijo de familias dedicadas a las tareas laborales de temporada o profesiones itinerantes. Una opción especialmente interesante para aquellos menores que comienzan su internamiento muy temprano y tienen una medida muy larga. Podría realizarse de manera similar a los consejos orientadores que derivan a la FPB o a PMAR, lógicamente evitando estigmatizar al alumno,

que deriva en un internamiento pero sí garantizando su atención escolar sea cual sea su situación legal. De esta manera el menor no encontrará inconvenientes burocráticos provocados por sus traslados o cambios de modalidad que le llevarán por diferentes zonas de la ciudad o incluso a otras provincias. Es habitual en estos menores que cambien de medidas de carácter abierto a semiabierto o cerrado, por lo que conlleva un traslado de domicilio incluso a otras provincias. Generalmente, este internamiento es largo, por lo que se garantiza así que el menor tenga una atención individualizada acorde a sus necesidades.

- Institutos de referencia e inclusión de los menores ajustando módulos y fechas según su internamiento. Se podría realizar una adaptación personalizada en la selección de su currículo y en función de sus necesidades que le permita cursar módulos sueltos de diferentes especialidades con los que componer un currículo propio para este colectivo. De esta manera podríamos tener margen suficiente para diseñar y actuar con el menor con un plan personalizado y ajustado a su progreso. Un currículo que no esté fijado respecto a las ciclos si no que se elija libremente por su equipo educativo y que sea éste quien decida al final a través de una evaluación si puede obtener los certificados propios de cada ciclo.
- Inclusión de los CIMI como secciones dentro de los centros de educación permanente, para que se doten de un cuerpo de docentes estables, permita agilizar todos los trámites burocráticos y la atención escolar mejore.

- Hacer coincidir la medida judicial con el curso escolar. Aunque aparentemente y a priori parezca paradójico, ya que la justicia debe actuar conforme a los hechos, creemos necesario que se tenga muy en cuenta el calendario escolar y el devenir del menor dentro del curso para que, en la medida de lo posible, se ejecute la medida sin perjuicio del rendimiento académico del menor principalmente su finalización o posibles variaciones. Ajustar los traslados, internamientos o reducciones de medida a este calendario facilitaría muchos trámites y mejoraría las posibilidades, tanto de planificación, acceso a los estudios que desee el menor o de su finalización.
- Dotar a los CIMI de formalidad educativa. Quizás sea el siguiente paso y el próximo gran reto a asumir. Que los CIMI que caminan, tal como decíamos al comienzo, desde un módulo más o menos independiente de la cárcel hasta la situación actual en la que cada vez es menor el carácter sancionador a favor del educador, acaben transformándose en una figura más cercana a los colegios internos que a las prisiones. De esta manera, habría que comenzar a dotarlos de cuerpos docentes específicos y especializados en este alumnado para funcionar como un centro educativo específico con autonomía suficiente como para poder elaborar su propia oferta educativa, adaptaciones y demás trámites escolares. Quizás sea este el siguiente gran paso que deba asumir, transformando de nuevo su carácter pero no su objetivo principal, mejorando su calidad educativa y atendiendo de manera integral al menor infractor.

En definitiva, se trata de seguir acercándonos de una u otra forma a la mejora de la atención educativa dentro de los CIMI, donde la complejidad y diversidad de la demanda necesita de una respuesta multidisciplinar y exhaustiva con la que ir construyendo el mayor número de escenarios posibles con los que satisfacer todas las necesidades que allí surgen.

Bibliografía

Andalucía (2014) *Guía de centros y servicios de Justicia Juvenil*, Andalucía: Junta de Andalucia. Consejería de Justicia e Interior.

Andalucía (2014 b) *Medidas privativas de libertad. Memoria 2014*, Sevilla: Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación. Consejería de Justicia e Interior.

Cámara Arroyo, S. (2010) 'La finalidad educativa de los Centros de Internamiento de Menores: el Hospicio como antecedente.', *Anuario Facultad de Derecho - Universidad de Alcalá III*, pp. 521 - 554.

Cámara Arroyo, S. (2011) *Internamiento de menores y sistema penitenciario*, Ministerio de Interior, Secretaría General Técnica.

Maeztu Gregorio de Tejada, J. (2014) *Informe especial: La atención a menores infractores en Centros de Internamiento de Andalucía*, Defensor del menor de Andalucía.

Martín Solbes, V.M. (2008) 'Estudio socioeducativo de los jóvenes internados en las prisiones andaluzas', *Revista Española de Investigación Criminológica*, no. 6, pp. 1 - 25.

Padilla Alba, H.R., Méndez Vega, R. and Castellano Roldán, V. (2004) 'Estudio criminológico de la delincuencia juvenil en Córdoba', *Revista General de Derecho Penal*, pp. 1 - 38.

Salmerón Cejudo, F. and Zenni Gómez, E. (2005) 'Análisis de la delincuencia de menores extranjeros en la provincia de Málaga', *Boletín Criminológico. Instituto Andaluz Interuniversitario de Andalucía*, pp. 1 - 4.

Sánchez Vázquez, V. and Guijarro Granados, T. (2002) 'Apuntes para una historia de las instituciones de menores en España.', *Revista Asociacion Española de Neuropsiquiatría*, vol. XXII, no. 84, pp. 121 - 138

Venceslao Pueyo, M. (2010) 'El excluído social como figura contemporánea de la desviación', *Bricolaje. Revista de estudiantes de Antropología de la UAM*, no. 18, pp. 5 - 17.

Venceslao Pueyo, M. (2011) *¿Violencia juvenil o juventud violentada?*, Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Venceslao Pueyo, M. (2012) *Pedagogía correcional. Estudio antropológico sobre un centro educativo de justicia juvenil. Tesis doctoral.*, Barcelona: Unversitat de Barcelona.

BAILE DE LAS “CORDOBESAS” (1968-2018)

Dance of the “Cordobesas” (1968-2018)

Carmen del Río Orozco

Conservatorio Profesional de Danza "*Luis del Río*" (Córdoba)
mcbolera@hotmail.com

RESUMEN

Han pasado cinco décadas desde que se crearon las “Cordobesas” por un grupo de 4 profesores del Conservatorio de Música ganado en concurso convocado por la Real Academia de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba. A través de este artículo se darán algunos datos de interés tanto de sus creadores como de la pieza a nivel musical y dancístico en homenaje a dicho trabajo y sus autores resaltando sus valores artísticos, culturales y educativos ante la necesidad de un nuevo impulso, y difusión a nivel popular y curricular en el conservatorio, cuna del nacimiento de dicho baile premiado.

PALABRAS CLAVE: CORDOBESAS, CURRÍCULO, REAL ACADEMIA, LUIS DEL RÍO.

ABSTRACT

Five decades have passed since the "Cordobesas" were created by a group of 4 professors of the Conservatory of Music won in a contest organized by the Royal Academy of Sciences, Fine Arts and Noble Arts of Córdoba. Through this article some interesting information will be given both by its creators and the musical and dance piece in homage to this work and its authors highlighting their artistic, cultural and educational values in view of the need for a new impulse, and dissemination at the popular and curricular level in the conservatory, cradle of the birth of said award-winning dance.

KEYWORDS: CORDOBESAS, CURRICULUM, REAL ACADEMIA, LUIS DEL RÍO.

Fecha de recepción del artículo: 10/10/2018
Fecha de Aceptación: 29/03/2019

Citar artículo: DEL RÍO OROZCO, C. (2019). *Baile de las "Cordobesas" (1968-2018). eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

I. PRESENTACIÓN.

El 23 de mayo de 1968 se presentaba públicamente el premio otorgado a "Las Cordobesas" en el salón Liceo del Círculo de la Amistad, siguiendo la cuarta consideración dictada por la Real Academia de Córdoba. Ha pasado, por tanto, medio siglo desde la creación de un baile exprofeso para la ciudad de Córdoba creado por cuatro profesores del entonces Conservatorio de Música y Declamación hoy denominado "Rafael Orozco" (en honor al insigne pianista internacional procedente de sus aulas.) Los profesores receptores del premio fueron: Luis Bedmar Encinas, y Juan Antonio Chica Torres en la composición musical, Miguel Salcedo Hierro autor de la letra, y Luis del Río Muñoz coreógrafo del baile. Las Cordobesas como baile que representaría a la ciudad reunía en su conjunto la idiosincrasia y valores populares de la ciudad que las vio nacer. Sus pinceladas de música culta no se opusieron en absoluto al aire castizo y elegante que definiría lo cordobesista en palabras de los autores.

La voz potente de Soledad del Río, y la guitarra fluida de José Rodríguez en esa primera grabación del disco que se presenta, redondearon toda una puesta en escena exitosa que dio relevancia a dicha década tanto en la ciudad como fuera de ella. La composición, ya a guitarra cumplía sobradamente el carácter popular que se exigía, sin embargo, también permitían interpretarse a piano, con orquestina, con banda, y con orquesta sinfónica. Todo un acierto que respondía a

las bases publicadas por la Real Academia de Córdoba con fecha de 25 de agosto de 1967.

Según el díptico publicado por dicha Institución …" se premiaba una composición de cante y baile bajo el título general de "Cordobesas", que reflejase el espíritu tanto popular como tradicional, de la vieja y eterna ciudad califal".

II.DESARROLLO

En relación al objetivo fijado por la real academia para sacar a concurso público este premio, se debía sin duda, al deseo de que Córdoba gozara de una pieza de baile popular al estilo que poseían prácticamente todas las provincias y comunidades de la geografía, cuya denominación evocara de inmediato a la localidad de origen. Sin duda este sería un logro conseguible considerando como primera premisa la denominación del baile asociado al gentilicio de la ciudad. En este sentido "Las Cordobesas "debían aludir a Córdoba, como el baile homólogo de "Las Sevillanas "a Sevilla.

Es significativo destacar que la primera condición dictada por la Real Academia era que como finalidad esencial fuera *bailable*, solicitándose que la obra fuera acompañada del correspondiente guion coreográfico. Debe añadirse como dato que en plena década de los sesenta y setenta las expresiones folclóricas gozaron de gran expansión dentro y fuera del país, por tanto, esto se puede corresponder con el incentivo motivacional que induciría a los cuatro profesores a participar en este concurso. Por otro lado, no menos significativo es que el profesor del Río tuviera la capacidad innata de desarrollar un guion escrito para describir el baile

coreografiado, y otro para el desarrollo de los toques de castañuelas que acompañaban al baile. Sin duda, el lenguaje de la danza española hasta época casi reciente solo se limitaba a la expresión oral que se transmitía de generación en generación, lo cual ya nos describía la talla de pedagogo que era, y competencias autodidactas.

El "Día de Góngora y Fiesta de la Poesía", que se correspondía con el 23 de mayo de 1968, tuvo lugar la presentación. Constituyó todo un acontecimiento social y cultural en el Círculo de la Amistad ("Real" desde 2006, establecimiento con gran solera en la ciudad califal), acontecimiento que despertó una gran expectación .Como dato clave fue que las bailara el profesor Luis del Río con la máxima figura femenina de la danza española de dicha época: Pilar López (hermana de Encarnación López La "Argentinita").Como dato añadido diré que en 1995 dicha Sra. fue invitada de honor al I Congreso de Danza Española celebrado en Córdoba ,patrocinado por CSI-CSIF, y como coordinadora del mismo tuve la suerte de poder intercambiar algunas opiniones con esta singular bailarina. Al tiempo que me transmitía felicitaciones por el Congreso, al saberme familiar tan directo de Luis del Río, evocó momentos vividos en esta ciudad con motivo de la presentación de las Cordobesas, y la figura tan entrañable de quien las creó y enseñó para la ocasión. La valoración que de él hizo como artista, profesional y maestro, me llenó de emociones hermosas, indescriptibles, aún más ante su reciente desaparición. A los pocos días del Congreso Dña. Pilar López, ya en Madrid, me dirigió por escrito(el cual mostré), como directora del Conservatorio Profesional de Danza, idénticas felicitaciones para el claustro de profesores por su entera participación

en el Congreso, un evento de tal calibre, nunca llevado a cabo por un conservatorio.

Retomando la época de Las Cordobesas, debe destacarse el trabajo en equipo que supuso la creación de un trabajo original para este grupo de profesores, que motivados desde cada una de sus especialidades fueron capaces de reunirse, diseñar un plan de trabajo y de ponerse manos a la obra en la mayoría de los casos en sus tiempos libres, usurpados a su ocio y descanso. Otra de las motivaciones presentes en este grupo de profesores autores de las “Cordobesas” era que Córdoba capital adolecía de un baile típico popular que aunara los valores musicales, y rítmicos de la sierra y la campiña, el carácter de lo cordobés, y el estilo de baile con el garbo propio ya de la época en que tiene lugar, así como el contexto propio de quien lo coreografió. Así surgieron Las Cordobesas, con música culta, pero aire popular en compás de 6/8 y 3/4 como se manifiestan gran parte de las expresiones del folclore popular.

La letra adquiere cuerpo a partir de los ritmos musicales. Como se puede apreciar mas abajo, es un canto al amor, al juego amoroso, al escarceo, cumpliendo los requisitos del baile popular de pareja. También una continua evocación de rincones típicos de la Córdoba más popular.

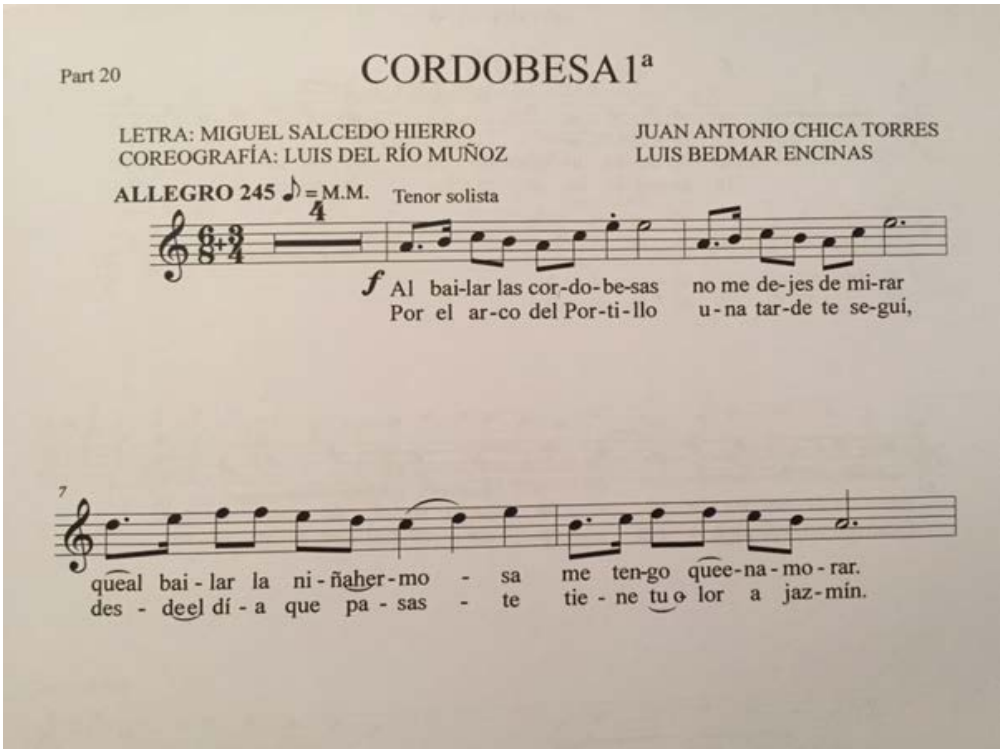


Foto.1. Fragmento de partitura actualizada por L. Bedmar (2019).

En lo que respecta al trabajo coreográfico de las Cordobesas, señalar que el profesor Luis del Río dejó fluir el movimiento y pasos a partir del conocimiento de la partitura, teniendo en cuenta la finalidad de la pieza, y sabiéndose un gran conocedor del folclore local, entre otros estilos, pues no en vano dirigió en su juventud la Obra Sindical de Educación y Descanso. Así música, letra, y plástica ensamblada armoniosamente dio como resultado un baile de pareja con carácter popular, “sin llegar a ser cascabelero” en palabras del profesor, con un estilo de baile “estilizado” producto del contexto técnico en el que nace. Las Cordobesas constan de cuatro coplas, con una estructura que obedece de forma similar a otros tipos de bailes populares como malagueñas, seguidillas, boleros, etc.: introducción, paseo, copla.

Con sus homólogas Las Sevillanas comparten rasgos comunes, lo que supuso que popularmente, y también inadecuadamente, por qué no, se las llamasen "sevillanas cordobesas"; estos rasgos, grosso modo, podrían enumerarse en los siguientes aspectos externos: ambos bailes constan de cuatro coplas(sin contar con que Las Sevillanas cuentan además con tres coplas boleras) , cada copla contiene varias partes, estrofas o coplillas unidas por un paseo que rematan el final de copla con el "bien parao" característico en los bailes que derivan de la antigua *seguidilla*, baile de pareja, indumentaria para la mujer de faralaes y para el varón traje de corto. En sus aspectos internos ambos bailes desarrollan un gran número de pasos provenientes de la escuela bolera, lo que dificulta que la gran masa de ejecutantes pueda realizarlos con la técnica necesaria. Sin embargo, una gran diferencia entre ambos podría ser que Las Cordobesas, a diferencia de las Sevillanas, ya nacieran con una única versión, con una letra propia asociada a cada copla, y con el acompañamiento de la castañuela. Lo cual no quiere decir que no se puedan bailar haciendo uso del movimiento de las manos, dedos y muñecas.

Cabe destacar también que desde sus inicios se escriben para guitarra, orquestina, banda y orquesta sinfónica. Lo cual no quiere decir que no se puedan realizar solo cantadas, solo acompañadas con palmas rítmicas, o solo acompañadas por música. Lo mas significativo, es que nacen para ser bailadas. El estribillo no lleva letra.

Se añaden, ambas versiones procedentes del libreto adjunto al disco de vinilo en 45 r.p.m. editado por Musical PAX. F- 3144 y distribuido por Galerías Preciados.

Letras de las CORDOBESAS

● *Con guitarra*

I

Por el arco del Portillo
una tarde te seguí,
desde el día que pasaste
tiene tu olor de jazmín.
Por el arco del Portillo
una tarde te seguí.

Te dicen de los toreros
Virgen de la Soledad.
Cuando yo salga a la plaza
me tienes que acompañar.
Te dicen de los toreros
Virgen de la Soledad.

II

En la calle de la Feria
hay un viejo torreón
que se viste de claveles
cuando pasamos los dos.
En la calle de la Feria
hay un viejo torreón.

A la calle de las Flores
el nombre van a quitar
porque dicen que tú has dicho
que en ella no vas a entrar.
A la calle de las Flores
el nombre van a quitar.

III

La torre de la Malmuerta
tiene una historia de amor
desde que sales con otro
ya no tengo historia yo.
La torre de la Malmuerta
tiene una historia de amor.

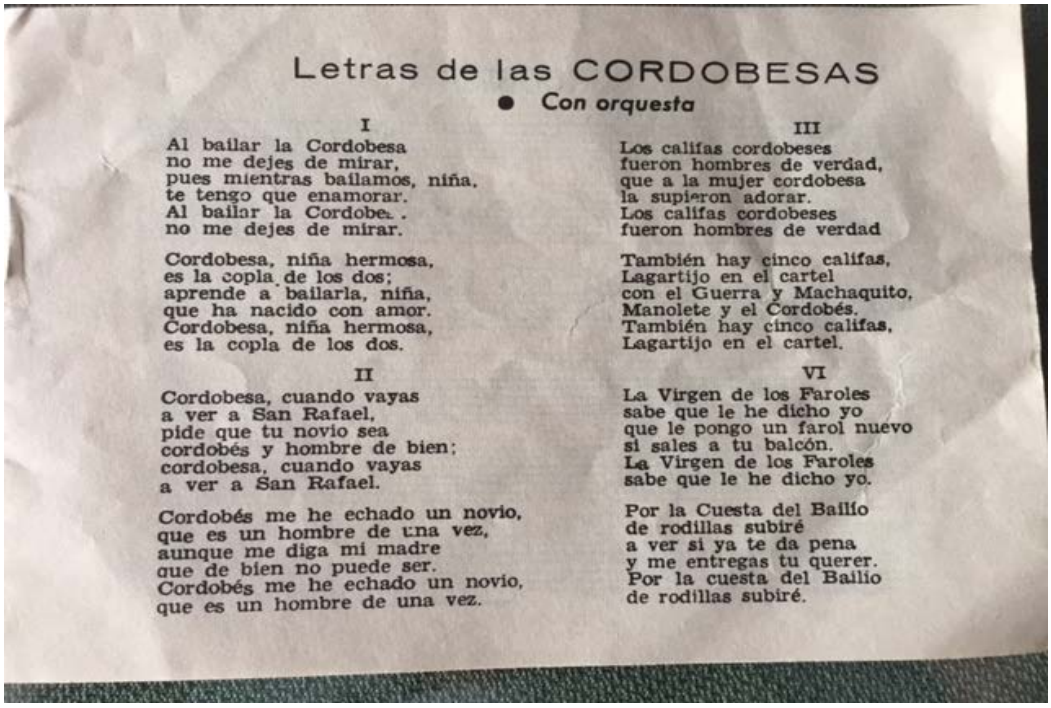
"Pa" querer no hay en el mundo
como un patio cordobés.
En un patio, el mes de mayo,
te vi por primera vez.
"Pa" querer no hay en el mundo
como un patio cordobés.

IV

No llores en la Ribera
que la gente va a decir
que va a crecer sin que llueva
el río Guadalquivir.
No llores en la Ribera
que la gente va a decir.

La campana de la torre,
torre de la catedral,
va a pregonar esta tarde
que nos vamos a casar.
La campana de la torre,
torre de la catedral.

Foto 2. Letra para guitarra por Miguel salcedo.



Letras de las CORDOBESAS

● *Con orquesta*

I

Al bailar la Cordobesa
no me dejes de mirar,
pues mientras bailamos, niña,
te tengo que enamorar.
Al bailar la Cordobesa
no me dejes de mirar.

Cordobesa, niña hermosa,
es la copla de los dos;
aprende a bailarla, niña,
que ha nacido con amor.
Cordobesa, niña hermosa,
es la copla de los dos.

II

Cordobesa, cuando vayas
a ver a San Rafael,
pide que tu novio sea
cordobés y hombre de bien;
cordobesa, cuando vayas
a ver a San Rafael.

Cordobés me he echado un novio,
que es un hombre de una vez,
aunque me diga mi madre
que de bien no puede ser.
Cordobés me he echado un novio,
que es un hombre de una vez.

III

Los califas cordobeses
fueron hombres de verdad,
que a la mujer cordobesa
la supieron adorar.
Los califas cordobeses
fueron hombres de verdad

También hay cinco califas,
Lagartijo en el cartel
con el Guerra y Machaquito,
Manolete y el Cordobés.
También hay cinco califas,
Lagartijo en el cartel.

VI

La Virgen de los Faroles
sabe que le he dicho yo
que le pongo un farol nuevo
si sales a tu balcón.
La Virgen de los Faroles
sabe que le he dicho yo.

Por la Cuesta del Bailío
de rodillas subiré
a ver si ya te da pena
y me entregas tu querer.
Por la cuesta del Bailío
de rodillas subiré.

Foto 3. Letra para orquesta por Miguel Salcedo.

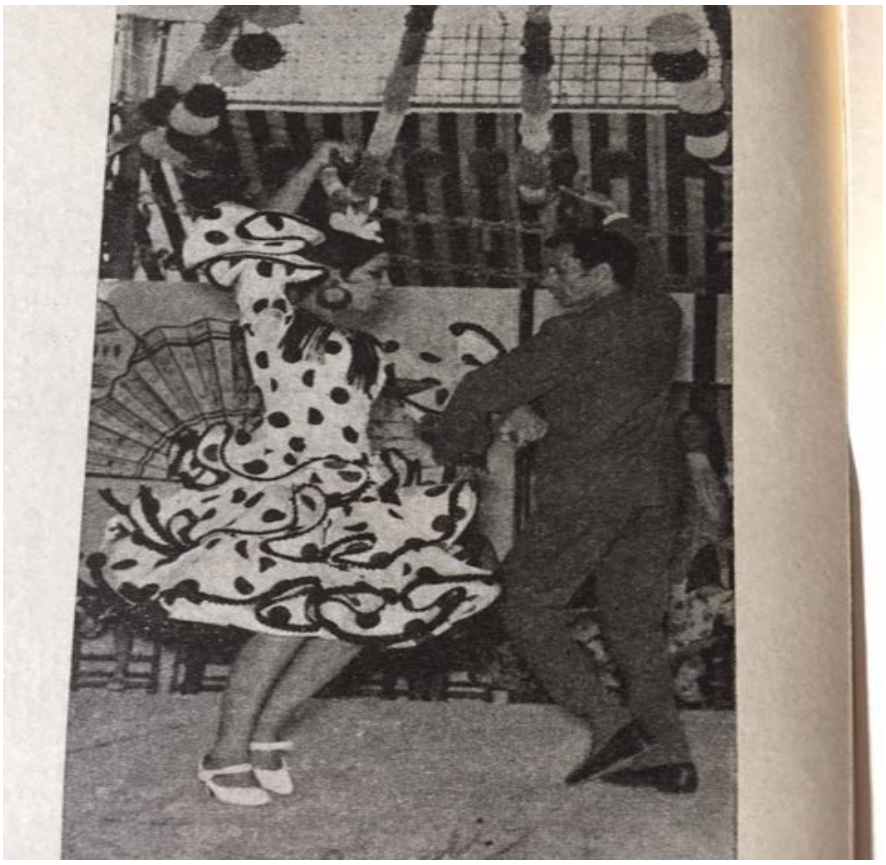


Foto 4. Luis del Río y su alumna G. Nogueras interpretando

Las Cordobesas.1968. Feria Nuestra señora de la Salud.

Las Cordobesas formaron parte del currículum de la especialidad de danza española durante décadas en el conservatorio cordobés. Muchas fueron las asociaciones de folclore, y profesionales que se interesaron por este nuevo baile. Sin embargo, tras ese bum efervescente de los primeros años, se relegaron y solo se mostraron en ocasiones contadas. El profesor Luis del Río las exhibió en la época por todo el País a través de Campañas culturales con Diputación, Caja de Ahorros, Ayuntamiento, impartiendo cursillos, etc. Pero este ímpetu de difusión no tuvo el seguimiento esperado tras varias generaciones posteriores.

Actualmente las Cordobesas, aún sin formar parte del currículum del Conservatorio de Córdoba, se montan casi anualmente por la riqueza de matices y movimientos que la pieza entraña, satisfaciendo así objetivos pedagógicos y didácticos nada desdeñables, así como por el vínculo afectivo que supone para quien suscribe el haber sido depositaria, por deseo expreso del autor, de dicho legado. De igual forma se han repuesto en varias ocasiones con motivo de homenajear al profesor que dio nombre al Conservatorio Profesional de Danza, al primer profesor titulado en danza española que inaugura la danza a nivel académico oficial. Compañeras de entonces, profesoras aún en activo del CPD, consultadas para la ocasión recuerdan toda aquella época con inmensa alegría, viendo reflejado el carisma e impronta de nuestro profesor "D. Luís" como todas lo llamaron cariñosamente. Todas éramos unas "crías" pero vivímos este baile en su máximo esplendor, aun considerando la dificultad técnica que entrañaban los pasos, el recorrido, y el acople musical. Dificultades que salvábamos por el deseo de bailar, tan presente en todas nosotras.

En 2016, con motivo del "50 Aniversario" de la oficialidad de las enseñanzas de danza un grupo de compañeros acompañantes (guitarristas, pianistas, cantaoras, y un violinista bien avenido) las versionaron a ritmo de *tangos* que, añadieron a estas un aire provisional renovado, y eminentemente creativo.

En el "Certamen Nacional y Autonómico de Sevillanas Villa de la Carlota "desde los incipientes años ochenta, en muchas de sus ediciones, se incluyó un premio a "Las Cordobesas "en su interés por fomentar, y en este caso enriquecer los valores culturales de la tierra. En 2016 en correlación con el reconocimiento hacia su autor

coreográfico, y presidiendo yo misma el prestigioso “Certamen” se mostraron por dos exalumnos relevantes: Marta Gálvez y José G. Rabasco. La ejecución este 2016 se dotó con un Premio de honor especial.

Las Cordobesas como pieza artística de la cultura cordobesa debería ser un recurso educativo catalogable por este CEP, entre las razones :que sus creadores fueron profesores adscritos al Conservatorio de Música de Córdoba, todos docentes de las especialidades de música, declamación y danza, por el valor educativo que encierra dicha pieza en todos los órdenes descritos, y porque la catedrática de Literatura Dña. Luisa Revuelta (quien da nombre a esta institución educativa) formó parte de la comisión organizadora del Concurso Literario, Musical y Coreográfico de ese 25 de agosto de 1967que tuvo lugar la publicación.

III.CONCLUSIONES

Es significativo resaltar el trabajo en equipo de este grupo de profesores cuando en el sistema educativo imperante estaba marcado por lo individualista por lo que este rasgo ya anticipó unos perfiles docentes de primer orden.

Por otro lado, habría que destacar la premisa de “pieza bailable” en las condiciones del concurso dictado por la Real Academia, lo cual también se puede considerar genuino para la época dado que la danza aún no estaba proyectada académicamente en la dimensión que ha ido adquiriendo, ni en correlación a los estudios musicales, ni a la institución promovedora.

Sería deseable, en este 50 Aniversario de Las Cordobesas, impulsar dicha pieza popular musical y bailable como patrimonio de esta ciudad con objeto de que sea compartida, y popularizada en otros niveles y ámbitos. Con ello estaremos contribuyendo a la finalidad fundamental de algo construido, y constituido como valor cultural, y en este caso educativo.

Sirva este pequeño estudio sobre las Cordobesas para homenajear a este grupo de, artistas, docentes inquietos, y en especial a la figura de D. Luis del Río cuya impronta no solo sigue siendo objeto y admiración en el centro cordobés, sino en mi misma cada día a través de tantas, y tantas experiencias desde el cariño que nos profesábamos.

Con añoranza especial hacia el grupo de compañeras/os y alumnado de todos los tiempos que las interpretaron y recrearon.

Mi particular dedicatorio a D. Luis Bedmar autor en activo, profesional incansable a quien admiro, respeto, y con quien intercambio gran afecto.

LA MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA MEDIANTE LA VISUALIZACIÓN DE DATOS

Improvement of the teaching process through data visualization

Olga Femenía Millet

Secretaria Adjunta.
femeniaolga@hotmail.com

Álvaro Pérez Díez

Profesor de informática
alvaro.ies@gmail.com

Rafael Olmos Vila

Jefe de estudios de la ESO
rafolvi@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo principal de esta experiencia es por un lado, implantar en el centro educativo un sistema de análisis de la información, para detectar qué problemas tienen los alumnos y alumnas en las diferentes competencias clave y por otro lado, proponer una serie de mejoras para subsanar estas deficiencias, siendo útil tanto para el alumnado, profesorado, tutores y tutoras, familias, como para el equipo directivo.

De los datos obtenidos se observa que los conflictos disminuyen el rendimiento escolar del alumnado, que las familias que más se preocupan por sus hijos e hijas son las que mejores resultados académicos obtienen y que los alumnos y las alumnas que más se preguntan en clase son los que mejores notas consiguen en los exámenes.

PALABRAS CLAVE: **ALUMNADO, PROFESORADO, RESULTADO, ACADÉMICO.**

.

ABSTRACT

The main objective of this experience is, on the one hand, to implement an information analysis system in the school, to detect which problems students have in the different key competences and, on the other hand, to propose a series of improvements to correct these deficiencies, being useful both for students, teachers, tutors, families, and for the management team.

From the data obtained it is observed that the conflicts decrease the scholastic performance of the students, that the families that care most about their sons and daughters are the ones that better academic results obtain and that the pupils and the students that most ask in class are the best grades get on the exams.
.

KEYWORDS: STUDENT, TEACHER, RESULT, ACADEM

Fecha de recepción del artículo: 17/02/2019
Fecha de Aceptación: 10/04/2019

Citar artículo: FEMENÍA MILLET, O.; PÉREZ DÍEZ, A. y OLMOS VILA, R. (2019). La mejora del proceso de enseñanza mediante la visualización de datos. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

1. Presentación

Imaginemos por unos segundos que un profesor o profesora de un grupo pudiese saber de forma rápida qué alumnos y alumnas tienen mayor posibilidad que les vaya mal su asignatura. Dudas como ésta, siempre están en la cabeza de todo docente, por ello, vamos a utilizar un programa informático (Qlik) para recopilar datos del centro y analizarlos para poder extraer conocimientos que sean útiles para mejorar los aspectos de la enseñanza.

Por ejemplo, en cursos en línea como Moodle, los profesores pueden ver cuándo los estudiantes están viendo sus cursos, y cuando se detienen, cuando releen un tema.

De esta forma se puede detectar por ejemplo, que sobre la lección siete u ocho los estudiantes regresan a la lección número tres. Si esta lección número 3 es de repaso de matemáticas, ello indica que el profesor y profesora debería haber dedicado más tiempo a afianzar los conocimientos matemáticos previos.

Lo que se pretende con esta experiencia es identificar patrones que afecten negativamente en el rendimiento académico del alumnado, así una vez detectarlos, solucionarlos con la ayuda de tutores y tutoras y de padres y madres.

En nuestro centro ya existe un "Plan de transición de primaria a secundaria", pero se ha considerado que con la puesta en marcha de esta experiencia se mejorará el éxito escolar, no solamente a nivel académico, sino también, a nivel personal.

Se ha centrado el análisis de datos en los grupos de 1º de la ESO, porque hay un número elevado de alumnado que se incorpora a la ESO con importantes déficits en diferentes aspectos básicos de las áreas instrumentales, así como en habilidades sociales y hábitos de estudio y de trabajo.

Por lo tanto, una vez se ha realizado una serie de propuestas de mejora el alumnado de 1º de la ESO en función de los datos obtenidos de las encuestas que han cumplimentado, se pretende que todo el alumnado pueda desarrollar sus capacidades potenciales y además, se encuentre con suficiente preparación para abordar con éxito sus estudios posteriores.

En nuestro centro existe un “Plan de mejora” el cual desarrolla los aspectos para mejorar cada uno de los aspectos de la enseñanza. Este plan se aplica de forma constante, intentando siempre que haya una orientación, una mejora de los procesos de enseñanza del centro y su funcionamiento (Pere, 2006).

En los últimos años está dando sus frutos, ya que se ha incrementado el número de alumnos y alumnas con evaluaciones positivas.

2. Objetivos

El objetivo principal es implementar un sistema informático para el análisis de la información con la finalidad de detectar los problemas y proponer soluciones de mejora en el rendimiento escolar.

El objetivo de esta experiencia es de gran envergadura, por eso vamos a descomponerlo en una serie de objetivos que nos permitan alcanzar el objetivo propuesto. Estos son:

- Recopilar información necesaria de la cual se nutrirá el software de análisis.
- Instalar el software de análisis de datos y configurarlo para el entorno del centro.
- Importar los datos al programa y crear las relaciones oportunas entre los datos.
- Diseñar gráficos e informes que muestren aspectos que se puedan mejorar tanto en la enseñanza como en el funcionamiento del centro.
- Analizar los resultados obtenidos para ver en qué aspectos la herramienta puede ser útil.

- Enseñar a los tutores y a las tutoras a extraer información útil para mejorar el funcionamiento de su grupo.
- Formar a los profesores y las profesoras para que utilicen la herramienta y puedan detectar carencias en el proceso de enseñanza.
- Generar indicadores de logro electrónicos de los cuales se pueda nutrir el sistema para detectar deficiencias.
- Fomentar en los alumnos y alumnas el interés por la mejora de la enseñanza y de sus resultados.
- Conseguir una forma de mejorar el proceso de aprendizaje que cale en los alumnos y consiga aumentar sus resultados y disminuya el índice de fracaso escolar.
- Mejorar la convivencia de los alumnos y alumnas en el centro mediante la participación de forma cooperativa en el proyecto mediante los indicadores de logro.
- Hacer partícipes a las familias en este proyecto, para concienciarles de la importancia de mejorar el proceso de enseñanza.
- Convertir la información analizada en conocimiento para los alumnos, las alumnas y las familias.
- Fomentar y potenciar la colaboración del centro con otras instituciones cercanas relacionadas con este proyecto, por ejemplo, detectar con que carencia los alumnos de primaria se incorporan a la secundaria, informar a los colegios pertinentes para subsanarlo.

3. Metodología

Esta experiencia está en consonancia con el plan de mejora del centro y combina varios aspectos para conseguir alcanzar los objetivos expuestos anteriormente.

Para poner en marcha el software para el análisis de datos recibimos una formación adecuada sobre la herramienta Qlik. Además se nos formó en configuración, para poder descubrir de forma visual datos que se encuentran ocultos.

A la herramienta, se le suministraron los datos del programa informático de secretaría, como son faltas de asistencia o notas y los cuestionarios de evaluación de la asignatura completados por los alumnos.

Una vez que ya funcionaba la herramienta, propusimos diferentes líneas de análisis para detectar los posibles problemas a mejorar, como por ejemplo:

- Generar listados de alumnos ordenados por las faltas de asistencia que tienen.
- Detectar qué alumnos se fugan y en qué clase.
- Relacionar según la procedencia de los alumnos de 1º de la ESO las carencias que traen de primaria para mejorar el plan de transición del centro.
- Generar gráficas de rendimiento académico por grupos, para detectar grupos con un rendimiento inferior al resto.

- Analizar la mejora del grupo entre evaluación y evaluación, esta información será útil para ver si las medidas que se adoptan surgen efecto.

Además, se generaron una serie de cuestionarios para que los alumnos y alumnas rellenasen de forma telemática sobre los diferentes aspectos del centro educativo y de la enseñanza en las clases, para más tarde, analizarlos con el programa informático de recolección y análisis de datos.

Se formó a los tutores, tutoras, profesores y profesoras para que usasen la herramienta para descubrir información sobre su alumnado, de tal manera que fuese útil para poder mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se informó a las familias de la información que se iba obteniendo, para la mejora del proceso de aprendizaje, mediante gráficos y tablas.

Y ante todo, se ha favorecido la evaluación continua para que el profesorado, junto con los tutores y tutoras de los grupos puedan realizar durante el curso escolar un seguimiento de la evolución del alumnado, una vez se hayan detectado las necesidades de mejora.

Con ello, lo que se intenta es llevar a cabo una estrategia de aprendizaje en la cual el alumnado desempeñara un papel activo como gestor de su conocimiento, de su trabajo y no como mero receptor pasivo de las enseñanzas del profesorado.

Por último, se integró a toda la comunidad educativa en la realización de esta experiencia y en el disfrute de sus resultados (alumnado, profesorado, tutores, tutoras, equipo directivo y familias).

En cuanto, a los recursos humanos y materiales y alianzas con otras instituciones

- Recursos humanos

Uno de los fines de la experiencia es intentar que toda la comunidad educativa contribuya a la mejora del funcionamiento del centro y del proceso de enseñanza del alumnado. Por un lado, el profesorado, los tutores y las tutoras, se encargaban de detectar los problemas e informar a las familias, y de este modo, estudiar cada caso, para ver cómo se podía mejorar los problemas detectados.

Desde la directiva se tenía en todo momento un seguimiento de las mejoras, ya que desde el programa de software se podía ver si el alumnado mejoraba y sino, ver cómo se podía solucionar.

Luego, había un grupo de profesorado que se encargaba de la importación de datos al sistema de análisis. Estos datos procederían principalmente del programa informático de secretaría.

Y por último, las familias podían comprobar desde casa, vía online, el progreso de enseñanza de sus hijos y las mejorías en su educación, a través de gráficas estadísticas donde se podía ver la mejoría en el proceso de aprendizaje.

- Recursos materiales:

Hemos tenido la ventaja que el centro educativo ha contado con un buen equipamiento informático (ordenadores, impresoras, proyectores..) y una buena conexión a Internet.

Se han utilizado las dos aulas de informática para que el alumnado de 1º de la ESO realice la encuesta. Y sobre todo ha habido una comunicación muy fluida y continua entre todo el profesorado participante mediante el uso del correo electrónico.

Además, se ha recibido una formación que ha ayudado muchísimo para relacionar según la procedencia del alumnado de 1º de la ESO las carencias que traen de primaria, para mejorar el plan de transición del centro. Al igual, que también se ha podido generar gráficos de rendimiento académico por grupos, para la detección de los grupos con un rendimiento inferior al resto.

4. Competencias clave y asignaturas relacionadas

Esta experiencia está relacionada con todas las asignaturas y niveles del centro, para que se pueda detectar y mejorar cualquier problema en los diferentes niveles del centro.

A continuación, nombramos algunos de los posibles problemas detectados en cada competencia y una posible solución, aunque las soluciones deberían de ser tratadas por el profesorado afectado, por los tutores y tutoras, así como por las familias.

Tabla nº 1

Competencia clave	**Problema que se detecta**	**Solución**
Comunicación lingüística	No se expresa bien oralmente y de forma escrita.	Mandar tareas extra para mejorar la expresión oral y escrita en todas las asignaturas.
	No tiene interés por la lectura	Buscar una lectura donde el alumno se sienta motivado a leerla.
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Los alumnos de 1ºESO tiene dificultad para seguir el ritmo de clase de matemáticas	Realizar un desdoble con los alumnos con más problemas, y reforzar las competencias básicas
	No conocen ciertos elementos tecnológicos habituales	Describir o en la medida de los posible poner tenerlos en clase para se conciencien de su funcionamiento y importancia
Competencia digital	No conocen dónde están ubicadas las teclas	Actividades tipo mecanografía o copiar textos
	Utilizan mucho el *copy&paste* y no entienden los textos	Penalizar el uso del copiar directamente de Internet. Trabajar el hacer resúmenes de textos encontrados en Internet
Aprender a aprender	Dado un problema nuevo los alumnos no son capaces de solucionarlo	Trabajar con manuales y guías de referencia para que dado un problema nuevo sepan cómo afrontarlo
	Falta de motivación para resolver problemas que no se han visto antes	Buscar enunciados de problemas motivadores para los alumnos
Competencias sociales y cívicas	Dadas diferentes opiniones no se respetan unas ni otras	Usar la democracia por medio del dialogo para llegar a un acuerdo
	No respetar a los compañeros ni a los profesores	Responsabilizarse de las decisiones adoptadas y cumplir con el castigo
Conciencia y expresiones culturales	No conocen la cultura de su entorno	Realizar alguna excursión para conocer la cultura cercana

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	No tener ganas de emprender	Jugar a crear una empresa ficticia usando la temática de la clase y crearlo en un modelo de negocio
	No tener iniciativa para realizar las tareas en clase	Buscar un tema donde el alumno se sienta identificado y cómodo donde pueda desarrollarlo acorde a la temática de la asignatura

5. Actividades

Primero de todo se realizó un curso del software de análisis de datos, en donde se enseñó a preparar los datos para importar, generar informes y gráficas.

Una vez controlado el software de análisis de datos, se realizó un análisis de los datos de la evaluación finalizada, en los que se detectó los problemas de cada grupo del centro.

Entre los problemas que detectamos en cada grupo fueron:

- Falta de motivación del alumnado por la asignatura.
- Falta de una buena técnica de estudio en casa.
- Relación entre una alimentación adecuada o de unos hábitos saludables con el rendimiento escolar.
- Relación entre los resultados académicos con el espacio de trabajo que tienen los alumnos en su casa.
- Falta de realización de ejercicios prácticos reales que se puedan asociar con la realidad.
- Falta de un aprendizaje significativo en el cual el alumno participe activamente en el proceso de enseñanza.

- Falta de asistencia del alumnado asociado con los resultados académicos.
- Asociación del tiempo invertido en el desplazamiento al centro con el rendimiento académico de cada alumno.

Por lo tanto, para solucionar todos estos problemas detectados se utilizó un mecanismo de retroalimentación inmediato en el cual cada alumno y alumna conocía cada trimestre su trayectoria en la asignatura y podía saber si estaba realizando un trabajo adecuado. Y en el caso que no fuera así, tendría la opción de poder subsanar los errores cometidos en la evaluación finalizada.

Se estudió algunas medidas adoptadas para mejorar el proceso de aprendizaje, entre las que destacaban:

- Un enriquecimiento del contenido de las asignaturas, con el uso de las nuevas tecnologías, para que el alumno se encuentre más motivado.
- Una preocupación de la familia por el seguimiento: de las técnicas de estudio del alumno en su casa, del espacio disponible para realizar sus tareas académicas y de unos hábitos saludables.
- Un control exhaustivo del profesorado por la asistencia del alumnado al centro educativo.
- Una resolución de ejercicios más prácticos que sean aplicables en la realidad, para que el alumnado entienda mejor los contenidos.
- Una participación del alumnado en su propio aprendizaje y que no actuase como simple observador.
- Un conocimiento de los contenidos y competencias más relevantes.

- Una evaluación acorde a los contenidos y actividades desarrolladas.

El objetivo último de esta experiencia era poder corregir las deficiencias detectadas, por ello, se generó una serie de plantillas donde estaban los problemas detectados.

El profesorado junto con el tutor y la tutora del grupo facilitaron el seguimiento del progreso del estudiante emprendiendo acciones correctoras y manteniendo una propuesta docente en función de los resultados que se fueron observando a lo largo del proceso.

6. Valoración

Estamos muy satisfechos con los objetivos planteados y especialmente con la participación del alumnado, profesorado, tutores y tutoras de los grupos de 1º de la ESO.

Con esta experiencia se ha creado una dinámica de trabajo que ha aportado tanto a los docentes como al alumnado un entusiasmo y una gran motivación por continuar buscando formas de trabajo que sean significativas, que amplíen y que refuercen la preparación de nuestro alumnado de 1º de la ESO hacia una formación integral que permita mejorar sus resultados académicos en cada evaluación.

Se ha conseguido saber con el software de análisis de datos, una información muy útil, que nos ha permitido ir mejorando los resultados obtenidos en cada una de las evaluaciones.

Entre la información que se ha conseguido saber es:

- La motivación que el alumnado tiene por una asignatura concreta.
- Si el alumnado utiliza una buena técnica de estudio.
- Si existe una relación entre unos hábitos saludables de alimentación con el rendimiento escolar.
- Los resultados académicos obtenidos en función del espacio de trabajo que tienen en su casa.
- Si se realizan ejercicios prácticos reales que se asocien con la realidad.
- Si se ha utilizado una metodología en el que el alumnado participa activamente en el proceso de enseñanza.
- Si la falta de asistencia a clase influye en sus resultados académicos.
- Si el tiempo invertido en el desplazamiento del centro influye en su rendimiento académico.
- Si el centro de procedencia de primaria influye en los resultados obtenidos en algunas materias troncales.

En general tenemos un balance muy positivo de la experiencia de investigación que hemos desarrollado en el centro educativo, ya que nos ha permitido detectar comportamientos y hábitos que antes no sabíamos, o que sospechábamos que

estaban ahí, pero, no sabíamos a ciencia cierta y eran un factor para el rendimiento académico.

Gracias a la experiencia hemos conseguido extraer una serie de propuestas para mejorar el rendimiento del alumnado, estas las podemos englobar desde tres perspectivas, a nivel organizativo, desde el punto de vista del profesorado, de los padres y madres, del alumnado, a través de las tutorías.

Entre las propuestas de mejora a nivel organizativo obtenidas del cuestionario realizado a los alumnos y alumnas de 1º de la ESO, tenemos:

Tabla nº 2

Resultados mostrados	**Propuesta de mejora**
El alumnado que tiene buenas notas en educación física tiende a tener malas notas en inglés	Impartir educación física en inglés
Los conflictos hace de forma directa que baje el rendimiento del alumnado	Adoptar algún plan para evitar conflictos o resolución de estos
Los padres y madres del alumnado que más suele ir al centro, son los que peores notas sacan, en cambio los que vienen a veces sacan mejores notas	Se puede interpretar que si vienen muchas veces es porque tienen muchos conflictos y problemas de actitud.
No encontrarse a gusto en el instituto también es un factor que afecta negativamente al rendimiento	Hay que trabajar la integración del alumnado desde diferentes perspectivas
El alumnado que tiene un sitio fijo para estudiar y escuchar música mientras está estudiando y su sitio de estudio está libre de distracciones suele tener mejores resultados académicos	Informar a los padres y a las madres de cómo tiene que ser el sitio de estudio de los hijos y de las hijas
El estudiante que estudia 3 días antes de un examen son los que sacan mejores resultados	Fomentar técnicas de estudio entre el alumnado

Los alumnos y las alumnas que no tienen un lugar fijo donde estudiar tienen mejores notas	Este apartado habría que analizarlo en profundidad, pero seguramente estos alumnos y alumnas suelen estudiar en diferentes sitios, como biblioteca, en su casa, en casa de sus abuelos, etc
Los estudiantes que comen antes de venir al centro tienen mejores resultados académicos	Informar a los padres de la importancia de que los alumnos y alumnas desayunen antes de venir al centro
El alumnado que come en el descanso tiene mejores resultados	Informar a los padres y a las madres de la importancia de que los alumnos y alumnas desayunen antes de venir al centro
Los alumnos y las alumnas que vienen en coche tienen mejores resultados	Informar a los padres y a las madres de esta característica, para que ayuden o preparen un almuerzo a sus hijos e hijas.
Los estudiantes que se sientan en primera fila tienen mejores notas, y la nota baja de forma proporcional a la fila que se sientan	Informar a los tutores y a las tutoras de esta situación e intentar, reorganizar mejor el alumnado en clase
La ayuda de los hermanos y hermanas seguida de los padres y madres es más positiva que para el alumnado que busca por internet o que asiste a una academia	Informar de esta característica a los padres, para que en la medida que puedan ayuden a sus hijos y a sus hijas con los estudios.
Los estudiantes que hacen deberes tienen claramente mejores notas que los que no los hacen o los hacen a veces	Intentar que todo el alumnado ayude con los deberes de sus hijos, también en este punto los padres deben de colaborar
Actividades artísticas fuera del instituto hace que tengan mejores notas	Informar a los padres y madres de esta característica
Que los padres y madres vivan juntos suele implicar mejores resultados académicos	Informar a los padres y madres de esta característica
Los hijos y las hijas con padres con estudios superiores tienen mejores notas	Informar a los padres y madres de esta característica

Que las familias se preocupen porque sus hijos e hijas cumplan el horario de estudio implica mejores resultados	Informar a los padres de esta característica
Los hijos y las hijas con un padre o una madre que tienen estudios superiores y uno de los dos está en paro hace que tengan mejores resultados	Se explica, porque uno de la familia le dedica más tiempo a ayudar a sus hijos e hijas en los estudios
El alumnado que le gusta una asignatura en concreto suele tener mejor nota en la asignatura	El profesor y la profesora tiene que motivar y despertar el interés de los alumnos y de las alumnas por su asignatura
Los alumnos y las alumnas que más preguntan al profesor o a la profesora tienen mejores resultados	Fomentar que todos los alumnos y las alumnas pregunten al profesor o a la profesora

El cuestionario que el alumnado ha cumplimentado y los resultados que han sido procesados con el Qlik, se puede ver en los anexos nº 1 y nº 2

7. Referencias bibliográficas

- Gimeno, J. 1996. La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares. Madrid: Morata**.**
- Pere A. 2006. La transición de etapa del alumnado reducir la ansiedad, mejorar la acogida. *Organización y gestión educativa*, 14, 2,2-3.
- Sebastian, V. 2015. Una reflexión sobre las transiciones educativas: de primaria a secundaria ¿traspaso o acompañamiento?. *Estudios y propuestas socioeducativas*, 48, 159-184.

Anexo nº I. Cuestionario de hábitos de estudio

A continuación se verá que aparecen una serie de preguntas relacionadas con aspectos académicos, léelos con atención y contesta cada una de ellas con la máxima sinceridad posible.

Se recuerda que no hay respuestas buenas o malas sino diferentes formas de ver una misma cuestión.

1. **¿Qué grupo de primero es el tuyo?**
   Marca un solo cuadrado.
   - ☐ 1º ESO A
   - ☐ 1º ESO B
   - ☐ 1º ESO C
   - ☐ 1º ESO D

2. **¿De qué colegio vienes?**
   Marca un solo cuadrado.
   - ☐ Ausias March
   - ☐ Bautista Lledó
   - ☐ Otro.

Interés y motivación por los estudios

3. **Me gusta el contenido de las asignaturas en Castellano:**
   Marca un solo cuadrado.
   - ☐ No me gusta.
   - ☐ Me gusta un poco.
   - ☐ Me gusta mucho.
   - ☐ Me encanta.

4. **Me gusta el contenido de las asignaturas de Historia:**
   Marca un solo cuadrado.
   - ☐ No me gusta.
   - ☐ Me gusta un poco.
   - ☐ Me gusta mucho.
   - ☐ Me encanta.

5. **Me gusta el contenido de las asignaturas de Inglés:**
   Marca un solo cuadrado.
   - ☐ No me gusta.
   - ☐ Me gusta un poco.
   - ☐ Me gusta mucho.
   - ☐ Me encanta.

6. **Me gusta el contenido de las asignaturas de Biología:**
   Marca un solo cuadrado.
   - ☐ No me gusta.
   - ☐ Me gusta un poco.
   - ☐ Me gusta mucho.
   - ☐ Me encanta.

7. **Me gusta el contenido de las asignaturas de Matemáticas:**
   Marca un solo cuadrado.
   - ☐ No me gusta.
   - ☐ Me gusta un poco.
   - ☐ Me gusta mucho.
   - ☐ Me encanta.

8. **¿Qué nota media crees que puede tener este curso?**
   Marca un solo cuadrado.
   - ☐ Suspenso.
   - ☐ Suficiente.
   - ☐ Bien.
   - ☐ Notable.
   - ☐ Sobresaliente.

Hábitos de estudio.

9. **¿Qué nota media crees que puede tener este curso?**
   Marca un solo cuadrado.
   - ☐ Nunca.
   - ☐ 1 día a la semana.
   - ☐ 2 días a la semana.
   - ☐ 3 días a la semana
   - ☐ Más de 3 días a la semana.

10. Tengo un lugar fijo donde estudiar (en casa, biblioteca…):

Marca un solo cuadrado.

- [ ] Sí.
- [ ] No.

11. El lugar donde estudio está libre de distracciones (televisión, ordenador, lugar de paso de gente):

Marca un solo cuadrado.

- [ ] Sí.
- [ ] No.

12. Escucho música mientras estudio:

Marca un solo cuadrado.

- [ ] Siempre.
- [ ] A veces.
- [ ] Nunca.

Hábitos saludables

13. Tengo una alimentación sana y equilibrada (que incluye verduras, frutas…):

Marca un solo cuadrado.

- [ ] Siempre.
- [ ] Normalmente
- [ ] A veces
- [ ] Pocas veces.
- [ ] Nunca.

14. Duermo al menos 8 horas al día:

Marca un solo cuadrado.

- [ ] Siempre.
- [ ] Normalmente
- [ ] A veces
- [ ] Pocas veces.
- [ ] Nunca.

15. ¿Haces algún tipo de ejercicio habitualmente?

Marca un solo cuadrado.

- [ ] No.
- [ ] Un día por semana.

- [ ] Dos días por semana.
- [ ] Tres días por semana.
- [ ] Más de tres días por semana.

16. ¿Desayunas antes de venir al centro?

Marca un solo cuadrado.

- [ ] Siempre.
- [ ] Normalmente
- [ ] Algunas veces
- [ ] Nunca.

17. ¿Qué tomas para desayunar?

Selecciona todos los que correspondan.

- [ ] Nada.
- [ ] Leche o zumo.
- [ ] Bocadillo.
- [ ] Galletas.
- [ ] Otros.

18. ¿Almuerzas en el recreo?

Marca un solo cuadrado.

- [ ] Siempre.
- [ ] Normalmente
- [ ] A veces.
- [ ] Nunca.

19. Sobre el almuerzo.

Marca un solo cuadro.

- [ ] Lo compro en el Centro.
- [ ] Lo traigo de casa.
- [ ] Nada.

20. ¿Qué almuerzas?

Marca un solo cuadro.

- [ ] Fruta.
- [ ] Bocadillo.
- [ ] Bollería.
- [ ] Nada.

21. ¿Cómo vienes al Centro?

Marca un solo cuadro.

- ☐ Autobús.
- ☐ Coche.
- ☐ Caminando.
- ☐ Bicicleta.
- ☐ Otros.

Estilos de aprendizaje.

22. ¿Dónde sueles sentarte en clase?

Marca un solo cuadro.

- ☐ Primera fila.
- ☐ Segunda fila.
- ☐ Tercera fila.
- ☐ Cuarta fila o más

23. Estoy concentrado y atento en las clases:

Marca un solo cuadrado.

- ☐ Siempre.
- ☐ Normalmente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Nunca.

24. Tomo apuntes mientras explica el profesor o la profesora:

Marca un solo cuadro.

- ☐ Siempre.
- ☐ Normalmente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Nunca.

25. Pregunto al profesor o a la profesora cuando no entiendo alguna cosa:

Marca un solo cuadro.

- ☐ Siempre.
- ☐ Normalmente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Nunca.

26. Si tengo alguna duda en casa la resuelvo:

Marca un solo cuadro.

- ☐ Academia.
- ☐ Ayuda de la familia
- ☐ Ayuda de los amigos
- ☐ Internet y libros

27. Tengo una buena organización de mi material y apuntes de clase (tengo el material ordenado y accesible cuando lo necesito):

Marca un solo cuadro.

- ☐ Siempre.
- ☐ Normalmente
- ☐ A veces
- ☐ Pocas veces.
- ☐ Nunca.

Conducta

28. ¿Soy puntual a primera hora?

Marca un solo cuadro.

- ☐ Sí.
- ☐ A veces.
- ☐ No.

29. ¿Soy puntual entre clases?

Marca un solo cuadro.

- ☐ Sí.
- ☐ A veces.
- ☐ No.

30. ¿Hago los deberes?

Marca un solo cuadro.

- ☐ Sí.
- ☐ A veces.
- ☐ No.

31. ¿Me ponen amonestaciones por hablar en clase?

Marca un solo cuadro.

- [ ] Sí.
- [ ] No.

32. ¿Me ponen amonestaciones por llegar tarde?

Marca un solo cuadro.

- [ ] Sí.
- [ ] No.

33. ¿He tenido algún conflicto con algún compañero?

Marca un solo cuadro.

- [ ] Frecuentemente.
- [ ] Algunas veces.
- [ ] Nunca.

34. ¿Tengo conflictos en casa con mi familia?

Marca un solo cuadro.

- [ ] Frecuentemente.
- [ ] Algunas veces.
- [ ] Nunca.

Actividades extraescolares

35. ¿Sueles prácticas algún deporte fuera del instituto?

Marca un solo cuadro.

- [ ] Sí.
- [ ] No.

36. ¿Sueles practicar música fuera del instituto?

Marca un solo cuadro.

- [ ] Sí.
- [ ] No.

37. ¿Sueles hacer alguna actividad de tipo artístico fuera del instituto?

Marca un solo cuadro.

- ☐ Sí.
- ☐ No.

Entorno familiar

38. ¿Te encuentras a gusto en el instituto?

Marca un solo cuadro.

- ☐ No me encuentro a gusto.
- ☐ Me encuentro un poco a gusto.
- ☐ Me encuentro bastante a gusto.
- ☐ Me encuentro muy a gusto

39. ¿Te encuentras a gusto en la clase y con los compañeros que tienes?

Marca un solo cuadro.

- ☐ No me encuentro a gusto.
- ☐ Me encuentro un poco a gusto.
- ☐ Me encuentro bastante a gusto.
- ☐ Me encuentro muy a gusto

40. ¿Quedo con mis compañeros del instituto fuera de clase?

Marca un solo cuadro.

- ☐ Siempre.
- ☐ Normalmente.
- ☐ Nunca.

41. ¿Cuánto tiempo estás sólo en casa?

Marca un solo cuadro.

- ☐ Siempre estoy acompañado.
- ☐ Poco tiempo.
- ☐ Mucho tiempo.

42. ¿Con quién vives en casa?

Marca un solo cuadro.

- ☐ Con el padre y madre

- [ ] Con el padre o la madre
- [ ] Con el padre o madre y su pareja.
- [ ] Otros

43. ¿Tus padres viven juntos?

Marca un solo cuadro.

- [ ] Sí.
- [ ] No.

44. ¿Viven todos los días de la semana en la misma casa?

Marca un solo cuadro.

- [ ] Sí.
- [ ] No.

45. ¿Sueles mudarte de casa frecuentemente?

Marca un solo cuadro.

- [ ] Sí.
- [ ] No.

46. ¿Tus padres trabajan o están en el paro?

Marca un solo cuadro.

- [ ] Sólo uno trabaja.
- [ ] Los dos trabajan.
- [ ] No trabajan.

47. ¿Cuál es el nivel de estudios de mis padres?

Marca un solo cuadro.

- [ ] Estudios primarios (graduado).
- [ ] Estudios secundarios (Bachillerato, ciclo formativo)
- [ ] Estudios superiores (FP superior, universidad)

48. Mis padres o tutores legales me preguntan frecuentemente por cómo me van las clases, los resultados de los exámenes, notas de los trabajos… vives en casa?

Marca un solo cuadro.

- [ ] Siempre.
- [ ] Normalmente.

- [ ] Pocas veces
- [ ] Nunca.

49. Mis padres o tutores legales están pendientes de que cumpla con el horario de estudio.

Marca un solo cuadro.

- [ ] Siempre.
- [ ] Normalmente.
- [ ] Pocas veces
- [ ] Nunca.

50. Mis padres o tutores legales tienen contacto frecuente con los profesores y las profesoras.

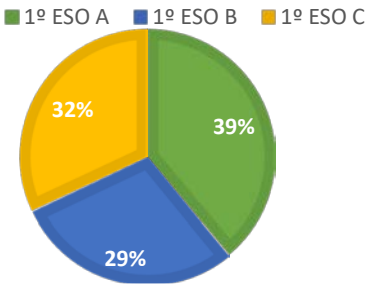
Marca un solo cuadro.

- [ ] Siempre.
- [ ] Normalmente.
- [ ] Pocas veces.
- [ ] Nunca.

Anexo nº 2. Resultados globales de la encuesta realizada

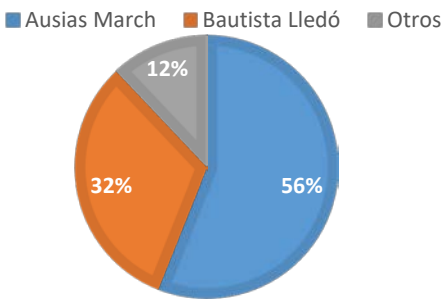
1. ¿Qué grupo de primero es el tuyo?

1º ESO A	30	39%
1º ESO B	22	29%
1º ESO C	25	32%



2. ¿De qué colegio vengo?

Ausias March	43	56%
Bautista Lledó	25	32%
Otros	9	12%



Interés y motivación por los estudios.

3. Me gusta el contenido de las asignaturas en castellano

No me gusta	12	16%
Me gusta un poco	41	53%
Me gusta bastante	22	29%
Me encanta	2	2%

4. Me gusta el contenido de las asignaturas de Historia

No me gusta	2	2%
Me gusta un poco	17	23%
Me gusta bastante	27	35%
Me encanta	31	40%

5. Me gusta el contenido de las asignaturas de inglés

No me gusta	15	19%
Me gusta un poco	32	42%
Me gusta bastante	18	23%
Me encanta	12	16%

6. Me gusta el contenido de las asignaturas de biología

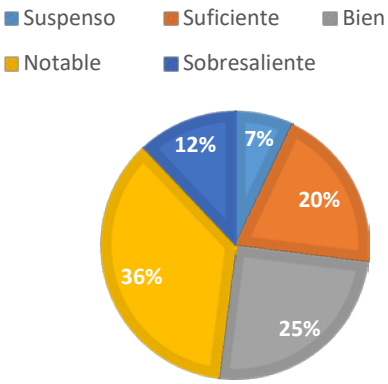
No me gusta	4	5%
Me gusta un poco	26	33%
Me gusta bastante	31	40%
Me encanta	16	22%

7. Me gusta en contenido de las asignaturas de Matemáticas

No me gusta	14	18%
Me gusta un poco	31	41%
Me gusta bastante	18	23%
Me encanta	14	18%

8. ¿Qué nota media creo que tendré este curso?

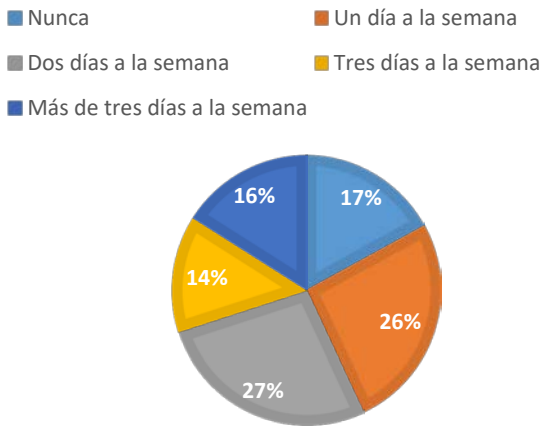
Suspenso	6	7%
Suficiente	15	20%
Bien	19	25%
Notable	27	36%
Sobresaliente	10	12%



Hábitos de estudio

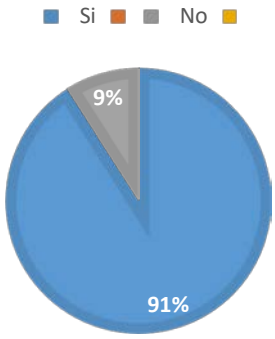
9. ¿Cuántos días estudio fuera del centro (en casa, biblioteca…)?

Nunca	13	17%
Un día a la semana	20	26%
Dos días a la semana	21	27%
Tres días a la semana	11	14%
Más de tres días a la semana	12	16%



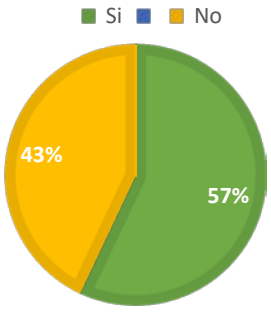
10. Tengo un lugar fijo donde estudiar (en casa, biblioteca)

Si	70	91%
No	7	9%



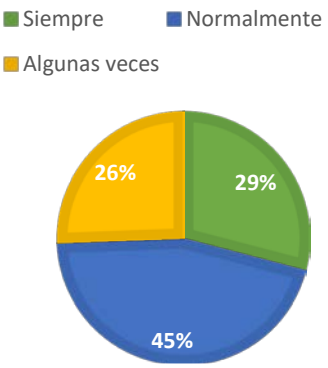
11. El lugar donde estudio está libre de distracciones (televisión, ordenador, lugar de paso de gente…)

Si	44	57%
No	33	43%



12. ¿Escuchas música mientras estudias?

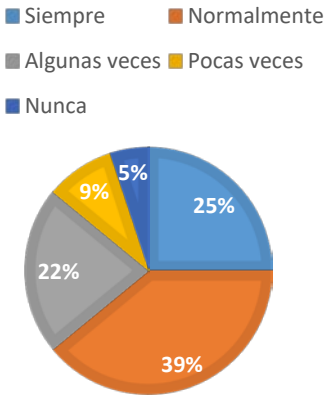
Siempre	19	25%
Normalmente	30	39%
Algunas veces	17	22%



Hábitos saludables

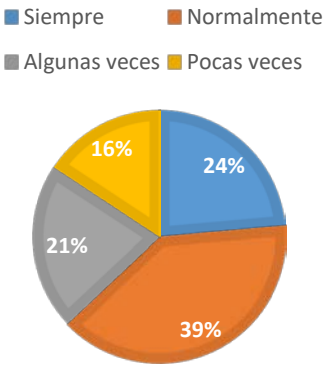
13. Tengo una alimentación sana y equilibrada (que incluye, verdura, fruta...)

Siempre	19	25%
Normalmente	30	39%
Algunas veces	17	22%
Pocas veces	7	9%
Nunca	4	5%



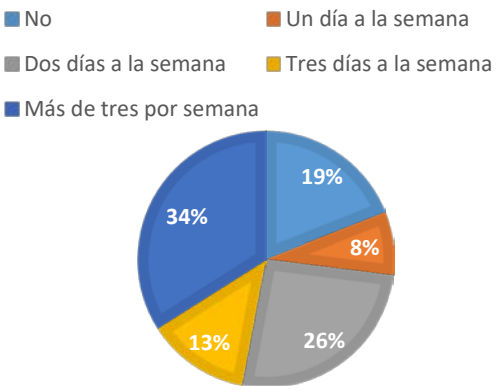
14. Duermo al menos 8 horas al día

Siempre	16	21%
Normalmente	27	35%
Algunas veces	14	19%
Pocas veces	11	14%
Nunca	9	11%



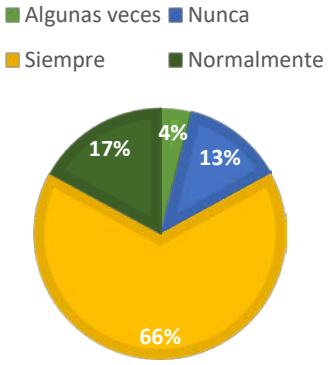
15. ¿Haces algún tipo de ejercicio físico habitualmente?

No	15	19%
Un día a la semana	6	8%
Dos días a la semana	20	26%
Tres días a la semana	10	13%
Más de tres por semana	26	34%



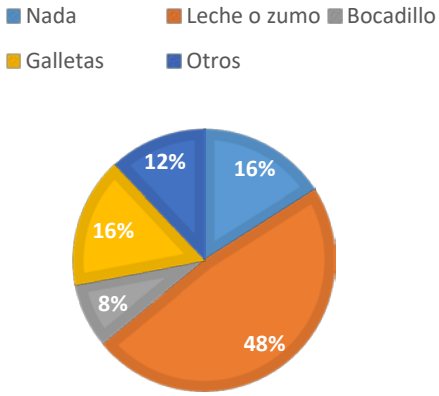
16. ¿Desayunas antes de venir al centro?

Siempre	51	66%
Normalmente	13	17%
Algunas veces	3	4%
Nunca	10	13%



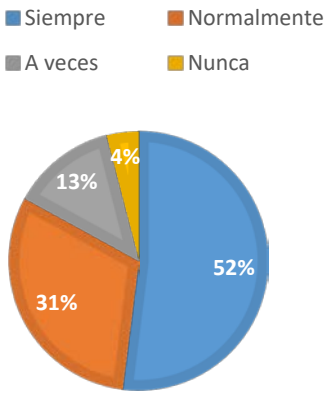
17. ¿Qué tomas para desayunar?

Nada	12	16%
Leche o zumo	37	48%
Bocadillo	6	8%
Galletas	12	16%
Otros	10	12%



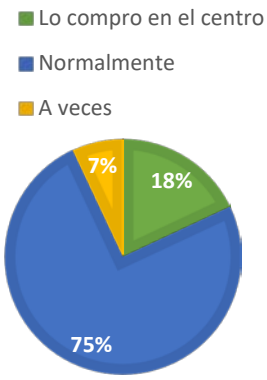
18. ¿Almuerzas en el recreo?

Siempre	40	52%
Normalmente	24	31%
A veces	10	13%
Nunca	3	4%



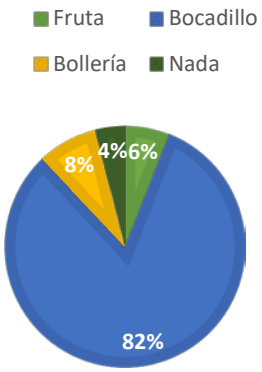
19. Sobre el almuerzo

Lo compro en el centro	14	18%
Normalmente	58	75%
A veces	5	7%



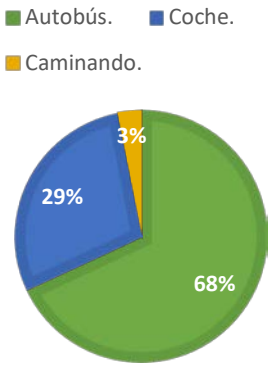
20. ¿Qué almuerzas?

Fruta	5	6%
Bocadillo	63	82%
Bollería	6	8%
Nada	3	4%



21. ¿Cómo vienes al centro?

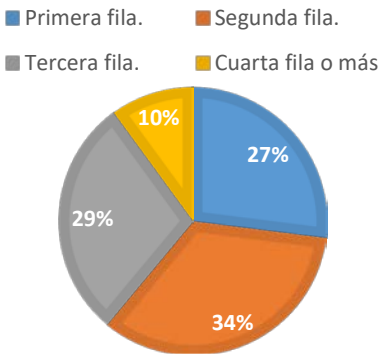
Autobús.	53	68%
Coche.	22	29%
Caminando.	2	3%



Estilos de aprendizaje

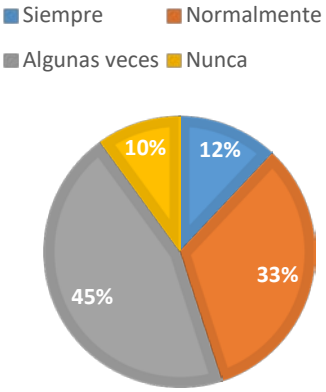
22. ¿Dónde te sueles sentar en clase?

Primera fila.	21	27%
Segunda fila.	26	34%
Tercera fila.	22	29%
Cuarta fila o más	8	10%



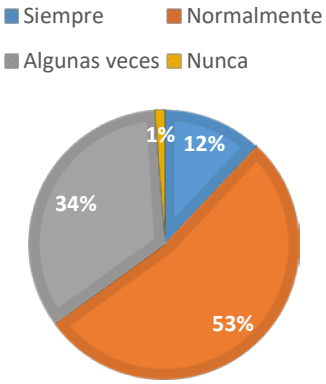
23. ¿Estás concentrado y atento en las clases?

Siempre	9	12%
Normalmente	25	33%
Algunas veces	35	45%
Nunca	8	10%



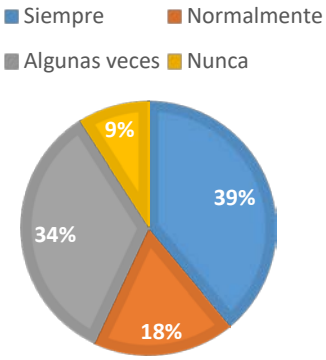
24. Tomas apuntes mientras explican en clase

Siempre	9	12%
Normalmente	41	53%
Algunas veces	26	34%
Nunca	1	1%



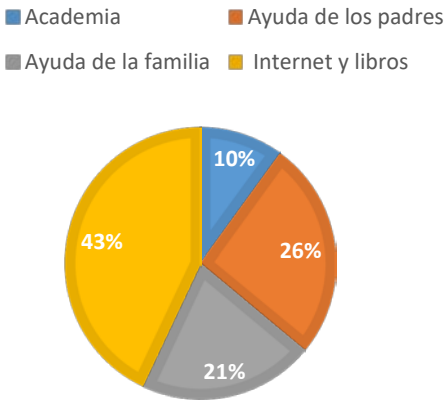
25. Preguntas al profesor o profesora cuando no comprendes alguna cosa

Siempre	30	39%
Normalmente	14	18%
Algunas veces	26	34%
Nunca	7	9%



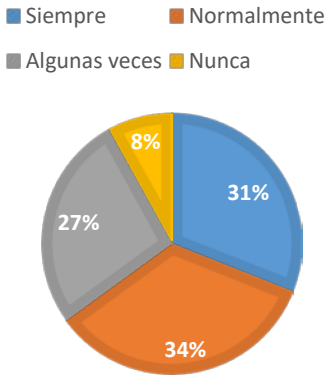
26. Si tienes alguna duda en casa la resuelves

Academia	8	10%
Ayuda de los padres	20	26%
Ayuda de la familia	16	21%
Internet y libros	33	43%



27. Tenéis una buena organización del material y apuntes de clase (tienes el material ordenado y accesible cuando lo necesite

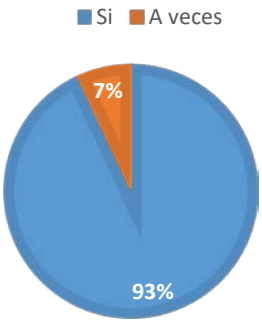
Siempre	24	31%
Normalmente	25	34%
Algunas veces	21	27%
Nunca	7	8%



Conducta

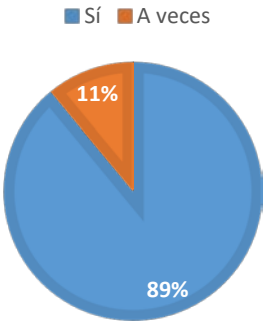
28. ¿Eres puntual a primera hora?

Si	72	93%
A veces	5	7%



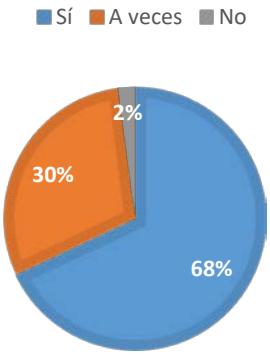
29. ¿Eres puntual entre clases?

Sí	69	89%
A veces	8	11%



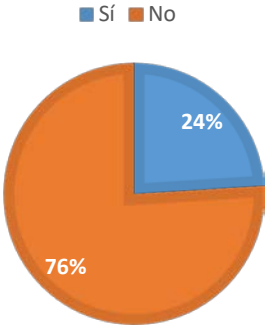
30. ¿Haces los deberes?

Sí	52	68%
A veces	23	30%
No	2	2%



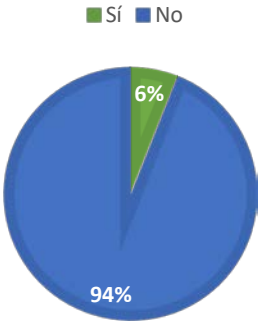
31. ¿Le ponen amonestaciones por hablar en clase?

Sí	18	24%
No	59	76%



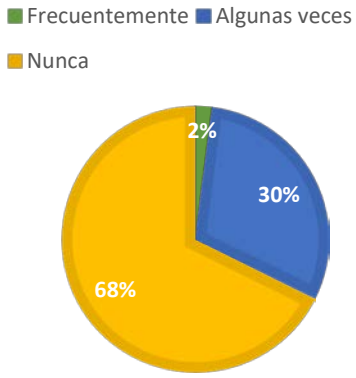
32. ¿Me ponen amonestaciones por llegar tarde?

Sí	4	6%
No	73	94%



33. ¿He tenido algún conflicto con algún compañero?

Frecuentemente	2	2%
Algunas veces	23	30%
Nunca	52	67%



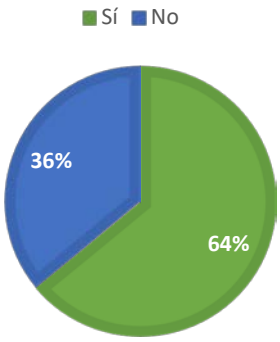
34. ¿Tienes conflictos en casa con tu familia?

Frecuentemente	5	7%
Algunas veces	14	18%
Casi nunca	58	75%

Actividades extraescolares

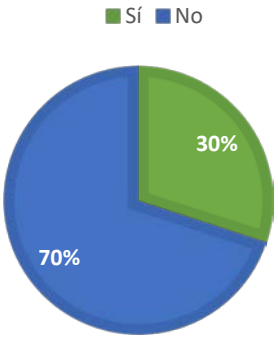
35. ¿Sueles practicar algún deporte fuera del instituto?

Sí	50	64 %
No	27	36%



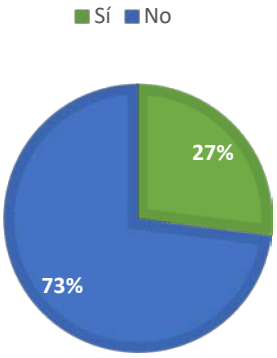
36. ¿Sueles practicar música fuera del instituto?

Sí	23	30%
No	54	70%



37. ¿Sueles hacer alguna actividad de tipo artístico fuera del instituto?

Sí	22	27%
No	55	73%



Entorno familiar

38. ¿Te encuentras a gusto en el instituto?

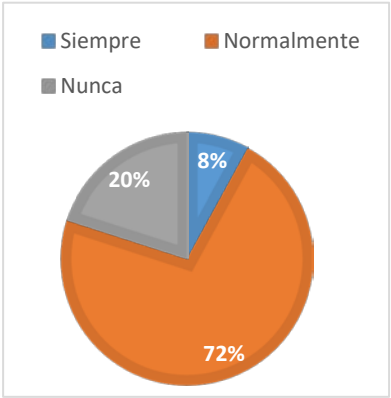
No me encuentro a gusto	10	14%
Me encuentro un poco a gusto	9	11%
Me encuentro bastante a gusto	42	55%
Me encuentro muy a gusto	16	20%

39. ¿Te encuentras a gusto en la clase y con los compañeros que tienes?

No me encuentro a gusto	4	5%
Me encuentro un poco a gusto	17	22%
Me encuentro bastante a gusto	27	36%
Me encuentro muy a gusto	29	37%

40. ¿Quedo con mis compañeros del instituto fuera de la clase?

Siempre	6	8%
Normalmente	55	72%
Nunca	16	20%

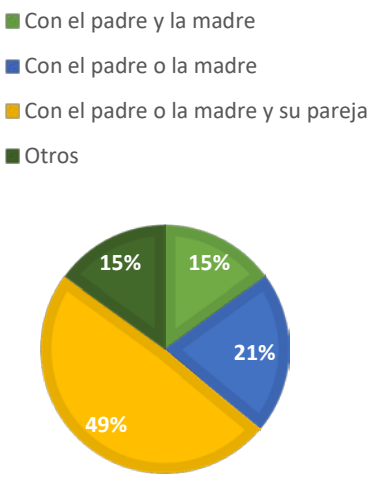


41. ¿Cuánto tiempo estás sólo en casa?

Siempre estoy acompañado	12	15%
Poco tiempo	60	79%
Mucho tiempo	5	6%

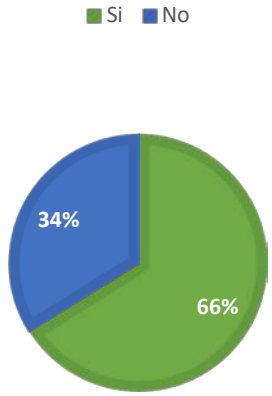
42. ¿Con quién vives en casa?

Con el padre y la madre	11	15%
Con el padre o la madre	16	21%
Con el padre o la madre y su pareja	38	49%
Otros	12	15%



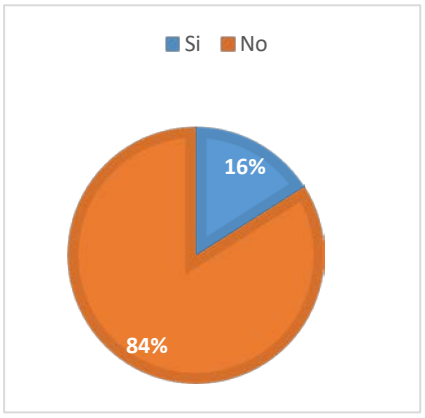
43. ¿Tus padres viven juntos?

Si	51	66%
No	26	34%



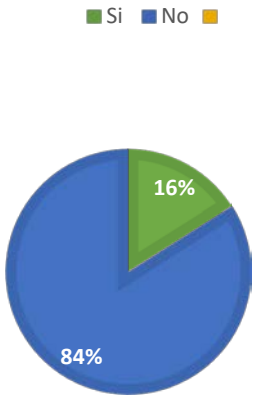
44. ¿Viven todos los días de la semana en la misma casa?

Si	13	16%
No	64	84%



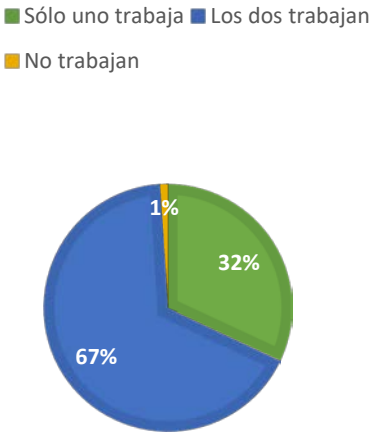
45. ¿Sueles mudarte de casa frecuentemente?

Si	13	16%
No	64	84%



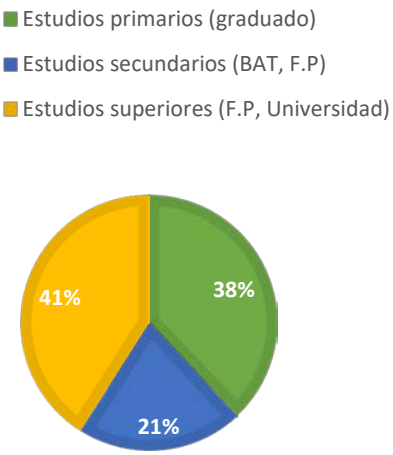
46. ¿Tus padres trabajan o están en el paro?

Sólo uno trabaja	24	32%
Los dos trabajan	52	67%
No trabajan	1	1%



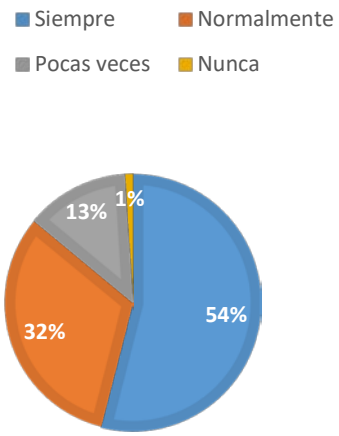
47. ¿Cuál es el nivel de estudios de mis padres?

Estudios primarios (graduado)	29	38%
Estudios secundarios (BAT, F.P)	16	21%
Estudios superiores (F.P, Universidad)	32	41%



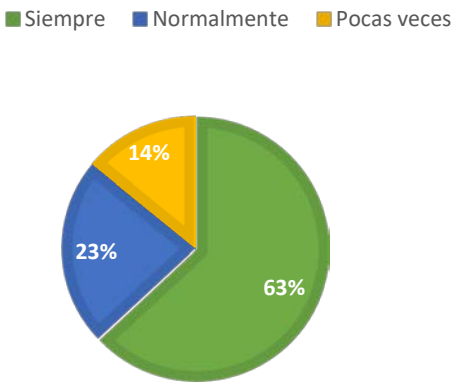
48. ¿Mis padres o tutores legales me preguntan frecuentemente por cómo van las clases, los resultados de los exámenes, notas de los trabajos… vives en casa?

Siempre	42	54%
Normalmente	24	32%
Pocas veces	10	13%
Nunca	1	1%



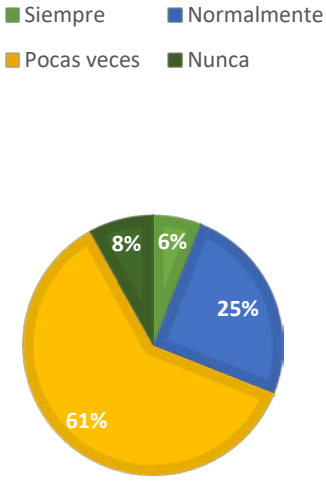
49. ¿Mis padres o tutores legales están pendientes de que cumpla con el horario de estudio?

Siempre	49	63%
Normalmente	18	23%
Pocas veces	10	14%



50. ¿Mis padres o tutores legales tienen contacto frecuente con los profesores

Siempre	4	6%
Normalmente	19	25%
Pocas veces	47	61%
Nunca	7	8%



MASCULINIDADES: HACIA MASCULINIDADES DIVERSAS E IGUALITARIAS. UNA VISIÓN GENERAL DEL CONCEPTO Y LA PROPIA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

Masculinities: Moving to diverse and equal masculinities. A general insight of the concept and the psychoeducational intervention itself

.

José Antonio García Serrano

Psicólogo infanto-juvenil y educador
birrojo@icloud.com

RESUMEN

Ensayo y reflexiones sobre la propia práctica psicoeducativa con población infanto-juvenil sobre intervención con masculinidades diversas e igualitarias. Aspectos generales sobre los constructos “género” y “sexo” y su relación sociocultural, así como la evolución del término “masculinidad”. Se realiza una revisión de educación afectivo-sexual y educación en valores con perspectiva de género y psicológica.

PALABRAS CLAVE: MASCULINIDAD, DIVERSIDAD, INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA, NUEVAS MASCULINIDADES

ABSTRACT

Essay and considerations about the psychoeducational exercise itself in a child-juvenile community about intervention with diverse and equal masculinities. General aspects about the concepts "gender" and "sex" as constructs and its social and cultural connection, as well as, the evolution of masculinity as a term. A review of the affective-sexual education and values education in terms of gender and psychology has been made.

KEYWORDS: MASCULINITY, DIVERSITY, PSYCHOEDUCATIONAL INTERVENTION, NEW MASCULINITIES.

Fecha de recepción del artículo: 18/12/2018
Fecha de Aceptación: 20/03/2019

Citar artículo: GARCÍA SERRANO, J. A. (2019): MASCULINIDADES: Hacia masculinidades diversas e igualitarias. Una visión general del concepto y la propia intervención psicoeducativa**.** *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

¿Qué es ser un hombre?¿Qué es la masculinidad?¿Qué es ser un "macho" de verdad? Sin lugar a dudas, preguntas difíciles de responder teniendo en cuenta la complejidad real de cada término. El proceso de socialización por el que estamos aprendiendo continuamente todas las personas, el aprendizaje social, nos hace vivir y aprender a vivir en un sistema binario, dicotómico, basado en la unión unívoca entre *sexo-género,* entre ser hombre, ser masculino y ser un *macho* de verdad; Pero sabemos que la diversidad no tiene cabida en este sistema, y teniendo en cuenta que la diversidad es una característica humana, el sistema que hemos montado para describir la realidad no es adecuado, no es útil, no nos sirve.

Es fundamental entender la diferencia entre los constructos de *sexo* y *género*. Mientras el *sexo* (ser un "hombre") es algo biológico, centrado en diversas variables como la genitalidad externa e interna, las hormonas, el desarrollo de características sexuales secundarias, la genética o las diferencias cromosómicas (XY, XX, XXX, X, XYY) y la propia identidad sexual, autoconocimiento e identificación sexual; el *género* (ser "masculino") es una construcción social y cultural, sujeta al espacio-tiempo, la sociedad concreta, que también cursa con un proceso de identificación personal del género asignado con unas características socio-culturales concretas. El *género* es ese conjunto de

características diferenciadas que cada sociedad asigna a hombres y mujeres (Blanco, 2004), son los roles sexuales que engloban comportamientos, actividades y atributos apropiados para hombres y mujeres. Las masculinidad está sujeta al espacio, al tiempo y a la sociedad en concreto. Además, entre el sexo y género, se establecen interacciones que universalizan la asimetría entre los sexos, pues en todas las culturas se establecen las relaciones de poder a partir del espacio normativo masculino, aunque cada cultura contenga representaciones ideales para varones y mujeres (Keller, 1985).

Si rescatamos del imaginario colectivo y hacemos un pequeño ejercicio de reflexión sobre ¿Qué es ser un hombre?, seguramente coincidiremos en determinadas características definitorias sobre lo que socialmente es ser un hombre. Definiremos aparentemente un término biológico con cuestiones meramente sociales, porque identificamos como iguales los términos hombre-masculino. En el proceso de socialización diferencial aprendemos cómo debe ser un hombre, y cómo no debe ser un hombre. Cuando hablamos de orientación sexual, por ejemplo, seguramente la mayoría de familias con hijos e hijas homosexuales no hayan realizado comentarios del tipo “La homosexualidad es una enfermedad”; pero sí que se han hecho otra serie de comentarios más sutiles, que unidos a la falta de referentes sociales de parejas homosexuales, a la falta del trabajo en la escuela, los medios de comunicación y redes sociales… haga que en nuestro imaginario individual reflejo del imaginario colectivo, ser hombre y sentirse atraído por hombres sean cosas incompatibles. Para ser *un hombre de verdad* hay que ser heterosexual, y si te sientes atraído por hombres, como diría el alumnado “*eres menos hombre*”.

Este "*eres menos hombre*" es el continuo y persistente intento de la sociedad por jerarquizar la masculinidad. Esto no es una preocupación actual ante aspectos como la visibilización de la diversidad sexual y de género u otros aspectos. Ya desde principios del siglo pasado, encontramos escalas y cuestionarios específicos para la medición de la masculinidad en las personas. Es decir, en función de ítems como "*me gustan las revistas de mecánica*" "*me gusta leer novelas de amor*" (Cuestiones de género) y otros ítems que actualmente no encajarían en ningún constructo de masculinidad o feminidad porque nos gustan a todos y todas como "*Me gustaría asistir a reuniones o fiestas donde haya mucha alegría y ruido*"; hemos evaluado y calificado durante mucho tiempo a las personas como más masculinas o femeninas (Ítems del Inventario de Personalidad MMPI-2). Y aunque la investigación ya señaló las limitaciones de estos instrumentos de evaluación (Martínez y Bonilla 1999; Allgood-Merten y Stockard, 1991; Bergen y Williams, 1991), parece que seguimos de forma inconsciente jerarquizando a las personas, no sólo entre la masculinidad o la feminidad, sino entre mayores o menores grados de masculinidad.

En la intervención en el aula, encuentro esta jerarquía, también aprendida, de masculinidades. En los últimos talleres sobre Prevención de la Violencia de Género centrado en las Masculinidades igualitarias, cuando trabajábamos ¿qué es ser un hombre?, el alumnado siempre me identifica el mismo patrón conductual y actitudinal. Cuando pongo la foto de Jorge Javier Vázquez (presentador de *GH VIP*) y del concursante del mismo programa Suso, siempre señalan al segundo, siendo los argumentos dados principalmente dos: ser heterosexual y ser sexualmente muy activo y publicarlo/compartirlo

públicamente. Señalan a Suso porque se asemeja más al modelo tradicional de masculinidad, se parece más al modelo de masculinidad hegemónica.

El imaginario colectivo nos define a la perfección lo que es la masculinidad hegemónica, nos vende un único modelo de masculinidad con características concretas en todos los ámbitos de la vida. Para ser un "macho de verdad" tienes que ser sexualmente activo, exitoso en la vida, renegar de las emociones, del miedo, menos de la ira, el enfado y la furia; tienes que ser un líder, deportista (si es fútbol mejor), estudiar medicina en vez de enfermería, ser arquitecto en vez de maestro o bailarín, tener una mujer a tu lado (cuantas más mejor), ser alto, fuerte, robusto, con voz grave, falocentrismo y más y más y más… La masculinidad hegemónica es un modelo de masculinidad único y nacional aprendido mediante un proceso de socialización diferencial que responde a un modelo binario y dicotómico de interpretar la realidad en todos su ámbitos. Es un modelo de comportamiento, actitudinal, de cognición, de afecto y de relación concreto.

Si la masculinidad hegemónica es una división concreta de todas las posibilidades en dos (de hombres o de mujeres), sería casi imposible encontrar a personas que encajaran a la perfección en este modelo, porque la variabilidad individual de comportamientos, actitudes, cogniciones, afectos y de relaciones es infinita. Es inviable si nos ponemos a pensar. Puede ser hasta que no tenga representantes válidos 100%, pero es una meta social para los chicos y una guía para las chicas, y esto es muy peligroso.

Ahora bien, y como ya he comentado anteriormente, la diversidad es una característica humana básica y esencial, y esto se refleja en la misma escuela. El alumnado masculino también es diverso, y no admitirlo o decir "yo no tengo alumnos gays" (entre otros comentarios), es sin duda colocarle una venda de acero en los ojos. La diversidad masculina es un hecho, tenemos en nuestra sociedad hombres trans o cisexuales, homosexuales, bisexuales y heterosexuales, altos y bajos, asertivos o agresivos, empáticos, deportistas, bailarines, que les gusta el rosa, el azul, o el caqui. Y como la escuela no es algo extraño o independiente de la sociedad, sino que es un REFLEJO de ésta, pues también encontramos un alumnado masculino DIVERSO en nuestras aulas, sean aulas de primaria o secundaria, estemos en un pueblo o en una capital de provincia. La escuela tiene que ser un elemento clave para el cambio social, donde nuestro alumnado diverso esté cómodo y seguro en nuestras aulas. Así produciremos cambios no sólo en este alumnado diverso, que podrá desarrollarse en libertad, sino también a través del contacto y la interacción, en ese alumnado que ocasionalmente responde, defiende y se identifica con el modelo de masculinidad tradicional.

Nos educan en la virilidad extrema basada en el falocentrismo más puro. Se nos cuestiona desde muy pequeños nuestro forma de actuar ante el mundo. A mí me han dicho "*Llorar es de mariquitas*". Con afirmaciones como esta es donde aprendemos que los hombres de verdad no lloran, y que ser *mariquita* era un insulto, aunque en aquel momento no supieras siquiera que era "*ser mariquita*", u homosexual. Pero aquí encontramos una de las debilidades de este sistema frágil de la masculinidad hegemónica, ya que rara vez, por ejemplo,

escucharíamos esta expresión durante un clásico de fútbol español en el que tu equipo perdiera. En determinadas ocasiones, una determinada conducta como "llorar" se justificaría con el dolor producido, por la importancia otorgada al deporte masculino por excelencia, el fútbol. Si tu equipo pierde, es normal que llores, en este contexto "está justificado".

La diversidad es un tesoro, y el modelo de masculinidad hegemónica ataca a la más pura y esencial característica humana. Tenemos que trabajar con todo el alumnado para generar espacios donde este alumnado masculino y diverso pueda desarrollarse y vivir en libertad.

En este sentido, y centrándome en orientación sexual, uno de mis campos de trabajo, veo muy significativo el miedo, porque es miedo, que muchos alumnos y alumnas tienen para compartir su orientación sexual e incluso empezar a aceptarla. ¿Por qué se siente miedo? Nos da miedo contarlo porque hemos estado toda nuestra vida recibiendo un mensaje contrario. Si la meta social es que los chicos se asemejen al modelo de masculinidad hegemónica, la homosexualidad no tiene cabida. No estamos metidos dentro del armario, nos mete la sociedad porque no nos correspondemos con ese "hombre de verdad" y nos obliga a salir para identificarnos, como si fuéramos un producto defectuoso que tiene que ponerse una etiqueta.

Entiendo la orientación sexual y la identidad sexual y de género como algo privado, íntimo y propio de cada persona; pero en mi intervención en centros

educativos, no dudo en compartir mi orientación sexual con normalidad y naturalidad cuándo algún alumno o alumna me pregunta. El alumnado tiene derecho a tener otros referentes reales de gente diversa más allá de la que reciben por parte de los medios de comunicación. Que se fijen en una “Dulceida” (Influencer de moda entre adolescentes) que está casada con una mujer es positivo, pero quizá es algo más significativo que vean y compartan espacios con otras mujeres homosexuales de su entorno. La homosexualidad es una realidad no lejana, como Dulceida, sino cercana y natural como puede ser tu vecina, tu prima, tu madre, tu profesora de ciencias o tu amiga del cole.

Este miedo a lo desconocido viene provocado muchas veces por la falta de contacto, de visibilización, de interacción, y es que es necesario trabajar la visibilización de la diversidad sexual y de género como medio para normalizar la diversidad y prevenir a esta población de acoso escolar (Díaz Aguado, 2006). El alumnado necesita la creación de referentes, ya sea en su entorno cercano o a través de los medios de comunicación de personas que representen esta diversidad sexual y de género, y de relaciones de pareja sanas y alejadas de patrones tóxicos o negativos. Es fundamental establecer relaciones con gente diversa para entender que la diversidad es una realidad contra la que no podemos luchar, porque la diversidad enriquece en todos los aspectos de la vida.

Alternativas al modelo de masculinidad hegemónica: Feminismo y Masculinidades igualitarias

Desde hace unos años, encontramos en la literatura ese modelo de "nuevas masculinidades" frente al modelo de masculinidad hegemónica. En este aspecto, y desde un punto de vista centrado más en mi experiencia personal y profesional, el concepto "nuevas masculinidades" estaría ocultando que esta diversidad masculina siempre ha existido, siempre ha estado ahí, pero se ha castigado, reprimido, humillado e invisibilizado. No son nuevas masculinidades, sino modelos de masculinidad diferentes al modelo hegemónico. Son masculinidades que actualmente pueden desarrollarse gracias a un contexto facilitador y con influencias feministas, que permite que las chicas y los chicos se desarrollen de forma más libre y no tan influenciados e influenciadas por el proceso de socialización diferencial. A mi parecer, no tendría mucho sentido hablar de "nuevas" masculinidades, porque son modelos alternativos de masculinidad que siempre han existido, que siempre han estado ahí, pero que han sido reprimidos, castigados e invisibilizados por distintos mecanismos sociales. Es decir, encontramos que la masculinidad es algo diverso, que no podemos hablar de masculinidad en términos generales, y que tiene más coherencia hablar de masculinidades individuales, cómo cada persona vive y se identifica con su masculinidad.

En esta línea, el término "Masculinidades igualitarias" se referiría a todas aquellas masculinidades, que se desarrollan en libertad, sino que además, apuestan de forma activa por la consecución de una igualdad real entre todas las personas. Hombre feminista, hombre pro-feminista, aliado feminista o como

se quiera etiquetar. Un hombre que cree y apuesta firmemente por la igualdad real entre hombres y mujeres, entendiendo que la lucha por los derechos de las mujeres no es cosa de mujeres, sino que es asunto de todas y todos. Los derechos de las mujeres son, sin lugar a dudas, derechos de toda la sociedad, y si queremos prosperar como sociedad, la única manera es remar, reivindicar y luchar todos y todas a la vez.

A nivel internacional, en la II Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer celebrada en Copenhague (Naciones Unidas, 1980) ya se apuntó a una falta de participación adecuada de los varones en la mejora del papel de la mujer en la sociedad, encontrando una discrepancia entre derechos jurídicos e igualdad de oportunidades reales a nivel social. Actualmente, nos encontramos en la misma situación, aunque los movimientos concentrados en las grandes ciudades durante jornada del 25-N de este año, parecen visibilizar un elemento clave, y hasta ahora casi ausente en manifestaciones y huelgas: hombres. En este aspecto, es fundamental fomentar que el alumnado masculino que está en contra de la violencia hacia las mujeres, tenga participación social en estos movimientos, son bien recibidos, estamos esperando que más hombres se unan a lucha por los derechos humanos.

Yo en concreto, me declaro feminista, reivindico que soy feminista en redes sociales, en mi trabajo en las aulas, en la universidad y en todos los espacios que piso. En primer lugar, porque considero que es necesario que algunos varones añaden a sus representaciones de “personas que luchan por la

igualdad" más figuras masculinas con las que poder identificarse o a las que poder tratar de referentes; y en segundo lugar porque es un término socialmente controvertido, desconocido o *erróneamente conocido*, y que remitiendo a diccionario no suele generar dudas de cuál es mi objetivo, la igualdad real entre hombres y mujeres. El profesorado puede ser un referente clave para el alumnado, frente a los referentes actuales. Para hablar de referentes del alumnado ¿A quiénes admiran tu alumnado masculino? ¿Christiano Ronaldo o Messi?¿Suso, Omar Montes o alguien de *Gran Hermano*?¿Siguen por redes sociales a los protagonistas de *Mujeres, hombres y viceversa*? Te propongo pasar un día en clase una encuesta anónima, e investigar un poco sobre qué les gusta, atrae de ellos. Los resultados pueden ser terroríficos.

En cuestiones socio-lingüísticas parece que a veces entramos en "círculos viciosos" de los que es muy difícil escapar. En este aspecto, las masculinidades igualitarias y su relación con el movimiento feminista presentarían estos "círculos viciosos" cuando abrimos debate sobre si los hombres pueden ser feministas, pro-feminista, aliados del feminismo… Apartando la interpretación propia del concepto, así como el significado subjetivo del término, entiendo que el feminismo es un movimiento social, político y cultural que lucha por la igualdad real entre las personas, eliminando cualquier tipo de discriminación en función del sexo y/o género asignado. Es un movimiento ideológico que pretende eliminar la estructura social, política, económica y cultural del heteropatriarcado que subordina al sexo femenino y todo lo relacionado con el mismo, frente a los hombres y todo lo masculino. Partiendo de esto, si consideras que hombres y mujeres deberían gozar de los mismos derechos jurídicos y sociales, siento

decirte que eres feminista. Aquí, y atendiendo a toda la literatura que se ha publicado, se publica y se publicará, no es tanto el nombre o la etiqueta, sino el concepto y el trasfondo del mismo. Yo me identifico como feminista, y cuando me dicen "los hombres no pueden ser feministas…", entre tanta cuestión lingüística a mí genera aburrimiento (aún siendo una persona interesada, y con creencias firmes). Si esto mismo lo trasladas a un aula, le estás cerrando la puerta al alumnado masculino, y estás utilizando el propio lenguaje para discriminar.

Durante mi camino y travesía coeducativa por las carreteras de Andalucía, he conocido a hombres (cada vez más) que representarían esas masculinidades igualitarias a la perfección, y que, en ninguno de esos casos tienen en sus expectativas de futuro liderar un movimiento feminista, porque precisamente choca en cierto modo con su forma de ver el mundo. Los hombres feministas sabemos que es el momento de la mujer, y lo hemos visto en momentos clave para la historia de España como las manifestaciones del 8-M o la crítica social y virtual al fenómeno La Manada. No queremos liderar nada, queremos luchar con vosotras por lo que nos parece justo y natural, por un mundo más libre y justo por igualitario.

El feminismo es un movimiento heterogéneo, con multitud de actitudes y posturas frente a un objetivo común, conseguir esa igualdad real entre todas las personas. Así bien, podemos encontrar colectivos feministas que están a favor de la regularización de la prostitución, y en cambio otros colectivos que están

completamente en contra, que son abolicionistas. Hay muchos tipos de feminismo, atendiendo a una clasificación "básica" encontramos el feminismo liberal y el feminismo radical, el que nadie tiene que ver con al visión que algunos partidos políticos quieren dar del término. El feminismo, aunque ha tenido figuras femeninas potentes y representativas de determinados momentos de la historia (como Simone de Beauvoir o Angela Davis), no es un movimiento que tenga líderes (o *lideresas)*, porque es un movimiento plural y variado, que afecta a muchísimos ámbitos de la vida, y que, aunque cueste entender, todas serían manifestaciones feministas coherentes con ese objetivo final. Cambian los medios, las actuaciones, el procedimiento, nunca el fin que se espera lograr.

De alumnado progresista a "El miedo a la libertad"

Actualmente, mientras encontramos un grupo de personas feministas que luchan por una igualdad real, encontramos también una parte de la población con creencias machistas acentuadas por el propio discurso feminista. Esto se explicaría desde la psicología social por teorías como la Polarización Social (Morris y Maisto, 2001). A efectos prácticos esta teoría explicaría que ante un conflicto, los dos grupos enfrentados van extremando sus posturas. Teniendo en cuenta la influencia que los grupos generan en los individuos (Moya, 1994), se podría deducir que, ante el discurso feminista muchos chicos podrían identificarse como miembros de un grupo que está siendo atacado por el grupo feminista jugando aquí un papel clave el desconocimiento, la ignorancia y la influencia de referentes.

Si durante una intervención nuestro mensaje contradice el punto de vista prefijado del alumnado, este es ignorado. Si se acepta la premisa “los hombres no lloran” y les ofrecemos la posibilidad de que llorar es algo natural de todas y de todos, tenemos un conflicto de valores. El alumnado con un sistema de valores machista se alejaría de nosotros y nosotras como profesionales, porque lo que estamos contando le está desmontando todo lo que ha construido a lo largo de su vida. Si a nivel individual, un alumno (o alumna) se muestra reacio, molesto o incluso enfadado cuando trabajamos con perspectiva de género, porque lo que exponemos cuestiona un sistema de valores y creencias muy asentado en el consciente y en lo que es la propia construcción y significación del mundo que nos rodea. Este alumnado se enfada porque cuestionamos un sistema bastante frágil y fácilmente cuestionable. Por ejemplo, ante el discurso neomachista sobre las denuncias falsas por violencia de género, acudimos a datos oficiales (a los más oficiales si nos ponemos así) es normal que digan que los datos son falsos, que están mal-medidos, que no son válidos ni fiables. Aquí entran en juego otros factores como el apoyo que recibe del silencio del grupo, el reparto de la responsabilidad grupal ante este silencio, una reducción de la jerarquía profesorado-profesorado-alumnado por un supuesto debate coherente, etc. En ocasiones, puede ser beneficioso atender individualmente al alumno o alumna en cuestión, para intervenir de forma más eficiente y para evitar que confunda con argumentos banales al resto del alumnado, que por lo general, recibe de forma muy satisfactoria la formación en género.

En el trabajo con el alumnado masculino encontraremos casi seguro ciertos alumnos (y en ocasiones alumnas) que defienden el modelo tradicional y

hegemónico de la masculinidad. Probablemente se enfaden, lleguen a rozar la agresividad verbal, pataleen o intenten argumentar por activa y por pasiva su defensa. Esto a mí me encanta, porque soy partidario del "Si te pica, es que te está curando". Si realmente nuestra exposición no les provocara un conflicto de valores, entre lo que le presentamos y lo que creen que es, estaríamos perdiendo el tiempo. Hay que remover conciencias, presentar y cuestionar la realidad, para que sea el alumnado el que se posicione libremente. En este aspecto, el trabajo con las masculinidades diversas incluiría atender también a este alumnado masculino que se siente atacado, hacerles entender que no es una lucha contra ellos, sino contra el sistema. El machismo es un virus-ideológico, que va mutando y adaptándose a los nuevos tiempos. Estamos en la era de "lo políticamente correcto", y mientras no permitimos generalmente que se diga que las mujeres no deberían introducirse al mundo laboral (por ejemplo), permitimos otros tipos de machismos más sutiles, normalizamos micromachismos, y aquí es donde empezamos a normalizar el primer escalón de una actitud machista de indudable desigualdad, en mayor o menor grado, pero desigualdad.

En términos generales, y como consecuencia de una educación sexista, los hombres suspendemos en las asignaturas de la vida de la educación afectivo emocional, sexualidad desde un punto de vista positivo y el cuidado personal y de los demás. Tenemos una hipersexualización de la vida, basada en patrones disfuncionales, agresividad, falta de comunicación, cosificación de la mujer. Suspendemos por defecto en el ámbito emocional y de los cuidados. Hay que abrir la ventana de las emociones a los chicos y permitirles expresar algo más allá de la ira. Tenemos que conseguir masculinizar el rol de cuidador, y que los

varones puedan ser cuidadores. Tenemos que tener mucho cuidado con el lenguaje, porque es la función cognitiva que nos ayuda a construir e interpretar la realidad. El lenguaje puede discriminar, puede reflejar discriminaciones y puede actuar como correctivo ante desviaciones de la normalidad. Creamos hace ya algunos años el término "Metrosexual" para referirnos a aquellos hombres que se preocupaban por los cuidados personales, cuando no existía el término para las mujeres porque era y es "natural" que las mujeres se cuidaran. Afortunadamente, es un término que poco a poco va desapareciendo, y vamos entendiendo que el cuidado personal y de los demás es algo humano, y no algo asignado a un género concreto.

"La Educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo" (Paulo Freire), y cuando hablamos de educación en valores, coeducación, y el trabajo educativo con perspectiva de género nos estamos olvidando de un elemento clave: Tenemos que trabajar también con el alumnado masculino. Si queremos cambiar el mundo, cambiando a las personas que van a luchar por un mundo más justo por igualitario; de nada vale trabajar únicamente con el 50%, con las alumnas, tenemos que trabajar con ellas y con ellos. Si queremos una sociedad que no se despierte con noticias trágicas como la violación de una joven a manos de… quizá la estrategia que estamos llevando a cabo desde hace algunos años de avisar a nuestras alumnas de los peligros de la noche, los callejones, y demás barbaridades; quizá, y sólo quizá, llámenme loco, deberíamos educar a nuestros alumnos en educación afectivo emocional de calidad, de verdad, para que, no sólo entiendan que violar está mal, si no que, les repulse la idea de llegar a mantener relaciones sexuales no basadas en el

respeto, la igualdad y el consentimiento de ambas partes de principio a fin de la relación sexual.

Estos aspectos y muchos más pueden trabajarse atendiendo a las masculinidades diversas e igualitarias, porque la masculinidad, su identidad y su expresión, se manifiesta en todos los ámbitos de la vida. Si ya Simone de Beauvoir, con su "la mujer no nace, se hace", apuntó ya en el 1949 a que la feminidad era algo que se construía; la masculinidad no es menos. Tenemos que ayudar al alumnado a construir masculinidades más igualitarias, respetando la diversidad individual. Hay que cambiar con nuestras acciones individuales, y la visibilización de referentes masculinos y diversos, el imaginario colectivo. Hay que ampliar el actual catálogo nacional con un único modelo de masculinidad a elegir, cuando la masculinidad es mucho más que eso, hay tantos modelos masculinos como personas en la tierra. Hay que reescribir el relato común de la historia del hombre y la mujer y aceptar, visibilizar y normalizar otras alternativas para la historia de vida individual y personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allgood-Merten, B. & Stockard, J. (1991). Sex role identity and self-esteem: A comparison of children and adolescents. *Sex Roles, 25,* 129-139.

Bergen, D. J., & Williams, J. E. (1991). Sex stereotypes in the United States Revisited 1972-1988. *Sex Roles, 24,* 7/8, 413-423.

Brenlla, M.E; Diuk, L y Maristany M.P (1992). *Evaluación de la personalidad. Aportes del MMPI-2*, Buenos Aires, Psicoteca.

Díaz Aguado, M.J. (2006). Del acoso escolar a la cooperación en las aulas. Madrid: Pearson.

Ferrer, V., y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado, 17,* 105-122.

Gómez, J. (2004). *Programa de Educación Afectivo-Sexual para Asturias, Ente Mocedá*. Consejería de Salud y Servicios Sanitarios, Gobierno del Principado de Asturias, Oviedo.

Keller, E.F. (1985). *Reflections on gender and science.* New Haven: Yale University Press. Traduc. castellana. Valencia. Alfons el Magnanim. 1991.

Blanco, P. (2004). La violencia contra las mujeres: prevención y detección, cómo promover desde los servicios sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Martínez Benlloch, I. & Bonilla, A. (1999). *Sistema sexo/Género, identidades y construcción de la subjetividad (Educació. Sèrie Materials)*. España: Publicacions de la Universitat de València.

Morris, Ch. y Maisto, A. (2001). *Psicología. (10ma. ed.).* México: Pearson Educación.

Moya, M. (1994). *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.

Naciones Unidas (1980). *World Conference of the United Nations Decade for Women: Equality, Development and Peace*. Extraído de: http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/copenhagen.html

LA INTUICIÓN ARTÍSTICA DE UN MAESTRO: MARIANO BERTUCHI

A master‘s artistic intuition: Mariano Bertuchi

María Dolores Jiménez Valiente

Asesora de Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial, CEP Córdoba
mariad.jimenez.valiente.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

En el documento que aquí presentamos sobre Mariano Bertuchi analizaremos las dos etapas más importantes de su vida: la primera estructurada con la suma de sus datos biográficos junto a una breve evolución profesional y en segundo lugar las desarrolladas como Inspector Jefe de los Servicios de Bellas Artes y Artes Indígenas del Protectorado español en Marruecos (1912-1956). Bertuchi pintor y docente, llegado a su edad madura, asentado ya en su querida Marruecos, se nos presenta como el gran defensor de las artesanías populares, tras ser nombrado director de la Escuela de Artes Indígenas y como precursor del arte contemporáneo en Marruecos al fundar la Escuela Preparatoria de Bellas Artes de Tetuán.

PALABRAS CLAVE: **BERTUCHI, ESCUELA DE ARTES INDÍGENAS, ESCUELA PREPARATORIA DE BELLAS ARTES, PROTECTORADO ESPAÑOL**

ABSTRACT

This paper divides the most important periods of Mariano Bertuchi’s life in two parts: the first one revolves around his biographical data and a brief professional trajectory, while the second deals with him as Chief Inspector of Fine Arts Services in the Spanish Protectorate in Morocco (1912-1956). Bertuchi, a painter and a teacher, settled down in his beloved Morocco in his mature years. He presents himself to us as the greatest advocate for folk arts and crafts after being appointed Director of the School of Indigenous Arts, and as a forefather of contemporary art in Morocco as he founded the Arts Preparatory School of Tetouan.

KEYWORDS: **BERTUCHI, SCHOOL OF INDIGENOUS ARTS, ARTS PREPARATORY SCHOOL, SPANISH PROTECTORATE IN MOROCCO**

Fecha de recepción del artículo: 01/04/2019
Fecha de aceptación: 29/04/2019

Citar artículo: JIMÉNEZ VALIENTE, M. D. (2019). La intuición artística de un maestro: Mariano Bertuchi. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

Introducción

Mariano Bertuchi, pintor de origen granadino y nacido en el último tercio del siglo XIX, manifestaría desde su infancia unas cualidades sobresalientes para el dibujo y la pintura, dotes que desarrollaría a lo largo de toda su vida haciendo de él un pintor de reconocido prestigio al que se asociaría por cronología, estilo y temática de su obra a la corriente *Orientalista* de la época. Estas afirmaciones serían motivo de una detenida reflexión, la cual no haremos en este documento ya que son otros los objetivos que nos mueven respecto a la vida y la obra de este particular maestro.

En primer lugar realizaremos un recorrido por su biografía, deteniéndonos solo en aquellos aspectos que nos resulten más relevantes y nos ayuden a comprender la evolución artística y la vocación docente de este pintor andaluz de nacimiento y marroquí de corazón.

Desde muy joven, Bertuchi, a través de su obra, sintió la necesidad de acercarse e implicarse en la vida cotidiana de las tierras musulmanas del norte de Marruecos, tanto para plasmar en sus lienzos una jornada en la Medina como para ser testigo fiel de una contienda, así conforme pasaban los años iba

perfilando un destino, tanto en lo profesional como en lo personal, cada vez más cercano al otro lado del estrecho.

Una vez establecido en la ciudad de Tetuán y nombrado Inspector Jefe para las Bellas Artes en el territorio de actuación del Protectorado español en Marruecos (1912-1956). Daría comienzo su trabajo como docente al tiempo que desarrollaría funciones de máxima autoridad en la protección del patrimonio artístico de la zona, labor que se iniciarían con el firme propósito de rescatar y preservar las artesanías de la ciudad de Tetuán, eje fundamental de la cultura, la tradición y la economía del norte del país. La implantación de políticas sociales que mejorasen las condiciones de vida de los marroquíes, pasaban por establecer medidas que reforzaran el conocimiento y la educación de la población indígena, pero también que preservaran las raíces culturales y artesanales del lugar, motivo que le llevó a establecer las bases de una Escuela de Artes Indígenas, de la que sería nombrado director desde su llegada oficial a Tetuán hasta el final de sus días.

Don Mariano, como es nombrado por algunos de sus biógrafos, ha sido fuente de inspiración para un considerable número de historiadores y críticos de arte, los cuales han escrito sobre la temática de sus cuadros, la luz que de estos emana, y la adaptación de su obra a las diferentes técnicas. Sería muy extensa la lista de cualidades atribuidas a este pintor, pero de entre los comentarios hechos a su obra hay uno que, destaca por su sencillez y claridad. Es el escrito por Martín Mayor cuando dice que la obra de este maestro de las bellas artes no se puede encasillar puesto que Bertuchi es *pintor de todas las horas marroquíes*:

"*Se ha dicho hasta la saciedad que es el pintor del sol africano, mojando sus pinceles en la cruda luz del Magreb. Tal afirmación contiene tan solo una hermosa verdad parcial, porque Bertuchi es un pintor de todas las horas marroquíes, y ha sabido teñir sus cuadros con el ambiente dulce dorado o gris, de los crepúsculos, o niquelar con luz de luna las escenas nocturnas*"[8]

Mariano Bertuchi Nieto (1884-1955)[9]: La vida de un pintor enamorado de Marruecos

Nació en Granada, aunque permanecería poco tiempo en esta ciudad, ya que se trasladaría con su familia a Málaga, lugar en el que transcurrió su infancia. Desde muy pequeño manifiesta unas extraordinarias cualidades hacia el dibujo y la pintura, motivo que llevó a sus padres a inscribirlo en la Academia Provincial de Bellas Artes de Málaga. Allí no tardaría en destacar el joven Bertuchi, ya que con tan solo diez años de edad conseguiría su primer diploma por los trabajos presentados en la sección de Marina y Paisaje. De vuelta a Granada, continúa sus estudios de bachillerato y de pintura, estos últimos en la Escuela de Bellas Artes granadina, donde con tan solo trece años obtendría el Diploma de Mención Honorífica en la asignatura de modelado y vaciado de adorno.

[8] MARTÍN, A., "Biografía", *Talleres Mediterráneos de Tetuán. Premio Mariano Bertuchi de paisaje*, Catálogo de exposición. Tetuán, 1992, p. 7.

[9] Son muchos los biógrafos que nos cuentan la vida, experiencias y obra pictórica realizada por, Mariano Bertuchi Nieto, pero los autores que en mayor medida han guiado este apartado han sido el militar, escritor e historiador Tomás García Figueras, así como José Luís Gómez Barceló, archivero municipal y cronista de la ciudad de Ceuta. También nos remitirnos a la tesis de ABAD, B., 2015, *Mariano Bertuchi: actividad pedagógica y artística en el norte de Marruecos en la época del protectorado (1912-1956)*.

Años más tarde, se instala en Madrid y conocería al pintor Muñoz Degrain, maestro que tanto influiría en su posterior desarrollo artístico.

"*Se traslada a Madrid, donde amplia sus conocimientos, y desarrolla sus extraordinarias cualidades en la Escuela Especial de Pintura, Escultura y Grabado, de la que fue Director, a partir de 1901, el ilustre pintor y eminente paisajista valenciano Antonio Muñoz Degrain, cuyas enseñanzas tanto habían de influir en la formación artística de Bertuchi*"."[10]

La vida de Mariano Bertuchi en esta época transcurriría de la Escuela a su estudio, repartiendo el tiempo entre los trabajos académicos y sus proyectos de pintura que realizaba tanto por encargo como por interés propio.

"*En febrero de 1900, el claustro de Profesores le concede el Diploma de primera clase al mérito y aplicación, distinción que vuelve a conseguir, por los mismos méritos al finalizar el curso 1901-1902. En esa misma fecha hizo oposición a los premios de las asignaturas de Paisaje de dicha escuela, obteniendo Diploma y premio de 250 pesetas en metálico*".[11]

En 1901 se presenta a la Exposición de Bellas Artes y Artes Decorativas de Granada, donde el Liceo Artístico y Literario le concedería el Diploma de primera clase por el óleo titulado *Una calle de Tánger.*

[10] García, T., *Bertuchi en Marruecos (1898-1955)*, Madrid, 1962, pp. 1-2.
[11] Ibíd.

La atracción del joven Bertuchi por los temas musulmanes ya le venía de niño, cuando paseaba por la Alhambra o por el Generalife dibujando arquitecturas y paisajes a la vez que recreaba en su mente escenas morunas. Nos cuenta García Figueras una anécdota sucedida a edad muy temprana en la que el adolescente Mariano vendió un óleo a cambio de un traje de *moro.* Este hecho que en circunstancias normales pasaría simplemente por curioso, en el caso de Bertuchi, podemos interpretarlo como de gran importancia, ya que marcará el inicio de su relación con Marruecos, un punto de partida que no tendrá retroceso. "*Un día –dice Bertuchi- me encontraba atareado poniendo unos moros en un cuadro de la Alhambra. Don Aníbal Rinaldi (intérprete oficial del General don Leopoldo O'Donnell, Conde de Lucena y General en Jefe del ejército de África), amigo de mi padre, se impresionó mucho por mi trabajo. Sinceramente, creo que le gustó. Miraba al cuadro desde todas partes, y, al mismo tiempo, hacía gestos de aprobación.*

-¿Qué quieres que te regale?

-¡Solo un traje de moro!"[12]

Rinaldi le regaló el traje de *moro* a Mariano Bertuchi, y no solo cumplió su parte del acuerdo por la compra del cuadro, además lo llevó a visitar la ciudad de Tánger. Esta sería la primera vez que aquel adolescente de catorce años visitaba Marruecos. Experiencia que quedó marcada en su corazón y su retina de por vida.

[12] La original anécdota de la compra de un traje de moro al joven Bertuchi por Rinaldi y el viaje de ambos a Tánger, vendrá recogida en toda las biografías y artículos que repasen la vida del autor. El texto aquí expuesto se encuentra en GARCÍA, T., *Bertuchi en Marruecos* pp. 2-3, y en GÓMEZ, J. L., "La enseñanza de las bellas artes en el protectorado y la escuela pictórica de Tetuán". *IX Jornadas de historia de Ceuta*, Ceuta, 2009, p.126.

Bertuchi se desplazaría a Madrid dónde viviría desde 1899 hasta 1912, aunque compartiendo residencia con Málaga y manteniendo permanente contacto con su querida Marruecos, que vivía momentos especialmente cruentos por aquellos días.

Desde los primeros años del siglo XX, en Marruecos se estaba produciendo un movimiento revolucionario en contra del Sultán Abd el Aziz y del grupo de extranjeros que le rodeaban en calidad de asesores. Corrían los años de 1906-1912 cuando se desencadenaron importantes actos violentos, que a su vez provocaron hechos como la muerte del doctor Mauchamps en Casablanca, el destronamiento de Muley Abd el Azis y los sangrientos sucesos de Fez[13].

Bertuchi consciente de los difíciles momentos por los que pasaba Marruecos y manteniendo intactos en su mente los paisajes agrestes del norte africano, no tuvo ningún problema en reproducir la contienda bélica desde su estudio madrileño para algunas revistas de la época, con solo hacer pasar por su tamiz sensorial las luces, los aromas y las texturas de las tierras marroquíes junto a los recuerdos heredados de pintores queridos y admirados como Fortuny o Delacroix.

"*Bertuchi trabajaba "de memoria, en su pensión de la calle Carretas", para las revistas de su tiempo la Ilustración Española y Americana, por ejemplo, y sus*

[13] MORALES V., *Historia de Marruecos: de los orígenes tribales y las poblaciones nómadas a la independencia y la monarquía actual*, p. 273. GILSON, S., *Historia del Marruecos Moderno*, Madrid, Ediciones Akal, 2015.

apuntes de Marruecos impresionan mucho, porque tienen un realismo de presencia, ya que don Mariano lleva a Marruecos dentro de él"[14]

En 1908 contraería matrimonio y en julio de 1909, vendrá al mundo su primer y único hijo. El nacimiento de Fernando Bertuchi hace que la familia nuevamente se desplace, esta vez de Málaga a San Roque (Cádiz), una zona más húmeda que favoreciese la frágil salud del pequeño y que acercaría a Bertuchi, padre, un poco más a Marruecos.

La familia Bertuchi permanecerá en San Roque durante siete años, en los que nuestro pintor, realiza una serie de obras variadas aunque con predominio de la temática marroquí. En este pueblo gaditano vivirán hasta 1918, fecha en la que se trasladan a Ceuta, un lugar más apropiado para consolidar los estudios del joven Fernando Bertuchi y que acerca un paso más al destino final de *don Mariano*, Marruecos.

"En esa época de permanencia en San Roque, el General Alfau, que viene irradiando la acción pacificadora desde España en Ceuta que, ocupa, pacíficamente también, Tetuán, en 1913, y Bertuchi es el pintor de esos primeros contactos fecundos y prometedores de Marruecos y de España; él pintaría la llegada de las tropas españolas a Tetuán y numerosos hechos de armas de la pacificación, que parecen también estampas de las luchas fronterizas

[14] GARCÍA, T., *Bertuchi en Marruecos*. p. 3.

granadinas. Bertuchi sigue pintando en Andalucía. (…)En 1920 cuando el General Berenguer ocupa Chauen, Bertuchi es ya para todos un ceutí."[15]

Mariano Bertuchi se instalará en Ceuta para una larga temporada, desde 1918-1928. En esta ciudad desempeñará diversos cargos, entre ellos, el de asesor artístico en el ferrocarril de Ceuta-Tetuán, diseñando el trazado de los jardines que rodeaban esta estación. También datan de esta fecha los primeros carteles realizados por el granadino en colaboración con la Compañía del Ferrocarril y que tendrían como objetivo potenciar el turismo en el norte Marruecos.

Entre los años 1919-1923 Bertuchi formará parte del equipo de gobierno municipal, siendo nombrado Teniente de Alcalde de Ceuta, aunque los trabajos que realice en esta ciudad continuarán hasta 1926. Su estancia en Ceuta dejaría para la posteridad una importante huella artística. Entre las obras más representativas se encuentra la vidriera de la escalera central del Ayuntamiento de Ceuta, confeccionada por la fábrica de vidrieras *La Veneciana* y para la que realizó la composición y el diseño de bocetos[16].

Entre 1920 y 1921 pintaría un cuadro representando una vista general de la bahía de Ceuta, obra que ocuparía un lugar destacado en el antiguo despacho del Alcalde del Ayuntamiento ceutí, así como un importante tríptico de grandes proporciones con una temática alusiva a la industria, la agricultura y el comercio.

[15] GARCÍA, T., *Bertuchi en Marruecos,* p. 5
[16] MUÑOZ, M.M., "Mariano Bertuchi en Ceuta", Conoceceuta.blogspot.com. disponible en http://www.conoceceuta.com/0090-13%20mariano%20bertuchi.htm (última revisión 1 de marzo de 2017).

Ya en 1922 pinta tres cuadros en formato ovalado alusivos a los Reales Sitios de Aranjuez, el Retiro y la Granja de San Ildefonso, obras que irán a complementar la decoración del Salón del trono en el Palacio Municipal de Ceuta. Este mismo año pinta el cuadro Tazarut[17]

Una fecha importante a recordar por el maestro seria la del 19 de junio 1922, cuando es nombrado *Académico correspondiente en Marruecos* por la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.[18]El siguiente año, 1923, le sería concedida la Cruz al Mérito Militar[19] por cubrir las campañas militares de la zona oriental del Protectorado. Como ejemplo nos queda la obra Convoy *A. Tizzi-Aza*, que se encuentra en la actualidad en el Museo de la Legión de Ceuta.

La plástica de Bertuchi se extendía por todos lados, no solo por los salones del Ayuntamiento, el Casino de África o el Palacio Municipal, también se encontraba en los carteles que publicitaban el Norte de Marruecos, o en revistas y diarios de ámbito nacional e internacional.

"*Fue en enero de 1924 cuando apareció en Ceuta el primer número África, que en aquella época llevaba el nombre de Revista de Tropas Coloniales, por haber nacido al calor del Ejercito, dedicado en aquellos tiempos a pacificar Marruecos. La dirigía al principio el General Quipo de Llano, encabezando el Consejo de*

[17] Obra que se encuentra depositada en el Museo Específico de Regulares de Ceuta. Muñoz, M.M., "Mariano Bertuchi en Ceuta", disponible en http://www.conoceceuta.com/0090-13%20mariano%20bertuchi.htm .
[18]*Relación general de académicos (1752-2015),* Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Archivo y Biblioteca, Madrid, 2016, p 81 (10 de febrero de 2017)
[19] "Mariano Bertuchi: 50 años después. En torno a Bertuchi", Centro Virtual Cervantes, disponible en http://cvc.cervantes.es/artes/bertuchi/en_torno.htm (última revisión 3 de febrero de 2017)

Redacción el entonces Teniente Coronel don Francisco Franco Bahamonde, y al lado de firmas tan prestigiosas como las de Franco, Mola, Bonelli, Amil, Valdés, Acedo "El Tebib Arrumi", Martín de la Escalera, Arqués, Díaz de Villegas y la mía, muy modesta etc., etc., aparecía la de Bertuchi, que pronto consiguió la confianza de todos y la dirección artística de la revista."[20]

Asentado en la ciudad de Ceuta, Bertuchi viviría una de las etapas pictóricas más fructíferas de su vida. Nos cuenta García Figueras[21] que durante los años 1917, 1919, 1921 y 1922 expondría de forma consecutiva en el Salón Parres de Barcelona. Las temáticas en las que trabajaba era diversas, no solo se caracterizó por pintar temas relacionados con Marruecos, también le gustaba recrear sus pinceles en paisajes urbanos, marineros o campestres de la zona, así como plasmó en sus lienzos temas taurinos o escenas pesqueras de la vida cotidiana en un puerto de mar.

Bertuchi en Marruecos

Tras desempeñar diversos cargos para la administración en San Roque (Cádiz) y en Ceuta, Bertuchi es nombrado Inspector Jefe, con carácter interino, de los Servicios de Bellas Artes y Artes Indígenas del Protectorado. Este motivo hará que se instale junto a su esposa en Tetuán en 1928.

Cuando Mariano Bertuchi toma posesión de su cargo como Inspector Jefe, es en verdad cuando, allí sobre el terreno, comienza a sentir el pulso de la zona que abarca su jurisdicción.

[20] García, T., *Bertuchi en Marruecos* p. 8
[21] Ibíd., p. 6

Durante todos estos años la producción artística de Bertuchi no ha cesado, pero ahora con su taller en Tetuán el trabajo a realizar se verá notablemente intensificado ya que habrá de sumar a la producción de su propia obra, aquella, que le vendrá por añadidura, dado el cargo de responsabilidad que ocupa dentro del Protectorado.

Con la perspectiva que ahora nos ofrece el tiempo, podemos decir que eran tres las grandes empresas que esperaban de manera inminente a Mariano Bertuchi, a su llegada a Marruecos. Después vendrán actuaciones no menos importantes, que se producirán unas al amparo de la experiencia y otras, ya entrado en la edad madura, que marcarán la consecución del objetivo final de este pintor granadino.

Las grandes aportaciones a las que hacíamos alusión en el párrafo anterior y que tendrán su punto de partida 1928 serán la siguientes: en primer lugar, por importancia y envergadura estaría la toma de posesión como director de la Escuela de Artes Indígenas, la cual, aunque iniciada en 1919, vivirá con la llegada de Bertuchi un cambio drástico, ya que se acometerán reformas en la misma tanto en lo concerniente al desarrollo didáctico como al correspondiente a los espacios físicos. El segundo encargo importante y en el que ya trabajaba Bertuchi antes de su llegada a Marruecos, sería la realización de dibujos y diferentes modelos para una inminente emisión de sellos identificativa del Protectorado de España en Marruecos. Por último, Bertuchi asumió la responsabilidad de presentar y ejecutar el proyecto para el pabellón de

Marruecos en la Exposición Iberoamericana de 1929 que tendría lugar en la ciudad de Sevilla.

Como hombre sensible y formado en las artes, Mariano Bertuchi rápidamente reconocería el valor y el potencial de las artesanías de la zona. Un número cada vez más reducido de artesanos, procedentes de antiguos núcleos gremiales, eran los últimos herederos de tan valiosos oficios. Los productos artesanales habían sido creados basados en los conocimientos que se transmitían de manera familiar y que con los nuevos tiempos estaban próximos a su extinción.

"…*Bertuchi, consciente del peligro que se cernía sobre las artes marroquíes, que iban perdiendo su pureza en manos de algunos viejos maestros que no habían llegado a formar escuela, comprendía que era preciso salvar aquel tesoro artístico que tantas glorias había dado a la cultura árabe, y dio comienzo a la tarea de recoger a aquellos "maalmin" en los talleres de la Escuela..."* [22]

Como antecedente a la llegada de Bertuchi a Marruecos, el Hach Abdussalam Bennuna[23], que por entonces desempeñaba el cargo de Almotacén de Tetuán desde 1916 y que contaba entre sus competencias las de conservar y potenciar los gremios artesanales, había propuesto al Ateneo Científico Marroquí, fundado el día 27 de diciembre de 1916, en su primera reunión, la creación de una escuela de artesanías para Tetuán.

[22] La cita de Fernando Valderrama la encontramos en Gómez, J. L., "Mariano Bertuchi Nieto: Ilustraciones", p. 23.
[23] Bennuna había sido el promotor de la creación del Ateneo Científico Marroquí (Al-Mayma' al-'Ilmi al Magribi) que fue fundado en Tetuán el día 27 de diciembre de 1916. Ibn Azzuz , M, "Bertuchi, Pintor de Marruecos", disponible en: http://www.lamedina.org/actividades_historia/s/bertuchi_pintor_de_marruecos (última revisión 6 de febrero de 2017) p. 2

"*Cuatro días después celebró el Ateneo su primera sesión en la que Bennuna propuso la creación de una escuela de artesanía en Tetuán; propuesta que fue aceptada y en el presupuesto del Majzen para el año 1917 se consignó una dotación de 36.250 pesetas.*

De la ejecución del proyecto se ocuparon Bertuchi y Bennuna con el concurso del capitán Antonio Got. El 30 de agosto de 1919 tuvo lugar la inauguración oficial de la escuela, que se denominó "Escuela de Artes y Oficios". El local habilitado para ello era un antiguo fondaque, situado entre las calles de Tarrafin y Judería, y el primer director de la escuela fue Antonio Got."[24]

Tras la dimisión de Antonio Got como director, el 1 de agosto de 1921[25] vendría a sustituirle José Gutiérrez Lezcura, el cual se mantendría en la dirección hasta 1926 fecha en la que Mariano Bertuchi fue nombrado director[26].

La primera actuación del nuevo director fue un estudio de la situación y un análisis en profundidad del funcionamiento de la escuela. También se interesaría por comprobar cuáles eran los talleres más demandados y de entre estos, los mejores para el desarrollo de las artesanía de la zona.

[24] Ibíd., p 2
[25] Memoria detallada y firmada por José Gutiérrez Lezcura, Tetuán 17 de abril de 1926. Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, Sección África, Dirección General de Marruecos y Colonias, Sección 15, Caja 81, legajo 09632, pp. 1-2 "Memoria descriptiva del desarrollo de la Escuela de Artes e Industrias Indígenas de Tetuán, desde el mes de agosto del año 1921 hasta el día de la fecha".
[26] Ibíd.

"*La reforma fue tan profunda e intensa que comúnmente se considera a don Mariano fundador de la escuela, cuando realmente ha sido su tercer, aunque capital, director"*[27].

Como decíamos al principio de este apartado, las tareas que esperaban a Bertuchi nada más llegar a Marruecos eran importantes y de responsabilidad[28], la segunda en importancia sería la creación de la primera edición de sellos emitida desde la zona del Protectorado.

En 1928, un año después de la pacificación de la zona, se realizará desde el Correo español, una emisión de sellos puramente marroquí. En esta fecha el Dictador y Jefe del Gobierno, Miguel Primo de Rivera había asumido definitivamente sus posiciones y competencias en Marruecos, de manera que era necesario poner en marcha las estructuras administrativas pertinentes para el buen desarrollo de las nuevas funciones que debía ejercer el Protectorado. Para ello, se sirvió del grupo de militares africanistas relevantes que abanderaban la *Revista de Tropas Coloniales*[29] editada en Ceuta, y cuyo director era Franco. Dentro de este núcleo de personalidades se daban cita Gonzalo de Reparaz y Martín de la Escalera, defensores de la expansión española, y militares como Díaz de Villegas y Tomás García Figueras, persona clave en el

[27] Dizy, E., "Bertuchi, maestro de artesanos y artistas. Fidelidad a un patrimonio artístico" disponible en http://www.lamedina.org/actividades_historia/s/bertuchi_maestro_de_artesanos_y_artistas (última revisión 3 de febrero de 2017).

[28] Con la intención de respetar la cronología en la biografía de Mariano Bertuchi, retomaremos más adelante la Escuela de Artes Indígenas, con el fin de poder apreciar mejor la evolución en esta.

[29] la Revista de Tropas Coloniales, es fundada el 4 de noviembre de 1923 apareciendo su primer número en enero de 1924. Gómez, J. L., "Mariano Bertuchi Nieto: Ilustraciones", p. 20.

desarrollo del Protectorado español. En este seleccionado equipo de Dirección, se encontraba Mariano Bertuchi, en calidad de Director artístico y encargado de hacer ilustraciones y portadas que serían editadas después a todo color. Dada la respetable trayectoria artística y la ejecución magistral de las escenas marroquíes desarrolladas por Bertuchi para la ilustración, se le solicitó que realizara unos dibujos con temática local magrebí, con el fin de que pudieran ser reproducidos, más tarde, en una serie de sellos de Correos monográficos sobre Marruecos.[30]

En tanto que el laborioso proceso de diseño y estampación de los nuevos sellos para la zona del Protectorado se ponía en marcha, hubo de aplicarse la técnica de *sobrecarga,* un efecto de impresión que permitía estampar un determinado texto sobre el sello oficial de correos.

"La primera sobrecarga "Marruecos" (1914-1915) fue reemplazada por "Protectorado Español en Marruecos" (1915-1916), ya que Francia estaba sobrecargando sus sellos con la leyenda "Protectorat Français". En el siguiente período (1916-1927) los sellos españoles fueron habilitados con "*Zona de Protectorado Español en Marruecos (…) El empleo de los sellos españoles con diversas sobrecargas en la ZPEM se prolongaría hasta 1928, fecha en la que se materializará la primera emisión de "sellos exclusivos" de la Zona, fundamentados en los diseños originales de Mariano Bertuchi Nieto"*[31]

[30] Gonzalbez, E., *El Protectorado español en Marruecos (1912-1956) en las imágenes de los sellos de correos,* Edita, Universidad de Castilla-La Mancha, 2011, pp.156-157.
[31] Desde 1914, según nos expone Belén Abad, las autoridades de la zona del Protectorado español demandaron que la recaudación de los servicios de correos se ingresaran en el servicio de la zona. Esto implicaba la creación de sellos especiales, hecho que llevaría un tiempo. Mientras tanto se decidió que en los modelos empleados hasta el momento se estampase la

La obra de Bertuchi reflejada en los sellos de correos del Protectorado, ya constituye en sí misma una importante pinacoteca entre dibujos y pinturas de este autor. De hecho, no hay estudioso de la filatelia que no conozca la obra del granadino a través de sus sellos. La primera emisión firmada por él vio la luz el 7 de septiembre de 1928, siendo su temática Paisajes y Monumentos. Esta se realizaría por la casa londinense *Thomas de la Rue* en calcografía monocolor y reproduce vistas de Alcazarquivir, Alhucemas, Larache, Xauen y Tetuán.[32]

Mariano Bertuchi, recién instalado en Marruecos, tendrá aún pendiente una tercera y muy importante tarea. Esta consistiría en diseñar el edificio que representara a Marruecos en Exposición Iberoamericana de 1929 en Sevilla.

"*En el año en que estamos situados -1928- recibirá honores y encargos, capitales en la biografía de nuestro protagonista. En primer lugar fue nombrado Inspector Jefe de los Servicios de Bellas Artes y Artesanía Indígena del Protectorado de Marruecos. Igualmente, pensándose ya en el Exposición Ibero-Americana a celebrar en Sevilla, en 1929, se le encargan los bocetos del pabellón, que se llevarían a cabo fielmente, siendo agraciado con un diploma de honor*"

sobrecarga "Marruecos", así podrían distinguirlos de los empleados por las oficinas postales españolas situadas en la zona de influencia francesa y de la ciudad de Tánger, que aún empleaban los sellos españoles con la sobrecarga "Correo Español-Marruecos". Tesis Abad, B. ., *Mariano Bertuchi: actividad pedagógica y artística en el norte de Marruecos en la época del protectorado,* 2015, p. 194.

[32] EDIFIL, 105-118 (Catálogo unificado EDIFIL de sellos y dependencias Postales 1999) en Morillo, L., "Mariano Bertuchi ese gran des conocido", Sociedad Filatélica y Numismática de Granada, disponible en http://www.sfng.es/Articulos/Bertuchi/bertuchi.html, (última revisión 24 de febrero de 2017)

Cuando al fin se determinó que la zona del Protectorado español en Marruecos formaría parte de la Exposición Iberoamericana de 1929 con pabellón propio en Sevilla, según nos cuenta Ibn Azzuz Hakimt, el Jalifa del Sultán nombró como delegado del Majzen al Hach Abdusslam Bennuna, el cual tenía como misión ejecutar el proyecto que realizó bajo el concurso artístico de Bertuchi.

"*Dos años y medio duraron las obras de construcción del pabellón marroquí, que era una especie de alcaicería con un alminar y estaba dotado de una exposición de artículos artísticos y artesanales, la mayoría de ellos fabricados en la Escuela de Artes Marroquíes*"[33].

Para la construcción del pabellón, Bertuchi hizo venir a los maestros artesanos de Tetuán e incluso también a otros de la zona francesa. El resultado final traspasó las fronteras nacionales de manera que desde el momento en el que el Pabellón queda inaugurado es tal la fama de su diseñador, el propio Mariano Bertuchi, como la de los trabajos procedentes de la Escuela de Artes de Tetuán la cual inicia un recorrido tal que no hay exposición que se precie de la época en la que no se encuentre `presente el trabajo de la Escuela.

"*La Exposición fue inaugurada por el Rey Don Alfonso XIII el día 9 de mayo de 1929, obteniendo el pabellón marroquí el primer premio, gracias a la labor conjunta de Bertuchi y Bennuna*".[34]

[33] Ibn Azzuz, M, "Bertuchi, Pintor de Marruecos, disponible en: http://www.lamedina.org/actividades_historia/s/bertuchi_pintor_de_marruecos
[34] Ibíd, p.4

La Escuela de Artes Indígenas participó de manera muy activa en la exposición Iberoamericana de 1929 en Sevilla. El edificio que para la nueva Escuela de Artes se habría de inaugurar a la llegada de Bertuchi en 1928, estaba dotado de un nuevo taller de alfarería y cerámica, ya pensado para trabajar en él elementos decorativos que irían directos al pabellón.

La Escuela de Artes Marroquíes

Retomando la importancia que la Escuela de Artes va adquiriendo con su nuevo director, recordemos que Bertuchi ya había introducido bastantes cambios en la misma desde el momento en que llegó. No satisfecho con las modificaciones, continúa adaptando y perfeccionando la *Escuela* para hacer de ella un lugar cada vez más agradable y reflejo de su querida Granada. García Figueras denomina a su director como *Patriarca de la Escuela de Artes Marroquíes de Tetuán.*

Una vez organizados los talleres y adaptados los espacios, Bertuchi en su afán por retomar los modelos autóctonos en las artesanías, decidió volver a los métodos antiguos en algunos de sus talleres. Tal es el caso de las artesanías realizadas sobre seda o piel, para las que recuperó tradicionales técnicas de teñido en tejido empleando pigmentos naturales y rechazando nuevos sistemas más industriales. También se volvió al empleo del torno en alfarería y el cincelado en metal, tan típico de la zona.

"Bertuchi, sabedor del tesoro que guardan los pueblos cuando han conseguido depurar las líneas de un alicatado, el color de un tejido, el anudado de una alfombra o las incrustaciones de una espingarda, decidió cerrar el paso a las

innovaciones industriales procedentes del exterior que facilitaban los trabajos pero deshacían lo que tantos siglos había costado conseguir. Así, suprimió las anilinas químicas importadas de Europa y recuperó los tradicionales colorantes vegetales, volviendo con ello a la tradición andalusí en el tintado de la lana y en la confección de las alfombras. Vuelven también la geometría de los damasquinados, la pureza de las líneas, la paciente habilidad para las incrustaciones y taraceas, la soltura en el manejo de los tornos de alfarero, el calor de los viejos hornos de cerámica, el cincelado de los metales o las finas labores en plata que, en su conjunto, funden las sensibilidades hispana y marroquí recomponiendo unos modos nacidos de raíces comunes."[35].

Mariano Bertuchi, aunque defensor de las tradiciones no quería una *Escuela* anclada en el pasado. Esto le hace organizar viajes y vistas, a los que podían asistir tanto alumnos como profesores, a ciudades tan representativas para la cultura andalusí como Sevilla, Granada, Córdoba o Toledo entre otras. El primero de estos viajes culturales tendría lugar en 1934. Como elemento integrante de la vista estaba previsto que los componentes del grupo no fueran meros espectadores, habrían de participar de forma activa: preguntando sobre cualquiera de las técnicas o tomando notas y apuntes de aquello que considerasen más significativo de los diferentes estilos para una posible futura aplicación.[36]

[35]Dizy, E., Bertuchi, maestro de artesanos y artistas. Fidelidad a un patrimonio artístico" disponible en http://www.lamedina.org/actividades_historia/s/bertuchi_maestro_de_artesanos_y_artistas
[36] Ibídem p.6 y Ibn Azzuz, M, "Bertuchi, Pintor de Marruecos, disponible en http://www.lamedina.org/actividades_historia/s/bertuchi_pintor_de_marruecos

No pasaron muchos años desde que Bertuchi tomara la dirección de la Escuela y esta se convirtiera en referente y muestra de artesanías del país.

Escuela Preparatoria de Bellas Artes

Mariano Bertuchi, conocedor de las cualidades artísticas que poseían los jóvenes alumnos de la zona, iría madurando la idea de crear una Escuela de Bellas Artes que modelase ese potencial artístico que veía en el entorno. La vocación docente de Bertuchi va cada vez más en aumento y se verá reflejada en el proyecto de esta nueva escuela, la Escuela Preparatoria de Bellas Artes de Tetuán.

"*Nos precisa Gallego, que fue una de las facetas en las que Bertuchi 'se entregó con más interés'; ya que el enseñar a los jóvenes pintores y ponerlos en el verdadero camino, fue su constante preocupación en la última década de su vida*"[37].

La Escuela que comenzó de forma tímida en 1945, se fue afianzando hasta su inauguración oficial en 1947[38]. A partir de ese momento todo fue más fácil, a los primeros alumnos españoles les siguieron los marroquíes, cuya inquietud hacia las Bellas Artes estaba claramente definida, y que no tardaron en destacar por sus cualidades plásticas.

[37] La palabras de Carlos Gallego García Pelayo sobre Bertuchi, son recogidas por la mayor parte de los biógrafos de Bertuchi, podemos encontrar el texto con mayor amplitud en GÓMEZ BARCELÓ, J. L., "La enseñanza de las bellas artes en el protectorado y la escuela pictórica de Tetuán". *IX Jornadas de historia de Ceuta*, ed. cit. p 130, ABAD DE LOS SANTOS, B., 2015, p 476

[38] Dizy, E. "Don Mariano Bertuchi Nieto (Granada 1884-Teuán 1955). Impulsor de las Artes Plásticas Marroquíes", Escuela de Tetuán: 50 años de reflexión A. Amrani, A Ataallah, S. Ben Cheffaj, M. Megara, Ceuta, 2007

"*En la Escuela Preparatoria comenzaron su andadura gentes como Freixas, Moya Quirós, Fernández Florentín, Martín Prado, etc., por parte española, y el Kashri, Mohammed Benaisa, el Fajjar, Mekki Megara, Mohammed Melehi, Ahmed Amrani, Saad Ben Cheffaj, etc., por parte marroquí*".[39]

Tras el Protectorado, se elabora un balance de la acción cultural que España ha dejado en aquellos territorios, siendo evidentes los buenos resultados a tenor de los datos obtenidos.

"*Trece alumnos procedentes de ella han sido enviados a España, como becarios, a cursar estudios. Uno de ellos, Amadeo Freixas, terminó la carrera en la Escuela de Bellas Artes de San Fernando, de Madrid, en 1951. Otro, Antonio Moya Quirós, que estudió en la Escuela Superior de Santa Isabel de Hungría, de Sevilla, en el curso 1949-1950, obtuvo el primer premio de pintura (1.000 pesetas); en el 1950-1951 obtuvo matrícula de honor y una beca de un mes en la Rábida (Huelva)".*[40]

La independencia de Marruecos (1956) y la muerte de Bertuchi (1955), fueron dos hechos muy cercanos en el tiempo y decisivos para la continuación de la Escuela. Por suerte, la decisión del estado fue la de mantener las enseñanzas

[39] Dizy, E., Bertuchi, maestro de artesanos y artistas. Fidelidad a un patrimonio artístico" disponible en http://www.lamedina.org/actividades_historia/s/bertuchi_maestro_de_artesanos_y_artistas
[40] Ibíd, p. 478

de Bellas Artes en Tetuán, bajo la dirección de Mohamed Sarghini, que sería el primer director marroquí de la Escuela.

Los cambios en la dirección de la Escuela Preparatoria de Bellas Artes de Tetuán, fueron respetuosos con el legado dejado por el pintor y maestro Mariano Bertuchi. Una herencia que permanecerá para las generaciones actuales y las venideras.

"*El 20 de junio de 1955 fallecía en Tetuán don Mariano Bertuchi Nieto. Quizá lamentando el dejar muchos sueños sin que fueran plasmados en el lienzo por sus pinceles, pero desde luego, satisfecho por la obra dejada tras de sí. Una obra fecunda en sí misma, pero más aún por la creación no sólo de la denominada Escuela de Tetuán, sino por haber encauzado la vocación artística de muchos marroquíes de cuyas enseñanzas hoy se enorgullecen*"[41].

Conclusión: reflexiones surgidas tras la desaparición de Mariano Bertuchi Nieto

Muchos son los pintores y críticos de arte que han expresado de forma manifiesta el reconocimiento al trabajo del granadino Mariano Bertuchi Nieto en torno a las Bellas Artes en su querida Tetuán. Tras su desaparición se produjeron y continúan celebrándose exposiciones y homenajes en torno a este gran artista, motivo que nos ha llevado a presentar a manera de conclusión una muestra de algunos de los textos escritos a modo de reflexión, sobre la vida y la obra de este

[41]Gómez , J. L., "Mariano Bertuchi Nieto: Ilustraciones", p.29

ilustre pintor. Comenzamos este recorrido con entrañables palabras como las escritas por Eduardo Dizy:

"*La pintura tetuaní es deudora de la libertad con la que se trazaron los planes y enseñanzas de aquella Escuela de Bellas Artes, hoy convertida en Superior, confirmando así la fecundidad de la semilla que don Mariano sembró hace más de cincuenta años*".[42]

La historiadora y crítica de arte Clara Miret, especialista en el estudio de las artes plásticas en el norte de Marruecos, escribiría sobre Bertuchi y el nacimiento de la Escuela Preparatoria de Bellas Artes lo siguiente:

"*Cuando en 1947, D. Mariano Bertuchi fundó la Escuela de Bellas Artes de Tetuán abrió, a través de ella, un horizonte nuevo para la Vida artística marroquí, la posibilidad de formar en el país, una generación de pintores que más tarde se convertirían en punta de lanza de la investigación plástica en el Norte de Marruecos*"[43].

No sabemos cómo habría sido La Escuela Preparatoria de Bellas Artes bajo otra dirección, pero sin duda hemos de valorar y considerar excepcional la particular visión de las artes de Don Mariano, así lo subraya Dora Bacaicoa:

[42] Dizy, E., Bertuchi, maestro de artesanos y artistas. Fidelidad a un patrimonio artístico" disponible en http://www.lamedina.org/actividades_historia/s/bertuchi_maestro_de_artesanos_y_artistas
[43] Miret, C., "Escuela de Tetuán", Talleres Mediterráneos de Tetuán. Premio Mariano Bertuchi de paisaje, Tetuán, (1992), p. 7.

"*Durante muchos años la vida de las artes plásticas de Tetuán se centró en la Escuela de Bellas Artes. Aquel fabuloso pintor granadino que se llamó Mariano Bertuchi -Don Mariano-, intervino directamente en su creación, fue quién la organizó, su primer director y su alma, mientras esta alma alentó su cuerpo*".[44]

Mariano Bertuchi fue un hombre trabajador, sobresaliente en todos los ámbitos y humilde en sus textos, no encontramos jactancia de los méritos y condecoraciones que en su vida obtuvo, pero si encontramos una merecida relación de ellos en la revista *Cuadernos del Rebellín* en la que Gómez Barceló nos dice:

"*Mariano Bertuchi Nieto, aparte de los muchos premios obtenidos en exposiciones y certámenes, obtuvo el reconocimiento de sus compañeros, como demuestran su pertenencia como Académico Correspondiente a las de Bellas Artes de San Fernando de Madrid, de Santa Isabel de Hungría en Sevilla y a la de Sao Paulo en Brasil así como cargos del prestigio de la Dirección de Bellas Artes de la Zona del Protectorado -que acometía la conservación de Monumentos histórico-artísticos y barrios musulmanes de las poblaciones de la Zona- y la Dirección de las Escuelas de Artes Marroquíes citadas con anterioridad. De los medios oficiales, entre otras condecoraciones recibió la Medalla de Oro de la Cruz Roja Española, Medalla de la Coronación, Medalla de la Paz, Orden Civil de África, Medalla de Oro de la Caja Postal de Ahorros de España, Encomienda de la Corona de Italia, Gran Cruz de la Orden de la Mehdauia, Encomienda con Plaza de la Orden de Isabel la Católica, Encomienda con Plaza de la Orden de Alfonso X el Sabio, Medalla de Plata del Mérito al*

[44] Bacaicoa, D., *Homenaje a Bertuchi.* Madrid, 1967, p., 3.

Trabajo, título de Jardinero Mayor del Magreb obtenido por su colaboración con el Cónsul Isidro de las Cagigas trayendo a Marruecos las técnicas de jardinería granadina[45]

Aunque los cargos y responsabilidades provenientes de la administración fueran grandes en número, Mariano Bertuchi nunca dejó de lado las obligaciones ni su propia creación pictórica. De manera incansable dibujaba las calles marroquíes repletas de personajes y definía, con esa manera tan personal, las luces y sombras de las calles de la medina tetuaní.

El documento que aquí se presenta, tal y como argumentaba al principio, no tiene por objeto ofrecer solo una biografía. Nuestro interés se ha centrado en mostrar como la vida de Mariano Bertuchi Nieto quedó marcada por Tetuán y todas aquellas aportaciones tanto artesanales como artísticas que su trabajo como docente y pintor pudo ofrecer a esta querida tierra, al mismo tiempo que la suya quedaba registrada con letras mayúsculas en la historia de las Bellas Artes de Tetuán y por ende en la de Marruecos.

Poco podemos aportar después de las elogiosas palabras que desde el respeto y el cariño han escrito tan prestigiosas plumas. Es por ello que cerramos este artículo con un texto de Tomás García Figueras, un referente tanto para el estudio de la vida de Mariano Bertuchi como el de la época en la que vivió, el Protectorado de España en Marruecos.

[45] Gómez, J. L., “Mariano Bertuchi Nieto: Ilustraciones”, p.31-32

"En realidad, se trata de un claro y bien definido fenómeno de ósmosis. Don Mariano, que tanto amó Marruecos, que llevaba tan dentro de él el alma de Marruecos, llegaba a la Dirección de la Escuela en plena madurez artística y al máximo de su sensibilidad para comprender la transcendencia de la labor que acometía. Y a partir de aquel momento, Bertuchi se da por completo a la Escuela, y esta convierte en dulce veneno su pasión marroquí; al término del fenómeno no podemos fijar dónde termina uno y dónde empieza la otra. Don Mariano es la Escuela; la Escuela es Bertuchi. Don Mariano se va extinguiendo mientras la Escuela alcanza el cenit de su gloria; al final el maestro desaparece y la Escuela queda como gloriosa supervivencia de su espíritu y de su entrega a Marruecos, como fruto de la fusión intima de un hombre y de un pueblo."[46]

Imagen 1. Mariano Bertuchi Nieto. Fuente, Talleres Mediterráneos de Tetuán. Premio Mariano Bertuchi de paisaje, Tetuán, (1992).

[46] García, T., *Bertuchi en Marruecos,* p., 9.

Bibliografía

Abad, B., 2015. *Mariano Bertuchi: actividad pedagógica y artística en el norte de Marruecos en la época del protectorado (1912-1956)*.

Areán, C., 1967,"La Escuela de Tetuán en Madrid" *La Escuela de Tetuán: Homenaje a Bertuchi,* Madrid.

Bacaicoa, D., 1967, *Homenaje a Bertuchi.* Madrid.

Deu del Olmo, M. I., 2007, "Escuela de Tetuán, 50 años de reflexión: A. Amarani, R. Attallab, S. Ben Cheffaj, M. Megara, Ceuta.

García, T., 1962, *Bertuchi en Marruecos (1898-1955)*, Madrid.

Gilson, S., 2015, *Historia del Marruecos Moderno*, Madrid.

Gómez, J.L., 2009 "La enseñanza de las bellas artes en el protectorado y la escuela pictórica de Tetuán". *IX Jornadas de historia de Ceuta*, Ceuta.

Gómez, J.L., 1992, "Mariano Bertuchi Nieto: Ilustraciones", *Cuadernos del Revellín,* nº 6.

Gómez, J.L., 2008, "El tríptico del casino africano", *Museo de Ceuta: sección Bellas Artes 1999-2008*, Ceuta.

Gonzalbes, E., 2011, *El Protectorado español en Marruecos (1912-1956) en las imágenes de los sellos de correos,* Universidad de Castilla-La Mancha.

Miret, C., 1992. "Escuela de Tetuán", Talleres Mediterráneos de Tetuán. Premio Mariano Bertuchi de paisaje, Tetuán.

Martínez de la Escalera, M., 1926, "Mariano Bertuchi y su labor en Marruecos", África. Revista de las tropas Coloniales, Madrid.

Martín, A., 2006, "Biografía", Talleres Mediterráneos de Tetuán. Premio Mariano Bertuchi de paisaje, Tetuán, (1992). Moralez, V. *Historia de Marruecos: de los orígenes tribales y las poblaciones nómadas a la independencia y la monarquía actual*, Madrid.

Webgrafía

Centro Virtual Cervantes, “Mariano Bertuchi: 50 años después. En torno a Bertuchi”, disponible en: http://cvc.cervantes.es/artes/bertuchi/en_torno.htm (última revisión 3 de febrero de 2017).

Dizy, E., “Bertuchi, maestro de artesanos y artistas. Fidelidad a un patrimonio artístico” disponible en: http://www.lamedina.org/actividades_historia/s/bertuchi_maestro_de_artesanos_y_artistas (última revisión 3 de febrero de 2017).

Ibn Azzuz, M, “Bertuchi, Pintor de Marruecos”, disponible en: http://www.lamedina.org/actividades_historia/s/bertuchi_pintor_de_marruecos (última revisión 6 de febrero de 2017)

Morillo, L.,” Mariano Bertuchi ese gran des conocido”, Sociedad Filatélica y Numismática de Granada, disponible en: http://www.sfng.es/Articulos/Bertuchi/bertuchi.html, (última revisión 24 de febrero de 2017).

Muñoz, M.M., “Mariano Bertuchi en Ceuta”, Conoceceuta.blogspot.com. Disponible en

http://www.conoceceuta.com/0090-13%20mariano%20bertuchi.htm (última revisión 1 de marzo de 2017).

Archivos consultados

Archivo y Biblioteca, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid.

Relación general de académicos (1752-2015), (2016).

Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares (AGA)

-Sección África: 15

-Subsección Dirección General de Marruecos y Colonias: caja 81, legajo 09632.

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL EN LAS CONSTITUCIONES ESPAÑOLAS DE 1812, 1931 Y 1978

Education as a Fundamental Right in the Spanish Constitutions of 1812, 1931 and 1978

Leonor María Martínez Serrano

Centro del Profesorado Priego-Montilla (Córdoba)
leonorm.martinez.serrano.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

En el presente artículo nos ocupamos, en primer lugar, de un análisis somero de la educación desde una perspectiva diacrónica, así como de la conquista social de la educación desde tiempos de la Revolución Industrial hasta las sociedades postindustriales de la postmodernidad. Seguidamente, estudiamos con especial detenimiento el origen y la extensión de la educación obligatoria y gratuita en España, desde los primeras iniciativas del siglo XIX, pasando por las Constituciones de 1812 y 1931, la Ley General de Educación (1970) y otros textos legislativos menores algo anteriores, hasta culminar en la Constitución Española de 1978, en que se sustenta todo el desarrollo normativo posterior en forma de leyes orgánicas de educación: LODE (1985), LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006) y LOMCE (2013). Por último, esbozamos brevemente los retos de la educación en el siglo XXI, en plena Sociedad del Conocimiento, haciendo especial hincapié en el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida en medio de unos tiempos de aceleración histórica que está afectando a todos los órdenes de la vida de las comunidades humanas a escala planetaria.

PALABRAS CLAVE: **EDUCACIÓN, CIUDADANÍA, CONSTITUCIONES ESPAÑOLAS, DEMOCRACIA, APRENDIZAJE PERMANENTE.**

ABSTRACT

This article is structured in three clearly differentiated parts. The first part is a brief analysis of education from a diachronic perspective and dwells on the conquest of education as a fundamental right from the age of the Industrial Revolution to post-industrial, postmodern societies. The second part concerns the origin and extension of free and compulsory education in Spain, from the earliest initiatives dating back to the 19th century, through the Constitutions of 1812 and 1931, the General Law on Education (1970) and other minor regulations, up to the Spanish Constitution of 1978, which is the very foundation of subsequent organic acts of education: LODE (1985), LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006) and LOMCE (2013). The last part of this article deals with the challenges facing 21st-century education in the so-called Knowledge Society, whilst emphasizing the concept of

lifelong learning in an age of unprecedented historical acceleration that is affecting all realms of life in human communities worldwide.
.

KEYWORDS: EDUCATION, CITIZENSHIP, SPANISH CONSTITUTIONS, DEMOCRACY, LIFELONG LEARNING.

Fecha de recepción del artículo: 19/02/2019
Fecha de Aceptación: 20/03/2019

Citar artículo: MARTÍNEZ SERRANO, L. M. (2019*). La educación como derecho fundamental en las Constituciones españolas de 1812, 1931 y 1978. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

I / Una mirada diacrónica: la educación en el tiempo y la conquista de la escuela pública en el siglo XX

La educación es una de las mayores invenciones humanas para combatir las desigualdades estructurales o sistémicas inherentes a la propia sociedad, y también uno de los mayores cauces para perpetuar el conocimiento y el saber que la humanidad ha ido atesorando a lo largo de los siglos, junto a una serie de valores morales atemporales y universales que los seres humanos han considerado dignos de preservar para generaciones venideras. La educación es, por tanto, un gesto natural y orgánico de los grupos humanos, *animales políticos* (según decía Aristóteles) que viven en sociedad y desean asegurar la pervivencia de la especie con todas sus idiosincrasias. Para ello, es preciso articular mecanismos que aseguren la transmisión de saberes útiles y eficaces para la vida en la Tierra a las jóvenes generaciones, en cuyas manos está el futuro de la humanidad. Ahora bien, hasta llegar a la moderna concepción de la educación como servicio público al que tienen derecho todos los ciudadanos y ciudadanas de un Estado moderno, ha sido necesario superar innumerables

obstáculos a lo largo de la historia. Los grandes hitos de ese proceso evolutivo podrían resumirse en los siguientes:

(1) En las primeras grandes civilizaciones de la antigüedad (India, Egipto, China, Mesopotamia) y en el mundo clásico grecolatino, cuna del mundo occidental, la educación formal es un privilegio de muy pocos, de los miembros de las elites sociales que llevan las riendas políticas y ostentan el derecho a la toma de decisiones de calado. La educación es *educación de príncipes*: de quienes tienen en sus manos la responsabilidad de decidir los destinos de sus pueblos. Así, en Roma la formación de quienes se embarcaban en el *cursus honorum* para hacer carrera política contemplaba el aprendizaje de lenguas (griego y latín, las dos grandes lenguas de cultura del momento), así como el estudio de oratoria y de otras disciplinas para quienes se consagraban a la *res publica*. Pensemos, por ejemplo, en el caso paradigmático del filósofo estoico Lucio Anneo Séneca (4 a. C. – 65 d. C.), o en el gran Marco Aurelio, autor de las insignes *Meditaciones*, compuestas en griego a la luz de una vela en pleno campo de batalla: hombres eruditos y formados exquisitamente conforme a los cánones educativos de la época en que vivieron.

(2) Desde la antigüedad hasta la Revolución Francesa de 1789, la educación formal se desarrolla en espacios aún más privativos que en la época clásica. En plena Edad Media, la Iglesia se convierte en la gran custodia del saber atesorado durante siglos entre los gruesos muros de los monasterios, en medio del silencio de los amanuenses atareados en el *scriptorium*, de modo que habrá que aguardar hasta el *Quattrocento* italiano para que figuras de la

talla de Francesco Petrarca en Italia redescubran el legado grecolatino y el valor edificante del estudio de las letras y las ciencias antiguas para la humanidad. Así lo reivindicaron los llamados *umanisti* en los siglos siguientes con el advenimiento del Humanismo y el Renacimiento. Pero ni siquiera la invención de la imprenta por Johannes Gutenberg logró democratizar el acceso a la cultura, que es una de las bases elementales en que se sustenta la educación de la humanidad. La educación siguió siendo un privilegio de pocos: eruditos, hombres de Iglesia, nobles y aristócratas.

(3) A partir de la Revolución Francesa de 1789, se producen ya los primeros intentos de generalización o universalización del derecho a la educación, como consecuencia de la Revolución Industrial, que precisaba de obreros y técnicos con una formación mínima específica. Así, la concepción de la educación como servicio público comienza a gestarse en pleno Siglo de las Luces, es hija de la Ilustración, y se ajusta a los moldes de la producción o montaje en cadena de las fábricas del siglo XIX, como ha subrayado convincentemente Sir Ken Robinson en múltiples conferencias en los últimos años. El sistema escolar reproduce los patrones de la producción en masa y en cadena: se agrupa al alumnado en grupos-clases o lotes por fecha de nacimiento, se atomiza el conocimiento humano en las denominadas áreas o materias que conforman el currículum (compartimentos estancos que oscurecen los vínculos naturales y vasos comunicantes que hacen del saber un todo orgánico), y se organizan los tiempos y los espacios al estilo industrial.

(4) Con el desarrollo de las sociedades post-industriales, se produce una verdadera democratización de la educación que facilita el acceso de toda la población a niveles cada vez más elevados. Esta eclosión supone una gran conquista social en el siglo XX y se halla en un período de revisión profunda en los albores del siglo XXI. Con todo, el panorama actual sigue siendo de una desoladora desigualdad estructural si miramos más allá de los privilegiados confines del mundo occidental: existe una estrecha relación entre el derecho a la educación y el desarrollo socio-económico de cada sociedad. Así, en los países subdesarrollados el derecho a la educación aparece muy devaluado por falta de una financiación adecuada, la escasez de medios humanos y materiales, estructuras educativas desarticuladas, una gran restricción en el acceso al sistema educativo, una corta duración de la escolaridad básica y una marcada desconexión con el tejido productivo. Por el contrario, en los países más desarrollados la educación se conforma como un derecho básico y fundamental, accesible a la mayor parte de la población en todos sus niveles y etapas, debido a la confluencia de factores como una adecuada financiación, cierta abundancia de recursos humanos y materiales, una clara articulación de las estructuras educativas interrelacionadas, un bajo grado de selectividad en el acceso, larga duración de la escolaridad obligatoria, credibilidad de las titulaciones, vinculación estrecha con el sistema productivo, y elevado nivel de democratización de los diferentes niveles escolares. Por tanto, en los países desarrollados el derecho a la educación se presenta como un derecho natural, básico, individual y social. Es *natural* porque se posee por el mero hecho de haber nacido en tal país; es *básico* porque está al mismo nivel que otros derechos democráticos como

el derecho a la libre expresión, asociación y manifestación; es *individual* porque asiste como derecho a todo ciudadano o ciudadana en su condición de individuo que es miembro de la sociedad; y es *social* porque asiste a todos los miembros del grupo y cumple un cometido cívico y edificante en los valores morales elementales para la convivencia pacífica.

II / El derecho a la educación en España: las Constituciones de 1812, 1931 y 1978

La extensión de la educación básica como derecho fundamental hasta alcanzar a todos los ciudadanos y ciudadanas constituye un hito histórico en el progreso y la evolución de las sociedades modernas. Y es que el desarrollo de la educación, fundamento del progreso de la ciencia y la técnica, es condición indispensable del bienestar social y la prosperidad material, así como el cimiento sólido sobre el que se sustentan las libertades individuales en las sociedades democráticas. No es, pues, de extrañar que el derecho a la educación se haya ido configurando históricamente en el tiempo como un derecho básico o elemental, y que los Estados modernos hayan asumido su provisión como un servicio público prioritario. Por los avatares históricos que han jalonado la historia reciente de España —especialmente durante la segunda mitad del siglo XX, que fue testigo del período de la posguerra, la dictadura franquista y la transición democrática—, durante varias décadas el Estado hizo dejación de sus responsabilidades en este ámbito, abandonándolas a manos de particulares e instituciones privadas en aras del llamado principio de subsidiariedad. Por tanto, en España la evolución del derecho a la educación no se ha desarrollado de forma paralela a la legislación internacional y al cuerpo de jurisprudencia

universal que se gestó en la segunda mitad del siglo XX hasta el fin de la dictadura franquista. Los momentos decisivos de la fundamentación del derecho a la educación en España se articulan en torno a dos grandes ejes cronológicos: de un lado, nos hallamos con los hitos anteriores[47] a la Constitución Española de 1978, y, de otro, con la consagración de la educación como derecho fundamental en la Constitución de 1978. A continuación, nos centramos en las Constituciones españolas de 1812, 1931 y 1978, textos esenciales que recogen un derecho absolutamente imprescindible en una sociedad democrática, y en cómo se ha ido modulando el derecho a la educación en dichos textos seminales.

La Constitución de 1812, conocida popularmente como “La Pepa”, plantea la generalización de la educación básica y atribuye al Estado las competencias

[47] Dejando al margen las Constituciones de 1812 y 1931, de entre los hitos anteriores a 1978 destacamos los siguientes: (1) El Informe Quintana de 1821, que plantea la necesidad de la gratuidad de la educación básica y la unicidad del sistema educativo. Sin embargo, la reforma antiliberal llegó antes de poner en práctica el Informe Quintana, a través del Informe Calomarde (1824). (2) La Ley Moyano de 1857, la primera gran ley de educación, supuso en su momento un gran avance con dos novedades: la gratuidad de la educación básica y la obligatoriedad de la educación básica (6-9 años). (3) Las Leyes de Enseñanza Primaria de 1945 y 1963 aprobadas bajo el régimen franquista, en virtud de las cuales el derecho a la educación sufre un fuerte retroceso, volviendo a la Ley Moyano, puesto que la obligatoriedad queda fijada hasta los doce años. (4) La Ley General de Educación de 1970 (Ley Villar Palasí), fruto de la inadecuación entre la estructura del sistema educativo de la época y el escenario político, social, económico y cultural que imperaban en España. Esta ley supuso una de las reformas más importantes del sistema educativo español tras la Ley Moyano de 1857. Antes de ella, se habían dado tímidos pasos en la extensión de la enseñanza, tales como la nueva organización del Bachillerato, que distinguía entre el Bachillerato elemental y el superior (1953), la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 14 años (1954), y la reforma de la enseñanza Primaria (1965). La Ley General de Educación de 1970 supuso un paso hacia adelante en la modernización de la escuela en España y en la escolarización de la población española. En síntesis, el sistema educativo español de aquella década presentaba cuatro grandes problemas a los que trataba de dar respuesta: (a) claras deficiencias de escolarización, (b) la falta de igualdad de oportunidades para los niños de clases sociales diferentes, (c) la inadecuación del sistema educativo a la estructura productiva del país y a las necesidades de capacitación profesional de la población, y (d) la inexistencia de un sistema escasamente integrado. De este modo, esta Ley trata de diseñar un sistema educativo con tres objetivos principales: (a) hacer partícipe de la educación a toda la población española, (b) completar la educación general con una preparación profesional que capacite al individuo para la incorporación fecunda a la vida del trabajo, y (c) ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio.

educativas. Entre los saberes fundamentales que se espera adquiera el alumnado de educación básica figuran la escritura, la lectura, la aritmética, la formación religiosa y las obligaciones civiles. A la Universidad se le encomienda la enseñanza de las ciencias, la literatura y las bellas artes. Por lo demás, se contempla la homogeneidad de la educación en todo el Estado, que habrá de velar por la misma, y la inspección de la enseñanza pública. Reza así el capítulo único de su Título 9º ("De la instrucción pública"), que consagra cuatro artículos a la educación:

> Artículo 366
>
> En todos los Pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir, y contar, y el catecismo de la Religión católica, que comprehenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.
>
> Artículo 367
>
> Asimismo se arreglará y creará el número competente de Universidades y de otros establecimientos de instrucción que fueren convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura, y bellas artes.
>
> Artículo 368
>
> El plan general de enseñanza será uniforme en todo el Reino, debiendo explicar la constitución política de la Monarquía en todas las Universidades y establecimientos literarios, donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas.

> Artículo 369
>
> Habrá una dirección general de estudios compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cago estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública. (2003: 99)

Con la Constitución de 1931, ya en plena II República Española, la educación formal española conoce un amplio desarrollo sin precedentes en nuestro país. Se amplía considerablemente el derecho a la educación de la Ley Moyano anterior y se dilata el período de obligatoriedad, al tiempo que se potencia una profunda reforma metodológica (propia de una escuela activa, centrada en el aprendiz y en su realización personal) y la laicidad del sistema educativo. Tres artículos fundamentales recogen todo lo relativo a la educación:

> Artículo 48
>
> El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.
>
> La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.
>
> Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.
>
> La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.

Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos.

Artículo 49

La expedición de títulos académicos y profesionales corresponde exclusivamente al Estado, que establecerá las pruebas y requisitos necesarios para obtenerlos aun en los casos en que los certificados de estudios procedan de centros de enseñanza de las regiones autónomas. Una ley de Instrucción pública determinará la edad escolar para cada grado, la duración de los períodos de escolaridad, el contenido de los planes pedagógicos y las condiciones en que se podrá autorizar la enseñanza en los establecimientos privados.

Artículo 50

Las regiones autónomas podrán organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas, de acuerdo con las facultades que se concedan en sus Estatutos. Es obligatorio el estudio de la lengua castellana, y esta se usará también como instrumento de enseñanza en todos los Centros de Instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas. El Estado podrá mantener o crear en ellas instituciones docentes de todos los grados en el idioma oficial de la República.

> El Estado ejercerá la suprema inspección en todo el territorio nacional para asegurar el cumplimiento de las disposiciones contenidas en este artículo y en los dos anteriores.
>
> El Estado atenderá a la expansión cultural de España estableciendo delegaciones y centros de estudio y enseñanza en el extranjero y preferentemente en los países hispanoamericanos. (2003: 131-132)

La densidad de pensamiento de estos tres artículos es más que palpable. El artículo 48 atribuye al Estado el cuidado diligente de la cultura y de su prolongación natural, que es la escuela, y contempla la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, así como el estatus de funcionariado público del cuerpo docente, el acceso universal a la enseñanza al margen del poder adquisitivo, la laicidad de la enseñanza en la República, sin que esto sea óbice para que la Iglesia enseñe su doctrina en sus propios establecimientos. Por su parte, el artículo 49 regula lo relativo a la expedición de títulos académicos y garantiza la homogeneidad curricular en toda la República mediante un marco común de enseñanzas, así como la posibilidad de que existan centros educativos de titularidad privada. El artículo 50, en fin, se refiere a las lenguas oficiales de España en que se puede organizar la enseñanza en las distintas regiones autónomas, recuerda la obligatoriedad del estudio de la lengua española, atribuye al Estado la inspección suprema de la educación en todo el territorio nacional, y contempla la expansión cultural de España fuera de sus fronteras mediante la promoción de su lengua y cultura en territorios de ultramar, de un modo especial en Latinoamérica, adelantándose de forma innovadora en varias décadas a la acción educativa en el exterior.

La Constitución Española de 1978 sirve de base a toda la legislación educativa posterior en materia educativa de las últimas décadas y proclama el derecho a la educación de todos los españoles en su artículo 27 (incluido en el Capítulo segundo, “Derechos y libertades”, en la Sección 1ª, “De los derechos fundamentales y de las libertades públicas”):

1. Todos los españoles tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la enseñanza, con la participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres, y en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establece.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establece.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca. (2003: 161-162)

Así, la Constitución Española de 1978 atribuye a todos los españoles el derecho a la educación. Asimismo, garantiza las libertades de enseñanza, cátedra y creación de centros educativos, así como el derecho a recibir formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones. Reconoce la participación de las familias, profesorado y alumnado en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. Encomienda a los poderes públicos que promuevan las condiciones y venzan los obstáculos para que el derecho a la educación sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad. Establece el carácter obligatorio y gratuito de la educación básica y redistribuye territorialmente el ejercicio de las competencias en esta materia. Todos estos ejes, así como la capacidad para responder a las aspiraciones educativas de la sociedad, habrían de conformar el nuevo sistema educativo español tras el fin de la dictadura franquista.

El trasfondo histórico que vive la sociedad española de 1978 explica la complejidad de elementos que configuran el marco educativo establecido por la Constitución, un marco de compromiso y concordia que, al tiempo que reconoce implícitamente el sistema mixto heredado, proporciona el espacio normativo integrador en el que pueden convivir las diversas opciones educativas. Así, tras el derecho a la educación (art. 27.1 a), se afirma la libertad de enseñanza (art.

27.1 b). Al lado del derecho de los padres y madres a elegir la formación religiosa y moral que estimen más oportuna para sus hijos e hijas (art. 27.3), figuran el derecho a la libertad de cátedra (art. 20.1) y la libertad de conciencia (artículos 14, 16, 20, 23). Y si se garantiza la libertad de creación de centros docentes (art. 27.6), también se responsabiliza a los poderes públicos de una programación general de la enseñanza (art. 27.5) orientada a asegurar un puesto escolar a todos los ciudadanos y ciudadanas. Finalmente, la ayuda a los centros docentes (art. 27.9) tiene que compaginarse con la intervención del profesorado, familias y alumnado en el control y gestión de esos centros sostenidos con fondos públicos (art. 27.7). Corresponde al legislador el desarrollo de estos preceptos, de modo que resulten modelados equilibradamente en su ulterior desarrollo normativo.

El artículo 27 de la Constitución confirma plenamente el derecho a una educación básica para todos los españoles y españoles que les permita desarrollar su propia personalidad y ponerse en condiciones de realizar una actividad útil para la sociedad, así como acceder a niveles superiores de educación independientemente de su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia. Significa un hito de proporciones desconocidas en la historia de nuestro país. El punto 2.4 del artículo 27 afirma, pues, lo siguiente: “La enseñanza básica es obligatoria y gratuita”. Gratuidad y obligatoriedad son dos conceptos que corren paralelos a lo largo de la historia. La gratuidad se entiende como obligación del Estado para la provisión de un derecho tan fundamental como es la educación a todos los ciudadanos y ciudadanas, mientras que la obligatoriedad se entiende como obligación o deber de los ciudadanos y

ciudadanas para con la educación. Así, la obligatoriedad constituye un derecho y un deber. Un derecho en el sentido de que los padres y madres pueden reclamar una oferta adecuada de puestos escolares para sus hijos e hijas, pero también el deber de garantizar la asistencia a la escuela y de colaborar con esta institución en la calidad y mejora de la enseñanza. Pero ese derecho y deber han de estar respaldados necesariamente por el principio de gratuidad en la provisión de la educación básica por parte del Estado. En cualquier caso, tras la aprobación de la Constitución Española, una serie de leyes orgánicas dedicadas a la educación, en desarrollo del artículo 27 de la Constitución, han supuesto un cambio sin precedente en nuestro sistema educativo que ha dado lugar a visibles avances y mejoras en la sociedad. Aspiran a hacer realidad el viejo reto de la igualación social a través de la educación. De la Constitución emanan las grandes leyes orgánicas que se han aprobado hasta la fecha para el desarrollo del derecho a la educación en nuestro Estado con posterioridad a 1978: la LODE (1985), la LOGSE (1990), la LOPEGCE (1995), la LOCE (2002), la LOE (2006) y la LOMCE (2013).

III / Los nuevos retos del siglo XXI: la Sociedad del Conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida

Desde la cuna misma de la Filosofía occidental, sabemos, de mano de dos perspicaces pensadores como son Aristóteles y Séneca, que la vocación más elemental de todo ser humano es aprender y ser feliz. El ser humano de todos los tiempos desea saber y comprender el universo que lo rodea y el lugar que

ocupa en él, Así nos lo recuerda el comienzo de la *Metafísica* de Aristóteles.[48] Al mismo tiempo, según Séneca, late en el interior del ser humano otra *cupiditas naturalis* con gran vigor y vehemencia: el deseo de alcanzar la plenitud y la felicidad.[49] Por eso, insistimos, todo ser humano desea conocer y ser feliz, encontrar sentido al misterio de la realidad y dotar de significado a su propio proyecto vital. Ahora bien, el aprendizaje es un fenómeno que dura toda la vida y no se confina a la educación formal o escolar. Aprendemos en todo momento, a cada paso del camino, y casi no lo advertimos porque el gesto del aprendizaje es tan consustancial a nosotros mismos como nuestra propia respiración. En los tiempos de aceleración histórica en que vivimos, cobra especial relevancia el concepto de la educación como un proceso permanente que se prolonga toda la vida.

Esta nueva idea de un aprendizaje para toda la vida hunde sus raíces en las profundas transformaciones que afectan a las sociedades post-industriales y post-capitalistas. La revolución cibernética en el ámbito de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la globalización de las comunicaciones, la inmensa movilidad de la población mundial gracias a los rápidos medios de transporte, la mundialización de la economía: todos ellos son cambios vertiginosos que afectan a los modelos tradicionales de división del trabajo (aparición de nuevas profesiones, nuevos contenidos de antiguas

[48] Aristóteles inicia su *Metafísica* con estas palabras: “Todos los hombres por naturaleza desean saber. Señal de ello es el amor a las sensaciones. Éstas, en efecto, son amadas por sí mismas, incluso al margen de su utilidad y más que todas las demás, las sensaciones visuales” (2007: 69).
[49] El íncipit del breve tratado sobre la felicidad de Séneca reza así: “Todos los hombres, hermano Galión, quieren vivir felices” (2004: 41).

profesiones, cambios en el sistema de organización interna de las empresas, modos de relación de las empresas a nivel nacional e internacional), a las relaciones sociales y familiares, a los modos de gestión de la información y del conocimiento, a problemas de índole planetaria que requieren grandes dosis de solidaridad y creatividad colectivas, etc., y han generado profundas transformaciones de orden político, económico, social y cultural. Asimismo, asistimos a una paradoja en el ámbito de la construcción de las señas de identidad de las sociedades a escala planetaria: de un lado, asistimos a reivindicaciones identitarias (de etnia, lengua, religión, género, nacionalidad) que se sustentan en la idea de la riqueza de la pluralidad cultural y el respeto a la diferencia y a la diversidad; de otro lado, asistimos a la construcción de un concepto de ciudadanía que es expresión de la igualdad suprema del género humano por encima de los hechos diferenciales que nos alejan a unos de otros.

En este contexto de cambios profundos, es preciso no olvidar que la educación es una de las tareas más complejas y más sublimes que se llevan a cabo en el seno de las sociedades humanas. Educar significa cultivar la humanidad de quienes nos rodean en última instancia, como nos dice sabiamente Fernando Savater:

> Los demás seres vivos nacen ya siendo lo que definitivamente son, lo que irremediablemente van a ser pase lo que pase, mientras que de los humanos lo más que parece prudente decir es que nacemos para la humanidad. Nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior, algo así como un segundo nacimiento en el que por medio de nuestro propio esfuerzo

> y de la relación con otros humanos se confirme definitivamente el primero. Hay que nacer para humano, pero sólo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito... y con nuestra complicidad. La condición humana es en parte espontaneidad natural pero también deliberación artificial: llegar a ser humano del todo —sea humano bueno o humano malo— es siempre un arte. (1997: 11)

Educar es, pues, transmitir los conocimientos propios de las distintas disciplinas que conforman el saber humano a las nuevas generaciones, pero también es formar a personas íntegras, completas y poliédricas. Es cuidar la parte racional y la parte emocional del alumnado; es impregnar a los pequeños y jóvenes de los valores morales, universales e imperecederos, que la humanidad ha ido atesorando a lo largo de los siglos; es contagiar la ilusión, la curiosidad y el placer de descubrir los misterios que encierra el mundo en todos sus pequeños detalles. Es, en fin, una batalla cuerpo a cuerpo en la que lo que se contagia es la humanidad misma y, por eso, la escuela, junto a la familia, juega un papel tan decisivo como herramienta de socialización. Ahora bien, la educación y el aprendizaje son conceptos que se han ido modulando con el paso de los siglos y han ido adquiriendo nuevos matices según los condicionantes materiales de las sociedades a lo largo de la historia. En los albores del siglo XXI ya no hay lugar a dudas de que la mejor inversión de los Estados modernos es la educación permanente de una ciudadanía activa, formada y actualizada para afrontar con éxito las exigencias sociales y económicas del momento histórico en que les ha tocado vivir. El conocimiento es una baza decisiva en la conquista del bienestar económico y la cohesión social, una herramienta clave para la realización

personal y para la justicia social, para el progreso material y espiritual de los pueblos. En el presente ocurre que la aceleración histórica a la que asistimos impone nuevas exigencias educativas, requiere del individuo una actualización constante para la adquisición de habilidades y destrezas (competencias clave, específicas y profesionales) que le permitan desenvolverse con soltura en multitud de situaciones de la vida cotidiana, en el ámbito público y en el privado, que exigen la movilización de diversos saberes de índole práctica y funcional. Por todo ello, el aprendizaje a lo largo de la vida se ha convertido en uno de los ejes vertebradores de las políticas educativas de nuestro cambiante mundo. La escuela se halla en el vórtice mismo de esta constelación de cambios que no cesan, educándonos en nuestra común humanidad. Y es que un humanismo bien temperado atiende al cosmopolitismo propio de la ciudadanía del siglo XXI, sin olvidarse de las raíces y la tradición en que se sustenta el progreso de la humanidad.

Referencias

Aristóteles. 2007. *Metafísica*. Introducción, traducción y notas de Tomás Calvo Martínez. Madrid: Editorial Gredos.

Cortes de España. 2003. *Constituciones españolas: 1812-1931-1978*. Coordinadores de la reproducción facsimilar: Manuel Torres Aguilar y Diego Ruiz Alcubilla. Córdoba: Universidad de Córdoba y Diputación de Córdoba.

Ministerio de Educación. 1985. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). BOE de 4 de julio de 1985.

Ministerio de Educación. 1990. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE de 4 de octubre de 1990.

Ministerio de Educación. 1995. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes (LOPEGCE). BOE de 21 de noviembre de 1995.

Ministerio de Educación. 2002. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). BOE de 24 de diciembre de 2002.

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

Ministerio de Educación. 2013. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE de 10 de diciembre de 2013.

Robinson, Ken. 2010. *Changing Paradigms in Education*. TED Talks. https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms?utm_campaign=tedspread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare

Savater, F. 1997. *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.

Séneca, L. A. 2004. *Sobre la felicidad*, versión y comentarios de Julián Marías. Madrid: Alianza Editorial, 4ª reimpresión.

DINAMIZANDO LA INTERACCIÓN ENTRE DOCENTES: EL RETO DE LA SEMANA

Vigorizating teachers' relationship with their peers: The challenge of the week

Víctor Pablo Pardo Arquero

Doctor en Metodología de la Investigación de Ciencias de la Salud
Docente e investigador
CEIP Antonio Machado de Lucena (Córdoba)
victorppa@gmail.com

RESUMEN

La salud docente se ve afectada a veces por la ausencia de una convivencia docente óptima. La presente investigación presenta una actividad lúdica llevada a cabo en el CEIP Antonio Machado de Lucena (Córdoba, España), en la cual participó de forma voluntaria el 42,5% de los docentes del claustro, siendo valorada de forma positiva por todos ellos, aunque el 55% de los participantes sólo superaron un cuarto de los retos recomendados para un mes. Por ello se estima conveniente fomentar espacios y tiempos desde las administraciones y direcciones de los centros que faciliten la convivencia docente como pilar para la eficacia en su trabajo.

PALABRAS CLAVE: **GAMIFICACIÓN, DOCENTES, CONVIVENCIA, SALUD, COOPERACIÓN, COLABORACIÓN.**

ABSTRACT

Teachers' health is sometimes affected by the absence of an optimal teachers' cohabitation. This research submits a play activity which was voluntarily carried out by 42.5% of the teaching staff, in CEIP Antonio Machado (Infant and Primary School) from Lucena (Cordoba, Spain), being valued in a positive way by all of them, although 55% of the participants only exceeded one fourth of the recommended challenges for one month. For this reason, it is considered convenient to promote time and space from administrations and directions of the centres which should promote the teachers' cohabitation as a pillar to achieve the effectiveness of their work.
.

KEYWORDS: GAMEFICATION, TEACHERS, COHABITATION, HEALTH, COOPERATION, COLLABORATION

Fecha de recepción del artículo: 11/01/2019
Fecha de Aceptación: 20/03/2019

Citar artículo: PARDO ARQUERO, V. P. (2019). *Dinamizando la interacción entre docentes: el reto de la semana. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

PRESENTACIÓN

Según el Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017) los niños y niñas en España están a la cola de habilidades cooperativas y colaborativas. El nuevo modelo social manifiesta una perdida de habilidades sociales, donde los más pequeños no se relacionan con los iguales, no tienen que resolver conflictos entre ellos (suelen pedir intervención de un adulto), ni necesitan colaborar para lograr un objetivo común. Afortunadamente la mayoría de las niñas parecen tener menos desarrollado el juego competitivo, prefieren más juegos colaborativos y sus habilidades lingüísticas son mejores. Quizás no toda la responsabilidad sea de los docentes y la sociedad e instituciones deban también tomar mediadas.

Según la OMS (1948) se entiende por salud el completo estado de bienestar físico, psíquico y social. A este respecto existe un alto nivel de satisfacción entre los docentes, aunque su salud suele verse afectada por estrés, agotamiento, dolencias en el sistema locomotor y en el fonador (Matud, De Abona y Matud, 2002; ADEMYS, 2011; Fernández, Chamarro, Longás y Segura, 2017). Además, los años dedicados a la docencia afectan a la salud, y cuanto menos años de docencia, más ganas y satisfacción, y con el tiempo van ganando terreno el

agotamiento y las dolencias (Prestch, Flunger y Schmitt, 2012; Fernández, Chamarro, Longás y Segura, 2017)

Otro factor a tener en cuenta son las peculiaridades de los docentes. Los centros educativos son instituciones sostenidas por los valores y creencias de los docentes. Probablemente, el mayor porcentaje de maestras que de maestros en la docencia, fomenta que la mayoría de los centros educativos se vean impregnados de valores comunicativos y colaborativos, donde la mayoría de las mujeres tienden a adoptar un estilo más democrático e inclusivo, fomentando la confianza y la autoestima (Robbins, 1996; Denis, Hamarta y Ari, 2005).

A los docentes se nos requiere actuar como mediadores en el proceso de construcción del saber y atender a los constantes cambios de la sociedad, y por tanto a las demandas culturales, sociales y económicas (Hargreaves, 2003; Montero, 2011). Para afrontar las nuevas exigencias docentes, de coordinación y de trabajo en equipo resulta importante el reconocimiento y valoración de la profesión, el compromiso social y político, la creación de espacios y tiempos en los centros, así como una implicación docente que nos permita desarrollar las capacidades que nos conviertan en profesionales reflexivos, investigadores y generadores de conocimiento acerca de la experiencia y práctica de enseñanza y aprendizaje (Korthegan, 2010)

Goleman (1996) señala que la inteligencia emocional permite conocernos y desarrollar habilidades sociales como la empatía y la aptitud social. Su desarrollo en el trabajo en equipo no solo afecta la automotivación, autocontrol y

autoconocimiento personal, sino que implica aspectos sociales o interpersonales como la empatía, la comunicación o la cooperación. Según Weisinger (2001) supone controlar la conducta y los pensamientos para mejorar los resultados con entusiasmo y satisfacción de forma deliberada.

Desde la escuela resulta primordial, para favorecer la realización de las tareas, estimular la confianza y las relaciones entre compañeros y compañeras, así como mejorar la capacidad de equipo para afrontar los retos que se nos van planteando. El individualismo, aislamiento, secretismo, o soledad docente, supone un freno a las oportunidades de intercambio de experiencias, a la observación mutua y al intercambio de competencias, ideas y recursos (San Fabián, 2006). Y no debe confundirse con la autonomía profesional. Las emociones positivas (alegría, felicidad, serenidad, aceptación, simpatía…) se asocian con flexibilidad, generosidad, inclusión, altruismo, creatividad e integración (Isen, 2000; Waugh y Fredrickson, 2006) y permite mejorar las habilidades sociocognitivas para abordar problemas interpersonales, generar soluciones alternativas y elegir la mejor opción para todas las personas involucradas (D'Zurita y Nezu, 2006; Greco e Ison, 2011).

Por tanto, la práctica reflexiva y el aprendizaje cooperativo promueven el análisis de los procesos culturales, económicos y sociopolíticos, la innovación y la relación dialogante entre los participantes. Supone colaboración, apoyo, comprensión, participación, corresponsabilidad, interdependencia, coordinación, consenso, cooperación… para alcanzar metas profesionales y mejorar la práctica docente, donde la diversidad sea un beneficio para el equipo (Montero,

2011). El trabajo colaborativo de los docentes permite, entre otras cuestiones, buscar acuerdos comunes a los conflictos, analizar la realidad educativa desde el centro, intercambiar las experiencias profesionales, desarrollar la capacidad crítica y participativa de los docentes, unificar los criterios psicopedagógicos y sociológicos, y aprender a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández y Malvar, 1999; Lorente, 2006).

Tampoco podemos olvidar el lastre educativo y cultural de la sociedad patriarcal (Alario-Trigueros y Anguita-Martínez, 1999) donde no se contempla una escuela mixta para todos los niños y niñas hasta la entrada en vigor de la Ley General de Educación de 1970, aunque el saber a impartir continuó elaborado exclusivamente por hombres y para hombres (Moreno, 1986) y poco a cambiado en las últimas décadas, aunque desde la escuela se dan pequeños avances hacia aspectos de igualdad y visibilización de las mujeres (Pardo-Arquero, 2018; Laguna-Luque y Pardo-Arquero, 2018).

¿Cómo podemos mejorar la convivencia en el centro? Lo suyo es compartir una caña, un almuerzo o una fiesta con frecuencia. Pero vivimos tan acelerados en esta sociedad y con tantas responsabilidades, que parece que es perder demasiado tiempo, y la Administración tampoco parece tener mucho interés en fomentarlo. Así que aquí se presenta una propuesta para iniciar la interacción entre docentes que se ha realizado en el CEIP Antonio Machado de Lucena, y que debería ir acompañada de otro tipo de actividades formales e informales, si queremos mejorar la convivencia docente y que esta repercuta positivamente en el trabajo realizado dentro y fuera de las aulas.

Si el juego es una forma de aprender y divertirse, el Reto de la Semana se presenta como una actividad lúdica y voluntaria para los docentes, por lo que se solicitó la participación voluntaria de los docentes del centro en la actividad.

DESARROLLO

1. Muestra

Se solicitó la participación de los docentes del claustro del centro de educación infantil y primaria (CEIP) Antonio Machado de Lucena (Córdoba). Lucena es un municipio del sur de la provincia de Córdoba (España) donde el olivo cubre las colinas y supone la principal actividad agrícola, además es conocido por la industria maderera principalmente carpintería de muebles, además de otras industrias y hostelería. Cuenta con una población en aumento (45.530 habitantes) y con 8 centros educativos de Educación Primaria para atender a los más pequeños (ine, 2019). Dependiendo del colegio podemos encontrar de una a cuatro líneas.

El CEIP Antonio Machado dispone de tres líneas educativas que abarcan de Educación Infantil a Educación Primaria. El centro está compuesto en el momento de la realización de la experiencia por 47 docentes (39 maestras y 8 maestros), de los cuales han valorado la prueba 20 docentes (42,5% de los docentes del centro, 15 maestras y 5 maestros), tal y como se muestra en la Tabla 1 y Figura I.

Tabla 1
Frecuencia y Porcentaje de la muestra participante según género

Participación	Frecuencia N= 20	Porcentaje %
Maestras	15	75%
Maestros	5	25%
Total docentes	**20**	**100%**

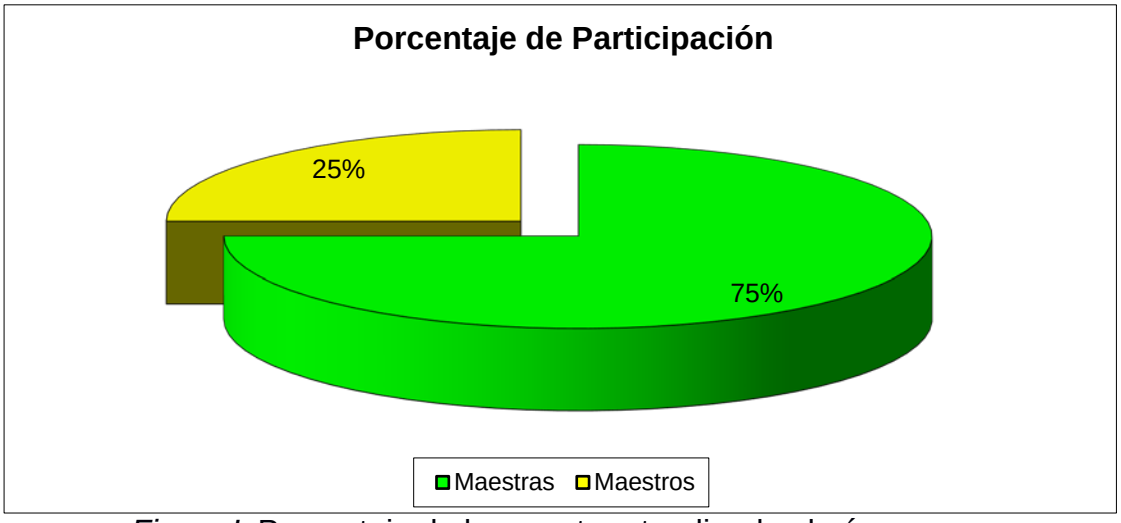


Figura I: Porcentaje de la muestra atendiendo al género.

2. Prueba

Se solicitó la participación voluntaria de los docentes del centro en la actividad, ubicándose el juego junto a las firmas de asistencia, donde aún continúa. Cada semana se recomienda sacar una tarjeta del reto y tenerla en posesión hasta que es superado el reto. Devolverla y a la semana siguiente comenzar otro. Se han elaborado una serie tarjetas con retos a cumplir con un plazo de una semana, aunque la mayoría suelen ser de resolución instantánea, fomentando la interacción entre los docentes (Figura II). Se han intentado incluir retos afectivos, cooperativos, solidarios, comunicativos y vinculados a los distintos planes y programas del centro.

Al haber cerca de 50 docentes y haberse elaborado 36 retos diferentes, se repitieron algunos al fin de tener 50 tarjetas disponibles. Caso de elegir una tarjeta de un reto ya superado, se recomienda cambiarla por otra.

Al mes se solicitó la valoración durante un claustro, pidiendo que anotaran el número de pruebas realizadas y la percepción de la actividad realizada.

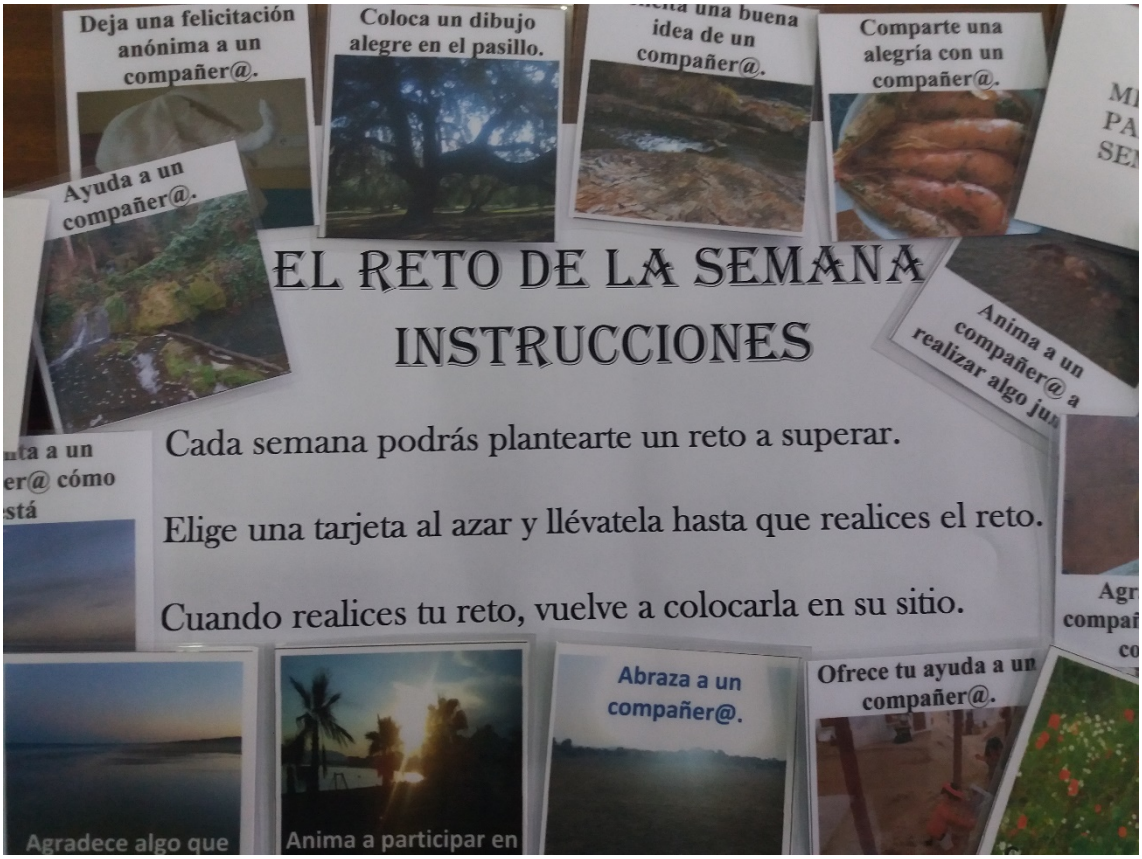
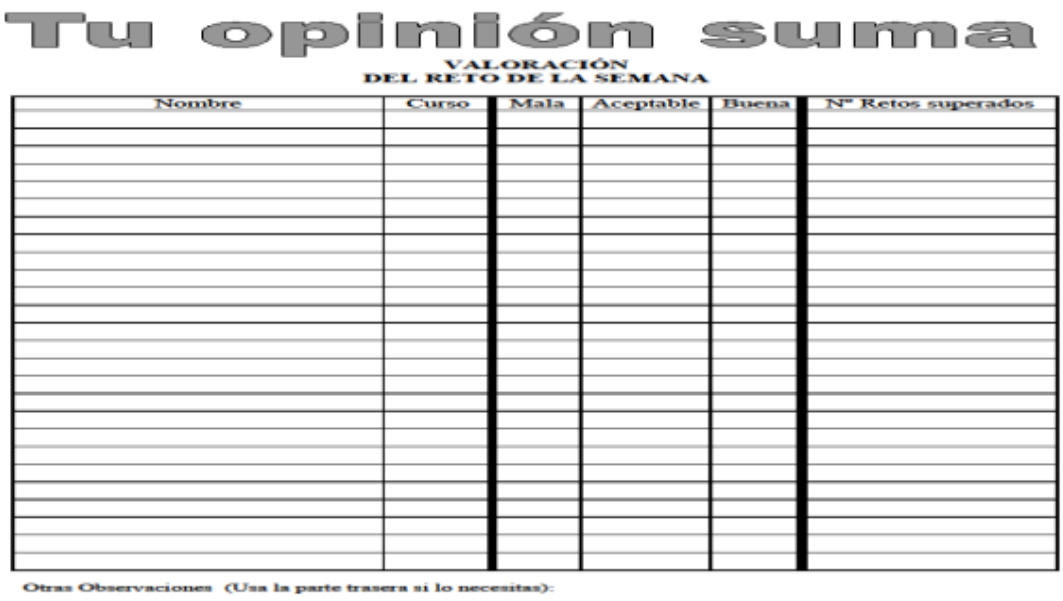


Figura II: Instrucciones y algunas de las pruebas solicitadas del juego.

En la Figura III se muestran el material utilizado para la recogida de datos. Además se registró un anecdotario con las preguntas y comentarios realizados por el profesorado durante la realización de la actividad.



Tu opinión suma

VALORACIÓN
DEL RETO DE LA SEMANA

Nombre	Curso	Mala	Aceptable	Buena	Nº Retos superados

Otras Observaciones (Usa la parte trasera si lo necesitas):

Figura III: Tabla pasada a los docentes para registrar su opinión y participación.

3. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos, acompañados de tablas y gráficas.

Para la valoración de la prueba se presentaron tres opciones: mala, aceptable y buena; habiendo indicado la totalidad de los participantes en la valoración una percepción buena de la actividad (Tabla 2 y Figura IV).

Tabla 2
Frecuencia y porcentaje de la valoración de la prueba.

Valoración	N=20	%
Mala	0	0
Aceptable	0	0
Buena	20	100%
Total	**20**	**100%**

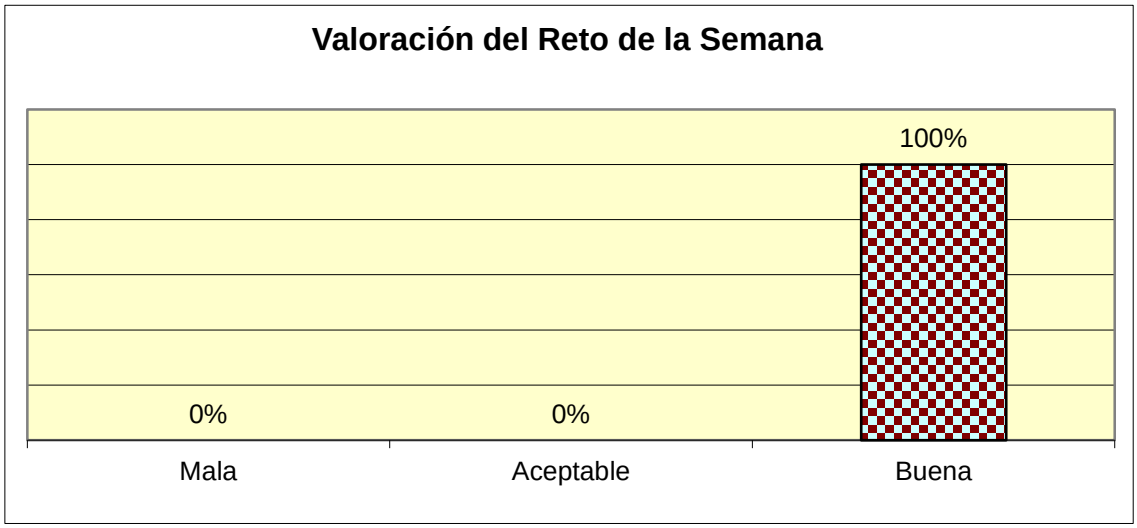


Figura IV: Porcentaje de valoración de la prueba.

En la tabla 3 y figura V se muestran los resultados obtenidos del número de pruebas realizadas durante cuatro semanas por los docentes que valoraron la actividad. Más de la mitad de los docentes (55%) señaló haber participado sólo en un reto, mientras un par de docentes señalaron superar ningún reto, tres y cuatro; y tres docentes (15%) de la muestra señalaron superar dos retos.

Tabla 3

Frecuencia y porcentaje de retos realizados durante cuatro semanas.

Retos superados	**N=20**	**%**
0	2	10
1	11	55
2	3	15
3	2	10
4	2	10
Total	**20**	**100**

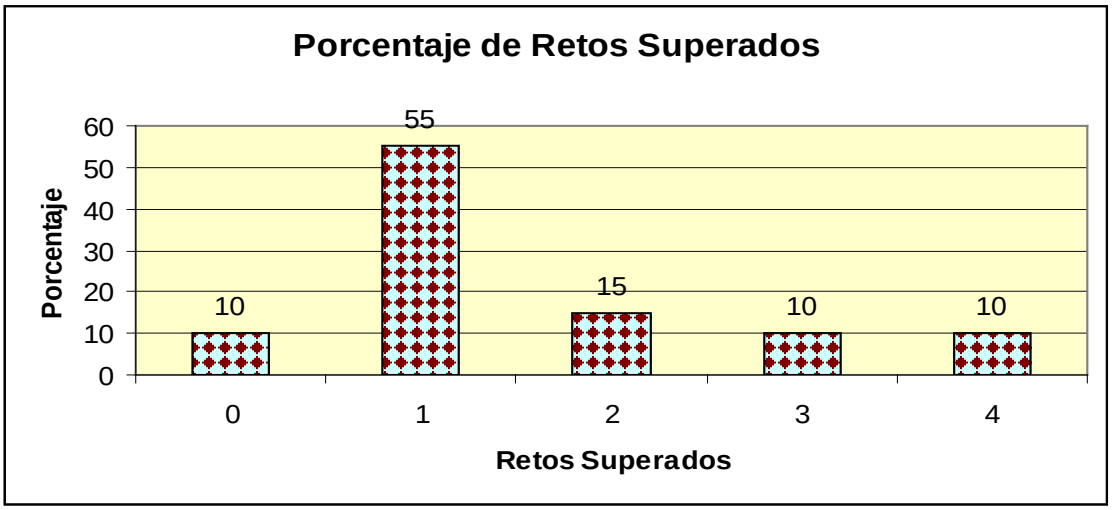


Figura V: Porcentaje de pruebas realizadas durante 4 semanas.

En el Anecdotario se recogieron 4 comentarios y aportaciones realizadas por los compañeros y compañeras en el transcurso de la prueba:

Algunos de los comentarios recibidos tras la puesta en marcha han sido sobre interpretación del reto. Por ejemplo, el compañero DD no sabe cómo llevar a cabo la visibilización de las mujeres en sus clases, ni durante cuánto tiempo debe realizarlo. Le recomiendo resaltar el papel de alguna mujer durante sus clases, en relación al tema que estén trabajando, o bien dar mayor protagonismo a las alumnas durante las sesiones.

La compañera MC tampoco entiende a que se refiere prestar atención al reciclado en la clase. Le indico que hay clases donde se diferencian depósitos para recogida de papel-cartón, de plástico y de orgánico, y en base a lo que haya en la clase se debe fomentar su adecuado uso.

La compañera AM me cuenta que terminó por no coger ninguno, porque tras tres intentos, ningún reto lo vio viable de llevar a cabo. Pero que lo volverá a intentar.

La compañera ML pregunta si después de realizar el reto puede volver a coger otro o debe esperar una semana. Le recomiendo esperar una semana o unos días, puesto que no es una competición para realizar todos los retos, sólo se realizaron 36 tarjetas diferentes y es conveniente darle opción al resto de los docentes a participar.

4. Discusión

No hemos encontrado estudios de actividades relacionadas con el fomento de la convivencia docente. La mayoría de las propuestas relativas a fomentar la convivencia escolar se centran en la necesidad de convivencia entre el alumnado (Pardo-Arquero y Pérez-Rivera, 2004; Pardo-Arquero, Tirado-Monzó y Sánchez-Vasco, 2005; Hernández y Rosón, 2007; Tirado-Monzó, Pardo-Arquero, Adalid-Leiva y Manga-Montes, 2007; Avilés-Fernández y Pardo-Arquero, 2009; Greco e Ison, 2011)

Aunque la participación en la actividad ha sido inferior a la deseada, el 42,5% de los docentes del centro han manifestado su opinión acerca de la actividad realizada, y todos ellos de forma positiva con independencia del número de retos superados. En este sentido, podemos señalar que para que un centro educativo funcione de forma óptima es necesaria la implicación y participación de todos los miembros de la comunidad educativa, siendo los docentes uno de los pilares fundamentales de esta comunidad (Fernández-Enguita, 1992). A convivir se

aprende conviviendo. Se requiere de un buen clima y buenas relaciones entre los implicados. Debemos trabajar el miedo a hablar en grupo, a realizar aportaciones en positivo, a considerar que nuestra aportación es importante, a manifestar los desacuerdos, a respetar y empatizar, a detectar y definir los problemas que queremos solventar (D'Zurita y Nezu, 2006; Greco e Ison, 2011). Por tanto, para que un centro educativo funcione de forma óptima se requiere consensuar y acordar muchas actuaciones que repercutan positivamente en la vida del centro y en el alumnado, y para ello, debemos de fomentar y trabajar en la convivencia docente.

Si tenemos en cuenta que el 60% de los directores de los centros han llegado a ser nombrados por la Administración ante la ausencia de candidatos, o la presencia de sólo un candidato, nos hacemos una idea de la importancia de fomentar la convivencia entre docentes, de donde deberá ser elegido un equipo directivo que sea líder y gestor del centro (Murillo y Gómez, 2006). No suelen crearse las condiciones dentro de las escuelas que fomenten la convivencia docente. Durante más de cinco horas al día gran número de docentes permanecemos cerca de otros compañeros y compañeras de los que a veces sabemos muy poco y/o con los que apenas podemos coincidir o relacionamos. Esto puede deberse a varios factores, donde destacamos el elevado tiempo que solemos estar aislados en las aulas con el alumnado, la falta de tiempo dedicado a convivencia docente en los centros, la falta de interés en dedicar más tiempo del escasamente remunerado, o gestión de algunos centros por Directivas a veces ajenas al mismo, entre otros. Otro factor influyente suele ser el tamaño de

los centros educativos, cuanto mayor sea el centro, más difícil es coincidir con todos los compañeros y compañeras de trabajo.

En otras culturas los empleados diferencian los compañeros y compañeras de trabajo de las amistades. El clima mediterráneo caracterizado por el buen tiempo, hace que las personas que habitan estos paralelos dediquen buena parte de su tiempo a disfrutar del sol, de la calle y de la buena compañía. Por tanto, nos caracteriza una forma de ser, vivir y entender la vida.

CONCLUSIÓN

La presente investigación no pretende generalizar sus resultados, sino mostrar las peculiaridades de la situación investigada en un centro educativo, esperando aporte información de interés a futuras actividades e investigaciones relacionadas.

En nuestro caso encontramos poca participación docente en la actividad propuesta, como suele ocurrir con las actividades voluntarias que se presentan. Por tanto, trabajar la participación y la convivencia es necesario, y crear espacios, tiempos y dinámicas para ello es responsabilidad de la Administración y Dirección del centro. En la actualidad, la mayoría de los encuentros de convivencia se realizan en horario no lectivo y asumiendo el coste el docente, motivos por los cuales no siempre van a estar presentes la totalidad de docentes.

Además, considero que ciertos encuentros, como la Comida de Navidad o fin de trimestre, deberían ser costeados por la Empresa (Junta de Andalucía o

Ministerio de Educación), que ya de paso podría tener el detalle de regalar una Cesta de Navidad, como tienen tradición de hacer las Administraciones en otras esferas. Y además proporcionar recursos económicos a los centros para ciertos eventos (enlaces matrimoniales, nacimientos de hijos e hijas, defunciones de familiares…) que inciden en la convivencia entre los docentes de los centros educativos, y que se dejan a la gestión y coste de los docentes.

Y también resulta primordial dotar de recursos personales (ordenadores, Tablet, teléfonos inteligentes o/e internet) para cubrir las necesidades de docentes ante las nuevas tecnologías, y que por parte de la Administración no se considera por ahora como una necesidad, ni dentro de sus prioridades, mientras que las exigencias de formación y su uso sí lo son. Se pide y exige demasiado, y se ofrece e incentiva insuficiente.

Finalmente, se estima pertinente realizar estudios que evidencien la incidencia de las actividades de fomento de la convivencia, así como de las emociones positivas en la eficacia de los equipos docentes de los centros educativos sobre las cuestiones que afectan a la vida diaria de los mismos.

Agradecimientos

Especial agradecimiento con la elaboración de las tarjetas del juego a Maribel, al Equipo Directivo por su apuesta hacia la convivencia docente, a D. Federico por ofrecerse innumerables veces de Chef, a los que siempre están para echar una mano, a los compañeros y compañeras por animarse a participar y valorar

la actividad, y a D. Luis Sánchez Vasco por su inestimable contribución como traductor.

Figura VI: Migas de D. Federico para convivencia en el centro (foto del autor).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Se incluyen los nombres completos en las referencias a fin de que los apellidos de muchas investigadoras se hagan visibles y no acaben interpretándose como masculinos (Guerrero-Salazar, 2012; Pardo-Arquero, 2019):

ADEMYS (2011). *Salud y condiciones de trabajo en el sector docente: diagnóstico y respuestas posibles*. ADEMYS Asociación Docente. Buenos Aires.

ALARIO-TRIGUEROS, Ana Isabel y ANGUITA-MARTÍNEZ, Rocío (1999). ¿La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad?: El sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 33-43. [Consulta: 5/6/2018]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/39137221_La_mitad_de_la_humanidad_forma_parte_de_la_diversidad_el_sexismo_en_las_aulas_y_la_coeducacion_como_alternativa

AVILÉS-FERNÁNDEZ, Mª Ángeles y PARDO-ARQUERO, Víctor Pablo (2009). Actividades en la naturaleza para el estudio del ecosistema del parque natural de la Sierra Norte de Sevilla. *Experiencias Didácticas*. [Consulta: 5/6/2018]. CSIF. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/313823656_ACTIVIDADES_EN_LA_NATURALEZA_PARA_EL_ESTUDIO_DEL_ECOSISTEMA_DEL_PARQUE_NATURAL_DE_LA_SIERRA_NORTE_DE_SEVILLA

CABALLERO-GRANDE, Mª José (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista paz y conflictos*, 3, 154-169. [Consulta: 5/6/2018]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/44708495_Convivencia_escolar_Un_estudio_sobre_buenas_practicas

D'ZURITA, Thomas J. y NEZU, Arthur M. (2006). *Problem-solving therapy. A positive approach to clinical intervention*. Ed Springer. New York.

DENIS, M. Engin, HAMARTA, Erdal y ARI, Ramazan (2005). An investigation of social skills and loneliness level of university students with respect to their

attachment styles in a sample of turkish students. *Social behavior and Personality*, 33 (1), 19-32. [Consulta: 5/6/2018]. Disponible en: https://www.sbp-journal.com/index.php/sbp/article/view/1375

FÉRNÁNDEZ- ENGUITA, Mariano, (1992) *Poder y participación en el sistema educativo*, Paidós, Madrid, 1992.

FERNÁNDEZ, Mº Dolores y MALVAR, Mº Laura (1999). La colaboración en los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3. [Consulta: 5/6/2018]. Disponible en: https://www.ugr.es/~recfpro/rev31COL3.pdf

FERNÁNDEZ, Victoria; CHAMARRO, Andrés; LONGÁS, Jordi y SEGURA, Jordi (2017). Evaluación del bienestar y la salud de los docentes en centros concertados. *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 33-48. [Consulta: 5/6/2018]. Disponible en: https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/50679/51263

GOLEMAN, Daniel (1996). *Inteligencia Emocional*. Ed Circulo de Lectores. Barcelona

GRECO, Carolina e ISON, Mirta Susana (2011). Emociones Positivas y solución de problemas interpersonales: su importancia en el desarrollo de competencias sociales en la mediana infancia. *Perspectiva en Psicología*, 8, 20-29. [Consulta: 5/6/2018]. Disponible en: http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/38

GUERRERO-SALAZAR, Susana (2012). Guía para un uso igualitario y no sexista del lenguaje y de la imagen en la universidad de Jaén. Jaén, España. Universidad de Jaén.

HARGREAVES, Andy (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimie*nto. Ed Octaedro. Barcelona.

HERNÁNDEZ, Mª Teresa y ROSÓN, Gonzalo (2007). *Juegos de convivencia*. Centro de Profesorado y de Recursos de Oriente. Llanes, Asturias.

INE – Instituto Nacional de Estadística (2019). Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal a 1 de enero. [Consulta: 5/1/2019]. Disponible en: https://www.ine.es

ISEN, Alice M. (2000). *Positive effect and decision making*. En LEWIS, Michael y HAVILAND-JONES, Jeannette M. (Eds). *Handbook of emotions*. Ed Guilford Press. New York.

KORTHAGEN, Fred A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68, 88-101. [Consulta: 14/8/2018]. Disponible en: https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf

LAGUNA-LUQUE, Mª Carmen y PARDO-ARQUERO, Víctor-Pablo (2018). Visibilizando compositoras en tercer curso de Educación Primaria. *eCO – Revista Digital de Educación y Formación del Proferosado*, 15, 128-142. [Consulta: 14/8/2018]. Disponible en: http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php/2018/04/11/visibilizando-compositoras-en-tercer-curso-de-educacion-primaria-8-9-anos/

Ley General de Educación (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. BOE-A-1970-852.

LORENTE, Ángel (2006). Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10. [Consulta: 5/6/2018]. Disponible en: https://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART5b.pdf

MATUD, Mª Pilar; DE ABONA, María & MATUD, Mª Jesús (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (3), 451-465. [Consulta: 5/6/2018]. Disponible en: http://aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-50.pdf

MONTERO, Lourdes (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 16, 69-88. [Consulta: 5/6/2018]. Disponible en: http://www.ub.edu/obipd/el-trabajo-colaborativo-del-profesorado-como-oportunidad-formativa/

MORENO, Amparo (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia*. Ed La Sal. Barcelona.

MURILLO, Francisco Javier y GÓMEZ, Juan Carlos (2006). Pasado, presente y futuro de la dirección escolar en España: entre la profesionalización y la democratización. *REICE, revista electrónica iberoamericana de calidad,*

eficacia y cambio en educación, 4 (4e), 85-98. [Consulta: 14/8/2018]. Disponible en: https://revistas.uam.es/riejs/issue/download/86/52

OCDE-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017). Panorama de la educación 2017: Indicadores de la OCDE. OCDE. París. [Consulta: 5/6/2018]. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en.

OMS-Organización Mundial de la Salud (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. WHO.

PARDO-ARQUERO, Víctor-Pablo (2018). Visibilizando deportistas femeninas en cuarto curso de Educación Primaria (9-10 años). *EmasF- Revista digital de Educación Física*, 52, 65-78. [Consulta: 14/8/2018]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/326293223_VISIBILIZANDO_DEPORTISTAS_FEMENINAS_EN_CUARTO_CURSO_DE_EDUCACION_PRIMARIA_9-10_ANOS

PARDO-ARQUERO, Víctor Pablo (2019). Percepción del juego del alumnado por los docentes ante uso del lenguaje genérico e inclusivo. *EFDeportes.com*

PARDO-ARQUERO, Víctor-Pablo y PÉREZ-RIVERA, Mª Ángeles (2004). Circuito de la discapacidad. *El Patio de Educación Física*, 2.

PARDO-ARQUERO, Víctor-Pablo; TIRADO-MONZÓ, Ángeles y SÁNCHEZ-VASCO, Luis (2005). Celebración del Día de la Constitución Española desde la Educación Física. *Revista Digital I+E Investigación y Educación*, 22. [Consulta: 14/8/2018]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/313472684_CELEBRACION_DEL_DIA_DE_LA_CONSTITUCION_ESPANOLA_DESDE_LA_EDUCACION_FISICA

PRETSCH, Johanna; FLUNGER, Barbara & SCHMITT, Mandfred (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, 15, 321-336. [Consulta: 5/6/2018]. Disponible en: https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-012-9180-8

ROBBINS, Stephen P. (1996). *Comportamiento Organizacional*. Ed Prentice Hall. México.

SAN FABIAN, José Luis (2006). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación Educativa*, 3. 6-11. [Consulta: 5/6/2018]. Disponible en: https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b586fa66-5e72-4952-b72d-85160493dc43/03_nov_2006.pdf

TIRADO-MONZÓ, Ángeles; PARDO-ARQUERO, Víctor-Pablo; ADALID-LEIVA, Juan Jesús y MANGA-MONTES, Mª Carmen (2007). Jornadas Cardiovasculares. *El Patio de Educación Física*, 9. 83-86. [Consulta: 5/6/2018]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/313843006_Jornadas_Cardiovasculares

WAUGH, Christian E. y FREDRICKSON, Barbara L. (2006). Nice to know you: Positive emotions, self-other overlap, and complex understanding in the formation of new relationship. *Journal of Positive Psychology*, 1 (2), 93-106. [Consulta: 5/6/2018]. Disponible en: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3117671/

WEISINGER, Hendrie (2001). *La Inteligencia Emocional en el Trabajo*. Ed. Vergara. Argentina.

EL BARRIO CON MAYOR FRACASO ESCOLAR DE EUROPA: LAS PALMERAS

The neighborhood with the highest school failure in Europe: Las Palmeras

Manuel Ríos Macías

Educador Social del EOE Poniente-Villarrubia
riosmanu@hotmail.com

Violeta Veredas Millán

Maestra de Pedagogía Terapéutica del IES Clara Campoamor
viole-tica@hotmail.com

RESUMEN

Los elevados índices de fracaso escolar y de abandono temprano en Andalucía constituyen una importante preocupación para toda la comunidad educativa. Diversos han sido los recursos, medidas y programas puestos en marcha para disminuir su incidencia sobre todo en la educación secundaria. Sin embargo, hay lugares donde todo ese esfuerzo es en vano llegándose a institucionalizar el fracaso escolar como final de trayecto para la gran mayoría del alumnado. En este artículo, analizamos el caso paradigmático del barrio de Las Palmeras (Córdoba) con el objetivo de extraer algunas conclusiones que arrojen luz sobre esta inquietante realidad.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN SOCIAL, EXCLUSIÓN SOCIAL, ABANDONO TEMPRANO, ABSENTISMO ESCOLAR, FRACASO ESCOLAR.

ABSTRACT

The high rates of school failure and early dropout in Andalusia are an important concern for the entire educational community. Diverse have been the resources, measures and programs put in place to reduce their incidence especially in secondary education. However, there are places where all that effort is in vain getting to institutionalize the school failure as the end of the journey for the vast majority of students. In this article, we analyze the paradigmatic case of the neighborhood of Las Palmeras (Córdoba) in order to draw some conclusions that shed light on this disturbing reality.

KEYWORDS: SOCIAL EDUCATION, SOCIAL EXCLUSION, EARLY LEAVING FROM EDUCATION, SCHOOL ABSENTEEISM, SHOOL FAILURE.

Fecha de recepción del artículo: 23/01/2019
Fecha de Aceptación: 20/03/2019

Citar artículo: RÍOS MACÍAS, M. – VEREDAS MILLÁN, V. (2019). *El barrio con mayor fracaso escolar de Europa: Las Palmeras. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

El maestro más grande, el fracaso es.

Luke, somos lo que ellos llegan a ser. Es la verdadera carga de todos los maestros.

(Maestro Yoda en "Los últimos Jedi", 2017)

1. Presentación. El barrio

La barriada cordobesa de Las Palmeras nace en 1964 para acoger a las numerosas familias que perdieron sus viviendas debido a las inundaciones provocadas por la crecida del río a su paso por zonas como el Campo de la Verdad o el Veredón de los Frailes. Las familias llegadas de estos barrios de la periferia, junto con otras que procedían de diversos lugares de Andalucía, fueron alojadas en unos albergues provisionales conocidos como "las casitas portátiles". La provisionalidad de estos alojamientos llegó a durar unos 20 años hasta que se construyeron los actuales bloques de pisos. Su población asciende a unas 2.400 personas aproximadamente, según los datos facilitados por el Ayuntamiento de Córdoba, aunque llegaron a vivir sobre 4.500.

El barrio de Las Palmeras ha sido declarado Zona con Necesidades de Transformación Social por la Junta de Andalucía y está considerado uno de los barrios más pobres de toda España: el quinto según reflejó el Instituto Nacional de Estadística en su último informe anual Urban Audit de junio de 2.018. Y es que, con una población muy joven (el 54% de sus habitantes tiene menos de 29 años), tiene unos índices de desempleo cercanos al 80%. En el año 2018, la barriada ha sido seleccionada como Zona Desfavorecida de la “Estrategia Regional Andaluza para la cohesión e inclusión social” (ERACIS)[1] de la Junta de Andalucía que pretende realizar una actuación sobre zonas donde se registran situaciones graves de exclusión social, así como intervenir sobre el contexto general del municipio a fin de transformar la visión que se tiene sobre dichas zonas y viceversa. En esta estrategia se señala a Las Palmeras como la Zona Desfavorecida con mayor índice de paro de toda la Comunidad Autónoma.

En cuanto a nivel de formación, un alarmante 85,7% de su vecindario no tiene ningún tipo de estudio finalizado, frente al 16% del resto de Córdoba[2]. Por ello, los empleos suelen ser de baja cualificación. Esto sumado a las altas cifras de abandono temprano y de fracaso escolar, que abordaremos a continuación, dibuja un panorama desalentador en el que la exclusión social se configura como una más que probable certeza.

Quienes viven en el barrio son gente humilde y trabajadora que se busca la vida como puede, tal y como nos recuerda la Tía Elena cada vez que tiene ocasión. Ella es una de esas auténticas heroínas que han sacado adelante a sus hijos y ahora lo hacen con sus nietos. Hace milagros para que familias enteras coman de su olla y los más pequeños vayan a la escuela sin falta, porque, entre otras cosas, allí tienen comedor y un plato caliente, que es el único en todo el día para algunos. Pero también es consciente de que la inmensa mayoría no terminará los estudios y pasará a engrosar la cola del paro. Ya hace tiempo que perdió la esperanza de que a la juventud del barrio pudiese irle mejor que a los de su generación. Dice que estar dependiendo de ayudas de los servicios sociales no es una buena vida y que, además, hay una larga lista de espera de varios meses para que puedan atenderte y te concedan una.

Tristemente, la mayoría del alumnado de la zona no sueña con poder cambiar el barrio, sino con salir de él y contar con una oportunidad de que las cosas vayan mejor porque saben que allí no hay futuro para ellos.

Las Palmeras pertencece al distrito Poniente Norte que cuenta con una población muy joven con respecto a la media de la ciudad y, sin embargo, la matrícula en Educación Infantil ha ido cayendo curso a curso y no, exclusivamente, por el descenso de la natalidad como demostraremos a continuación. De hecho, en la barriada hay dos Colegios de Educación Infantil y Primaria, llamados Duque de Rivas y Pedagogo García Navarro, en los que se han realizado 3 matrículas de Infantil de 3 años entre los dos en el presente curso. Pero esto no sólo sucede en el barrio, sino también en el resto del distrito que, cada día, asiste a una verdadera desbandada de chicas y chicos hacia otros centros educativos de la ciudad. Y es que, contrastando los últimos datos estadísticos de población, publicados por el Ayuntamiento de Córdoba en el año 2013[3], con las matrículas de alumnado en el curso 2018-2019, podemos afirmar que solo el 34,86% de los 786 menores entre 0 y 4 años que residían en la zona en ese año, se encuentran matriculados actualmente en alguno de los 5 centros educativos de la misma entre 1º y 4º de Educación Primaria, que son los cursos que les corresponderían a día de hoy. O lo que es lo mismo: sólo uno de cada tres niños que vive en el distrito estudia en el mismo. No disponemos de datos desagregados por barrio, pero nos aventuramos a afirmar que el porcentaje de menores de Las Palmeras que no estudia en uno de los colegios más cercanos a su casa es aún mayor, teniendo en cuenta que es además una de las zonas con mayor natalidad de la ciudad. Ante esta inquietante situación, no sólo cabe plantearse dónde están estudiando nuestros niños y niñas, sino, sobre todo, por qué la inmensa mayoría se van a estudiar fuera del distrito. Es un hecho que las familias del distrito llevan a sus hijos e hijas a colegios públicos y concertados más alejados de sus casas, que no corresponden por adscripción a su zona de residencia. Esto está

provocando que las aulas de nuestros coles se vacíen año tras año y éstos sean cada vez más pequeñitos. Los centros del barrio de Las Palmeras ya solo tienen unidades mixtas con muy poco alumnado: alrededor de 30 alumnos/-as en toda la Primaria de cada centro. Los estamos viendo morir poco a poco sin que nadie haga algo para que esto cambie y consigamos frenar el tranvase de alumnado hacia otras zonas de la ciudad. El resto de centros del distrito (los CEIP Mirasierra, Miralbaida y Alfonso Churruca) también están perdiendo alumnos y no precisamente debido al tan manido argumento de la baja natalidad que, como ya hemos visto, no tiene nada que ver con esta realidad, puesto que hay niños y niñas de sobra en los barrios de la zona (2.643 entre los 0 y los 14 años) como para llenar los cinco CEIP con los que contamos, sumarles un IES al que estuviesen adscritos y que dichos centros estuviesen a pleno rendimiento, pero es obvio que están estudiando fuera de la misma. Por contra, se siguen suprimiendo líneas en la educación pública (68 en total en toda la privincia en el curso actual)[4] mientras que no se ha perdido ninguna en la concertada a la que parece no afectar esa bajada de la natalidad. Es, por tanto, un problema que afecta a todos los centros del distrito tanto por la pérdida de alumnado, como por la recepción de cada vez más alumnos y alumnas con necesidades de compensación educativa procedente de un barrio desfavorecido como Las Palmeras, que se trasladan en busca de más y mejores oportunidades. Por ende, tendrá que ser una respuesta coordinada entre los colegios de la zona y el Servicio de Planificación y Escolarización de la Delegación Provincial de Educación de Córdoba la que pueda ofrecer una solución a medio y largo plazo si no queremos acabar con un distrito muerto educativamente hablando y con

escuelas cerradas pese a contar con niñas y niños suficientes como para llenarlas.

En la Educación Secundaria, la situación es aún más preocupante: somos el único distrito de capital de provincia de toda Andalucía que no cuenta con un IES de referencia al que estén adscritos nuestros CEIP, pese a que esto constituye una reivindicación histórica del movimiento vecinal y del Consejo de Distrito Poniente-Norte. De hecho, casi todos los colegios tienen una adscripción múltiple a diversos IES de fuera del distrito, algunos de ellos muy alejados y sin servicio de transporte escolar. Tampoco existe una Formación Profesional Básica o cualquier otro recurso formativo que pueda responder a los intereses y motivaciones de nuestro alumnado. Y para poner la guinda, se mantienen los anacrónicos Semi-D (CEIP con 1º y 2º de ESO) en dos centros de la zona (Duque de Rivas y Miralbaida), donde la tasa de absentismo escolar es desorbitada y prácticamente la totalidad del alumnado acaba abandonando el sistema educativo al cumplir los 16 años. Esto es algo que ya no existe en el resto de la ciudad desde hace muchos años y supone una discriminación añadadida para este alumnado que no puede aspirar a asistir a un IES normalizado hasta 3º de la ESO, cuando el desfase escolar ya es prácticamente insalvable y ha superado la edad de escolarización obligatoria.

Con todos estos ingredientes, no es de extrañar que el éxito escolar de algunos alumnos y alumnas de la zona sea un auténtico milagro tras una impresionante carrera de obstáculos. Y menos aún debe extrañarnos que las familias quieran llevarse a sus hijos e hijas de los colegios que tienen cerca de casa con el fin de ofrecerles mejores oportunidades o, lo que es lo mismo, iguales oportunidades

que las del resto de alumnado de otras zonas de Córdoba. Por ello, quizá no sólo deberíamos hablar de fracaso escolar de nuestro alumnado, sino de fracaso del sistema educativo al completo o de fracaso escolar institucionalizado y permitido por las distintas Administraciones encargadas de velar por el derecho a la educación de nuestros niños y niñas. Así pues, nos encontramos con la exclusión educativa real de este alumnado que está siendo abandonado en las cunetas del sistema y de la propia sociedad, puesto que, como nos recordaba Echeita (2006), *"la exclusión educativa es la antesala de la exclusión social"*.

2. Desarrollo. ¿Fracaso escolar o del sistema educativo?

El fracaso escolar puede medirse contrastándolo con la tasa de titulación en la segunda etapa de la Educación Secundaria, puesto que *"finalizar con éxito esta etapa educativa es considerado por los países de la OCDE como el nivel mínimo necesario para obtener una posición satisfactoria y competitiva en un mundo laboral en constante evolución"*, tal y como refleja el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su Informe Objetivos educativos europeos y españoles 2013[5].

Con el fin de analizar un fenómeno tan complejo como el fracaso escolar, reflejaremos a continuación algunos datos sobre absentismo y abandono temprano del sistema educativo, que suelen estar relacionados entre sí, para arrojar algo más de luz sobre el caso concreto del barrio cordobés de Las Palmeras. De este modo, podremos hacernos una idea de la envergadura real del problema al que nos enfrentamos.

Comenzaremos señalando que la Unión Europea fija, en su Estrategia ET 2020[6], la prioridad de reducir la tasa de abandono escolar comunitaria al 10% en el año 2020. Pese a que la gran mayoría de estados miembro de la Unión ya han alcanzado dicha meta, la UE, consciente de lo lejos que se encuentra nuestro país con respecto a este objetivo, apremia a España a reducirla hasta el 15% como mal menor. Sin embargo, el último informe *Monitor de Educación y Formación*[7]*,* publicado por la Comisión Europea en el año 2018, señala que aún nos encontramos a la cabeza de Europa en este apartado con una tasa del 18,3% (solo por detrás de Malta), por lo que parece difícil que lleguemos a 2020 cumpliendo el objetivo marcado. En Andalucía, la situación es aún más preocupante, puesto que el abandono alcanza el 23,4% y en Córdoba, superamos la media regional con un sonrojante 24,8% del total del alumnado. Pero, sin duda, el dato más difícil de digerir y que realmente ha motivado la publicación de este artículo, es el del barrio de Las Palmeras, cuyos centros educativos presentan un abandono escolar de casi el 100% de nuestros alumnos y alumnas como podemos observar en la tabla adjunta a continuación. Por ello, podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que no hay un barrio en toda Europa con mayor fracaso escolar que el nuestro.

	Objetivo europeo 2020	España	Andalucía	Córdoba	Las Palmeras
Tasa de abandono escolar en 2017	10%	18,3%	23,4%	24,8%	99,27%

Aunque no se dispone de cifras oficiales al respecto en nuestra zona de intervención, sí que hemos podido recopilar algunos datos de elaboración propia que nos resultan demoledores:

- En el curso pasado, la tasa de **absentismo escolar** en el distrito Poniente Norte fue de un 14,10% y en los CEIP de Las Palmeras de un 26,71% de todo el alumnado.
- El **abandono escolar** se sitúa en más del 99% en los dos CEIP del barrio de Las Palmeras. Lo que significa que de 386 alumnos y alumnas que han pasado por los últimos cursos de dichos CEIP desde el año 2008, sólo 2 han conseguido obtener el título de la ESO o equivalente. O dicho de otro modo: el **fracaso escolar** es prácticamente absoluto. Este abandono suele producirse definitivamente en 2º de ESO, como vienen a confirmar las estadísticas ofrecidas por la Delegación de Educación Córdoba en el año 2017 en relación a toda la provincia, puesto que el mayor número de abandonos se produce en 2º de la ESO, con un 83,56%, mientras que en 1º lo hace el 11,11% y en tercero el 5,11%[8].
- Existe además una evidente **brecha de género** -que invierte la tendencia general en el resto del Estado y de la UE, donde abandonan más los chicos que las chicas-, puesto que por el mero hecho de ser mujeres constituye un factor más de riesgo de abandono del sistema educativo. En el barrio, son más frecuentes de lo que nos gustaría los embarazos entre los 13 y los 16 años que, habitualmente provocan que dejen de asistir a clase por recomendación médica al existir riesgo para su salud y la del bebé. Por otro lado, sigue arraigada la cultura de que las niñas han de quedarse en casa para ayudar en las tareas de cuidados a partir de

que tienen una edad que suele coincidir con su entrada en la Educación Secundaria, por lo que presentan más absentismo y abandonan la escuela antes que los chicos.

- La **tasa de titulación** en la segunda etapa de la Educación Secundaria es casi nula, no llegando ni al 1% del alumnado que ha pasado por los colegios del barrio. Esto es aún más preocupante si consideramos, tal y como revela el estudio de la OCDE (Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE[9]), "*los niveles educativos alcanzados persisten con frecuencia en las siguientes generaciones"*. Por lo que si en la actualidad prácticamente ningún alumno o alumna obtiene el título de la ESO, tampoco lo obtendrán sus hijas e hijos en el futuro. O rompemos este círculo vicioso con todos los medios a nuestro alcance, o tendremos escasas posibilidades de conseguir que esta cruda realidad cambie.

Los datos hablan por sí solos. Deberían hacernos reflexionar y reorientar nuestra intervención, puesto que no sólo se trata de que nuestro alumnado asista a la escuela, sino de que consiga alcanzar los objetivos educativos que se consideran básicos a nivel internacional. Pero también nos da una idea de que el modelo educativo también está fracasando junto a su alumnado y es urgente y necesario replantearlo. Por supuesto, no nos estamos refiriendo con esto al esfuerzo que se hace desde los propios centros y del profesorado, que es enorme y mayúsculo, sino a los recursos educativos y formativos con los que contamos para trabajar con nuestros discentes. De hecho, los CEIP de la barriada están constituidos como Comunidades de Aprendizaje desde hace ya varios años y están implementando actuaciones y prácticas educativas de éxito contrastadas, pero esto, por sí solo, no es suficiente: sin una apuesta real de la

Administración, que priorice reducir el fracaso escolar dotando de más y mejores herramientas a las escuelas y creando itinerarios formativos adaptados a las necesidades del alumnado de la zona, será imposible que la situación que estamos describiendo tenga visos de ser solucionada.

Entendemos que la realidad descrita en este artículo reviste una especial importancia considerando que está muy vinculada a la exclusión social y la pobreza, como nos recuerda el Informe presentado en octubre de 2018 por EAPN Andalucía[10] (Red Andaluza de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social), que concluye del siguiente modo: "*cuanto mayor es el nivel formativo, menor es la tasa de pobreza que les afecta, la situación del grupo tiende a ser más estable y la influencia de los vaivenes económicos menos determinante*".

De cualquier forma, para no caer en planteamientos maníqueos o reduccionistas cuando hablamos de abandono, absentismo o fracaso escolar, que suelen formar parte de un misma problemática socioeducativa, hemos de analizarlos en toda su complejidad si queremos encontrar soluciones que los aborden adecuadamente. Habitualmente, se trata de fenómenos multicausales que hunden sus raíces en el contexto socioeconómico y cultural de las familias y el entorno donde vive nuestro alumnado. Martínez, Escudero, González, García y otros (2004) señalan seis grandes factores que inciden directamente en el alumnado como posibles causas favorecedoras del abandono y el fracaso escolar en un cuadro muy clarificador que reproducimos íntegramente a continuación:

a) Aspectos personales y sociales de los estudiantes: salud y posibles discapacidades físicas y mentales, mal nutrición, residencia en el medio rural y suburbial, población inmigrante y minoritaria, familias de bajos ingresos económicos y en situación de pobreza, raza, sexo, discapacidad, mal comportamiento, falta de medios y condiciones para el estudio en casa.

b) Características familiares: estructura y composición familiar (monoparentales, matrimonios jóvenes, ausencia prolongada del padre de familia), clima familiar (severidad o negligencia), baja cohesión, alcoholismo y pobreza, familia extendida y amigos; expectativas y cultura familiar, en particular respecto a la valoración de la escuela, el estudio y el desarrollo de hábitos de comportamiento y actitudes en relación con el trabajo escolar.

c) Influencia del grupo de iguales:, en sus aspectos negativos, pueden representar hasta una cierta presión en contra del rendimiento y la excelencia escolar, pudiendo llegar a suponer el caldo de cultivo de una cultural anti-escuela y delincuencia en situaciones extremas.

d) Características de la comunidad de residencia: pobreza del entorno social, peligrosidad, vandalismo, ruralidad, alcoholismo y desempleo, bajo nivel cultural, dependencia de sistemas de protección social y declive económico.

e) Entorno escolar: clima escolar interesante o aburrido, el grado de sensibilidad y de respuesta en relación con factores correspondientes el medio social y el contexto familiar de los alumnos, la existencia o no de apoyo social, orientación y consejo y sus posibles modalidades; la ratio de las aulas y la

política de agrupamiento de los estudiantes, estructuras de segregación por niveles; la coordinación entre las escuelas e institutos de un distrito o zona; la calidad de la enseñanza y de los materiales didácticos; el grado de implicación cognitiva y emocional de los alumnos en el aprendizaje; la atención a la diversidad y la diferenciación de la enseñanza para propiciar oportunidades de aprendizaje que den respuestas efectivas o no a las necesidades de todos los estudiantes; la relevancia, el rigor y las expectativas del currículo y el profesorado; los criterios y procedimientos de evaluación; organización y gestión de los centros, coordinación, planificación institucional, liderazgo y conexiones con el medio social; los recursos escolares con que se cuentan y su distribución según criterios de igualdad y equidad de acuerdo con las necesidades de la población a la que sirve el centro.

f) Políticas sociales y educativas: ordenación del sistema escolar, política curricular: diseño, recursos, materiales y apoyos; profesorado y formación; inspección, evaluación, rendición de cuentas y discriminación positiva; políticas de apoyo y estímulo de proyectos de renovación y mejora con plazos cortos y medios; articulación de la políticas escolar con las municipales y sociales; políticas sociales, económicas y laborales de lucha contra la exclusión social y mecanismos de protección social.

Planteadas las posibles causas del fracaso escolar y comprendiendo la complejidad de su abordaje desde un punto de vista socioeducativo, es lógico que las distintas Administraciones y estamentos gubernamentales hayan mostrado su preocupación e interés al respecto y hayan puesto en marcha diversas iniciativas para reducir su incidencia desde hace ya varias décadas.

Como nos recuerda la web del Ministerio de Educación[11], ya en el año 2000, la UE abrió, con la denominada *Estrategia de Lisboa*, un proceso de inciativas comunes con el fin de mejorar los resultados educativos. En ella, se definieron los objetivos europeos para 2010 en educación y formación. El objetivo estratégico de Lisboa fue formulado en el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 de la siguiente manera: *"convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social"*[12] y señalaba al abandono escolar prematuro y al desempleo juvenil como dos de los principales obstáculos para conseguirlo. Con el fin de evaluar dicha estrategia, se establecieron, entre otros, dos indicadores que permitieran realizar el seguimiento del progreso en relación al cumplimiento de los objetivos marcados. Estos fueron:

- Abandono escolar temprano.
- Tasa de titulación en la 2ª etapa de Educación Secundaria.

En el año 2009, el Consejo de Ministros de la Unión Europea adoptó, en su reunión del día 12 de mayo, el ya mencionado *Marco para la cooperación europea en educación y formación,* conocido como *ET 2020,* con el objetivo de asegurar la realización profesional, social y personal de todos los ciudadanos, la empleabilidad y prosperidad económica sostenible, a la vez que la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Los objetivos establecidos en esta nueva estrategia de educación y formación 2020 actualizan algunos de los definidos en la anterior estrategia 2010 e incorporan otros nuevos. De entre ellos, destacaremos el siguiente: tasa de

abandono escolar inferior al 10% en la UE (15% para España, por encontrarse mucho más lejos del objetivo común).

En España, los proyectos educativos de atención al alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión social y, por tanto, con mayor riesgo de abandono surgen de la necesidad de ajustar la respuesta educativa para aquellos alumnos y alumnas que, por diversos motivos, precisan de medidas de compensación educativa. En este sentido, tanto el *DECRETO 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas*, como la *LEY 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación,* nos otorgan un marco normativo en el que movernos, pues regulan un conjunto de actuaciones compensadoras dirigidas al alumnado que se encuentra en situación de desventaja sociocultural. Bajo los principios de normalización e inclusión promulgados por la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación,* en su texto refundido y consolidado tras las mejoras establecidas por la *Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE),* debemos considerar la Educación como un elemento promotor del desarrollo, alejada de lo asistencial y preocupada por ofrecer los recursos, medidas y adaptaciones necesarias para que todo el alumnado acceda al currículum, para lo cual nos proponen un sistema educativo preocupado por la atención a la diversidad y las necesidades de compensación educativa que precisa el alumnado objeto de este artículo. Sin esta compensación, no habría igualdad, puesto que *"igualdad no significa la identidad de oportunidades, sino ayuda específica para quien la necesita más, este es un concepto fuertemente unido a la justicia social. Al igual que en sanidad, otro derecho básico, se invierte más en*

el enfermo que tiene más necesidades que el sano" (Robinson, 1982). Así pues, deberían ponerse al servicio de nuestros chicos y chicas cuantos recursos sean necesarios para evitar que abandonen el sistema educativo prematuramente y puedan obtener la titulación en Educación Secundaria. De lo contrario, estaríamos comentiendo con ellos una tremenda injusticia al no ofrecerles las mismas oportunidades que al resto de estudiantes.

Sin embargo, la imagen que nos devuelve el espejo nos dice algo muy diferente: el gasto en Educación por habitante menor de 25 años en Andalucía se encuentra por debajo de la media de casi todas las comunidades autónomas del Estado y, por supuesto, del resto de países de la UE. De hecho, es casi un 16% más bajo que el gasto medio en España. Y el gasto por alumno, un 7% menos que la media nacional, según el informe sobre las *Diferencias Educativas Regionales en España (2000-2016)*[13] presentado en septiembre de 2018 que ha elaborado la Fundación BBVA en colaboración con el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. A su vez, España es el 23º de los 28 países de la UE en cuanto al porcentaje de dinero público destinado a educación (4,1% del PIB). La clasificación en términos relativos está encabezada por Dinamarca (7,0%), seguida de Suecia (6,5%), Bélgica (6,4%), Finlandia (6,2%), Estonia (6,1%) y Portugal (6,0%)[14]. Así pues, podemos apuntar que las distintas Administraciones no están haciendo todo lo que podrían en cuanto a inversión educativa y sin esta premisa, será complicado dotar a los centros educativos de los recursos necesarios para afrontar los alarmantes índices de fracaso escolar ya comentados.

Por otro lado, el alumnado que se encuentra en evidente riesgo de abandono y fracaso escolar presenta, por lo general, una escasa motivación por aprender, limitadas expectativas de logro, así como una baja autoestima. Demandan además una atención continua, por lo que, mediante la intervención socioeducativa en la escuela, debemos proponernos incentivar su interés por mejorar su rendimiento escolar propiciando su desarrollo integral, puesto que, tal y como nos recordaba la UNESCO a través del Informe Delors (Delors, 1996), "*la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores*". Para ello, se haría necesario contar con la implicación de toda la comunidad educativa del centro (profesorado, alumnado y familias, en la medida de sus posibilidades) en el desarrollo de esta tarea si queremos que nuestros alumnos y alumnas tengan las mismas oportunidades de desarrollarse y de crecer como personas.

Llegados a este punto, nos parece interesante destacar que, en ocasiones, el concepto mismo de riesgo de exclusión social tiende a asociarse con el de delincuencia llegando a estigmatizarse al propio alumnado que lo presenta por el mero hecho de su procedencia o su situación socioeconómica. Se generan, de este modo, actitudes de rechazo para con ellos que hacen aún más difícil que puedan escapar de esa profecía autocumplida que supone el fracaso escolar y social. Al fin y al cabo, lo que se oculta tras esto es una especie de odio al pobre,

que se convierte en chivo expiatorio causante de todos nuestros males, que trae delincuencia y es un criminal en potencia. Esto constituye un verdadero obstáculo para la inclusión educativa que sufren cada día muchos menores que viven en zonas desfavorecidas, que son inmigrantes o que pertenecen a una minoría. Y, a veces, la escuela también contribuye negativamente a esta tarea con "*unos modelos escolares poco flexibles, que con demasiada frecuencia impiden la participación creativa y responsable del adolescente, que sólo confieren un protagonismo «negativo» —el del conflicto, la violencia escolar, las agresiones entre iguales—*", tal y como señala Miguel Melendro Estefanía (2008). Dicho autor nos advierte de que *"una gran parte de los adolescentes que fracasan en el sistema educativo pasarán así a engrosar el colectivo de menores en edad laboral que trabajan en nuestro país; pero su falta de preparación conllevará un menor nivel de oportunidades, intereses menos diferenciados, niveles de aspiración más bajos y menor confianza en sí mismos y en sus propias capacidades al enfrentarse al mundo laboral. Muchos de ellos incrementarán las cifras del paro y del trabajo precario una vez alcanzada la mayoría de edad laboral. Se configura así, selectivamente, una juventud muy vulnerable, situada en los límites de la marginación, que no estudia y que tiene serias dificultades para encontrar trabajo o que accede a trabajos precarios y mal remunerados, con un acceso restringido a las prestaciones sociales y una dependencia de ayudas externas que en muchos casos hipotecará su futuro"*. Algunos incluso se verán obligados a transitar la senda de la ilegalidad para poder subsitir. Cuestión que nos lleva a tener en cuenta el importante concepto de *anomia* introducido por el sociólogo Émile Durkheim (1987), que utiliza dicho término para referirse a *"una desviación o ruptura de las normas, señalando del mismo modo a la*

sociedad o grupos en el interior de una sociedad que sufren un caos debido a la ausencia de reglas de buena conducta comúnmente admitidas, implícita o explícitamente, o peor: debidas al reinado de reglas que promueven el aislamiento o incluso el pillaje más que la cooperación". Dicho de otro modo: la menor importancia que la sociedad actual otorga a valores como la cooperación, la solidaridad o el apoyo mutuo, mientras se imponen los principios de competitividad, individualismo o el "sálvese-quien-pueda", provocan que todas y todos seamos un poco responsables, en última instancia, de este fracaso social de nuestros jóvenes, ya que *"si la sociedad cumple adecuadamente, tanto la colectividad como cada uno de sus miembros,lograrán un orden estable que les permita desarrollarse plenamente"* (Durkheim, 1998). Ahora bien, centrándonos en lo que nos ocupa, ¿qué podemos hacer desde la escuela ante este panorama que hemos dibujado?

3. Conclusión. Manos a la obra

En este apartado, nos centraremos en algunos de los factores favorecedores del fracaso escolar descritos por Martínez, Escudero y otros (2004) reflejados en el punto anterior, con el fin de ser constructivos y esbozar algunas propuestas que puedan contrarrestarlos respondiendo así a los retos que nos plantea este complejo problema en su conjunto, pero también en el propio barrio cordobés de Las Palmeras. Si bien, intentaremos ser realistas y ajustarnos, en lo posible, a los recursos socioeducativos con los que contamos o podríamos contar fácilmente y sin inversiones fastuosas. Somos conscientes de las limitaciones de la propia escuela como agente transformador, que, en gran medida, *"reproduce la cultura dominante, establece las jerarquías y enmascara la realidad de las*

relaciones sociales" (Bourdieu y Passeron, 1979), y de la capacidad de impacto de un centro educativo y de sus maestras y maestros por sí solos a la hora de promover la igualdad. Es más, tal y como apunta el premio nobel de economía Joseph Stiglitz (2012), *"el 90% de quienes nacen pobres, mueren pobres por más esfuerzo o mérito que hagan"*, pero esto no debe llevarnos al derrotismo, sino a tomar conciencia de que la escuela sola no será suficiente para transformar la realidad de la que estamos hablando. Serán necesarios todos los esfuerzos coordinados posibles entre administraciones, trabajos interdisciplinares de técnicos de la intervención socioeducativa, pero también -y sobre todo lo demás- la participación e implicación del propio alumnado, las familias, el barrio y sus organizaciones vecinales y populares. Y es que *"sólo a través de la participación de la comunidad y mediante una pedagogía crítica lograremos convertir las dificultades en posibilidades y permitiremos que las personas implicadas generen transformaciones que nos conduzcan a la igualdad"* (Freire, 1997).

Tras esta imprescindible aclaración, queremos destacar el gran esfuerzo realizado por la comunidad educativa de la barriada de Las Palmeras y poner en valor algunas de las iniciativas que se han implementado (a contracorriente y con recursos muy limitados), así como conquistas vecinales de asociaciones que han tomado la palabra para exigir dignidad para su barrio. Algunos de estos hitos son:

- La constitución del Equipo Técnico de Absentismo Escolar (ETAE) de la zona se crea el 3 de octubre del año 2007 al amparo de la *Orden de 19 de septiembre de 2005, por la que se desarrollan determinados aspectos*

del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar. Este hecho marca el inicio de un trabajo sistemático, interdisciplinar y coordinado entre profesionales del ámbito socioeducativo y de distintas Administraciones, puesto que en él participan responsables de los centros educativos, Servicios Sociales Comunitarios, del Equipo de Orientación Educativa, del Centro de Salud, la Policía Local y diversas entidades sin ánimo de lucro, como ADSAM y Estrella Azahara, que intervienen en este ámbito. Sin embargo, pese a los grandísimos avances, el problema del abandono y del absentismo escolar está lejos de ser erradicado, sobre todo en la Educación Secundaria, como demuestran los datos que hemos aportado. El propio ETAE ha trasladado en numerosas ocasiones tanto a la Delegación Provincial de Educación, como a las Comisiones Municipal y Provincial de Absentismo Escolar, la falta de recursos formativos en la zona adaptados a las necesidades del alumnado absentista o en riesgo de abandono escolar.

- Los dos CEIP del barrio de Las Palmeras se han convertido en Comunidades de Aprendizaje, cuyas actuaciones educativas de éxito están basadas en evidencias científicas contrastadas internacionalmente que intentan mejorar el rendimiento del alumnado. Se constituyen en el curso 2013-2014 en el CEIP Pedagogo García Navarro y en el 2014-2015 en el CEIP Duque de Rivas. Las Comunidades de Aprendizaje se encuentran reguladas en la *Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje»*, donde se definen como "*un*

proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia, y a lograr el éxito educativo de todo su alumnado"[15]. El rasgo distintivo de una Comunidad de Aprendizaje es ser un centro abierto a todos los miembros de la comunidad en el que se contempla e integra, dentro de la jornada escolar, la participación consensuada y activa de las familias, asociaciones y voluntariado, tanto en los procesos de gestión del centro como en los del desarrollo del aprendizaje del alumnado, como recoge el portal de la Consejería de Educación.

- Programa "Acompaña2" de los Servicios Sociales Comunitarios del Ayuntamiento de Córdoba. Acompañamiento, apoyo y seguimiento a menores de Palmeras que estudian Secundaria en IES fuera del distrito con el objetivo de que no abandonen y logren titular.
- Plan Integral de Palmeras. El movimiento vecinal de Las Palmeras presentó el 27 de septiembre de 2016 un Plan Integral para el barrio[16], recabando el apoyo de las tres Administraciones Públicas (estatal, autonómica y local) que fue ratificado oficialmente el 19 de abril de 2017 en una reunión conjunta con dichas administraciones. Queremos destacar especialmente este hecho debido a la importancia de la implicación del tejido asociativo de la zona en la búsqueda de soluciones a un problema de tan hondo calado como el fracaso escolar de sus vecinos y vecinas más jóvenes. En dicho Plan exigen la puesta en marcha de recursos formativos adaptados a las necesidades de los menores.

Dicho esto y habiendo contextualizado el problema que nos ocupa suficientemente, nos encontramos en condiciones de abordar a continuación

algunas propuestas concretas y concisas que consideramos imprescindibles para reducir la tasa de fracaso y abandono escolar. Como ya hemos señalado, no supondrían coste alguno para la Administración, por más que lo ideal sería aumentar la inversión en educación pública equiparándonos con el resto de comunidades autónomas y acercarnos a la media europea. Estas posibles medidas serían:

1) **Apostar por la gestión comunitaria y la participación de las familias** y vecindario en el diseño y la puesta en marcha de medidas educativas integrales que abarquen la etapa de la escolarización obligatoria, así como la formación profesional, la formación para el empleo y otros recursos tales como casas de oficios o escuelas taller. Presencia de AMPAs y Asociaciones Vecinales en espacios para la prevención y erradicación del absentismo, abandono y fracaso escolar como el Equipo Técnico de Absentismo Escolar con el fin de que puedan contribuir con su perspectiva a los esfuerzos de profesionales socioeducativos, así como un mayor peso de dichas organizaciones en la toma de decisiones de la escuela que nos permita avanzar hacia un modelo de gestión comunitaria de la escuela pública.
2) **Ampliar la oferta educativa para el alumnado de Educación Secundaria** configurando un itinerario formativo adaptado a las necesidades y motivaciones del alumnado en riesgo de abandono escolar. Sería fundamental contar con Formación Profesional Básica en el distrito, así como poder cursar la segunda etapa de la ESO en el mismo, eliminando de facto el bloqueo que suponen los Semi-D (CEIP con 1º y 2º de ESO), puesto que, como ocurre en el colegio Duque de Rivas, la

totalidad del alumnado de secundaria -absentista en gran medida- acaba abandonando la escuela sin título alguno tras cursar el callejón sin salida de 2º de ESO y no encontrar un recurso formativo que se adapte a sus necesidades o poder seguir estudiando en su centro con el profesorado y los compañeros con los que comenzó la Secundaria. De este modo, posibilitaríamos trabajar el Tránsito de la Primaria a la ESO de forma adecuada y realista. Contar con una adscripción única (no múltiple como ocurre ahora) de los sextos de Educación Primaria de los distintos CEIP de la zona a un mismo IES ubicado en el distrito -o cerca- sería un paso de gigante a la hora de poder acompañar y apoyar al alumnado, hacerle un seguimiento más estrecho y de realizar una intervención socioeducativa con posibilidad de éxito. Dicho IES no tendría por qué ser de nueva creación, sino que podría utilizarse uno de los centros educativos que se encuentran infrautilizados actualmente.

3) **Buscar la eficiencia de recursos** por ejemplo fusionando colegios que, por el escaso volumen de alumnado, tienen unidades mixtas. De este modo, además del ahorro económico se ganaría en diversidad y heterogeneidad del alumnado, aspecto muy positivo a la hora de la configuración de modelos de conducta o de las propias expectativas vitales. Otra de las ventajas inmediatas y sin coste alguno de esta medida es que podría liberarse uno de los centros para impartir la Educación Secundaria.
4) **Bajar la ratio** para garantizar una mejor atención a la diversidad del alumnado. Así mismo, las metodologías inclusivas y el aprendizaje

basado en proyectos serían pilares fundamentales de un modelo de escuela orientada hacia el éxito escolar.

5) **Fomentar la constitución de los centros de la zona en Comunidades de Aprendizaje** que buscasen la participación de las familias, la universidad y asociaciones sin ánimo de lucro para la puesta en marcha de prácticas educativas de éxito tales como las tertulias literarias dialógicas o los grupos interactivos. Estas Comunidades perseguirían la excelencia y podrían convertirse en un reclamo en sí mismas para que aquellas familias que decidieron que sus hijos e hijas fuesen a estudiar fuera del distrito, vuelvan siendo conscientes de que las mejores y más innovadoras iniciativas pedagógicas se encuentran a pocos pasos de su casa.
6) **Avanzar en la implementación de un Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos** que propicie la participación de toda la comunidad educativa en la mejora de la convivencia y en la tolerancia cero a la violencia. Iniciativas y programas como el Alumnado Ayudante o el Club de Valientes podrían servir para comenzar esta andadura hacia este modelo de éxito ya contrastado. De este modo, potenciaríamos la implicación del alumnado que, actualmente, es más un sujeto pasivo que nada, o muy poco, tiene que decir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
7) **Abrir la escuela al barrio y a la comunidad.** Posibilitar que las instalaciones se conviertan en un recurso educativo y cultural más para el barrio a través de la formación a familias en horario escolar y extraescolar (alfabetización, informática, etc.), la apertura de las biblioteca o los

gimnasios al vecindario, así como la utilización de espacios por parte de asociaciones para desarrollar actividades socioculturales, deportivas y de ocio.

8) **Desarrollar programas educativos que persigan reducir la brecha de género** fomentando el éxito escolar en las alumnas de secundaria para que puedan alcanzar una titulación. Así mismo, sería necesaria una campaña de sensibilización y educación afectivo-sexual para familias y alumnado que prevenga embarazos en edades tempranas.

9) **Priorizar la intervención en la etapa de Educación Infantil**, puesto que es la mejor manera de prevenir futuros abandonos y fracasos escolares.

10) **Dotar a la zona de más profesionales del ámbito socioeducativo.** Para desarrollar todas las medidas anteriores son necesarios más recursos humanos. Como apunta Melendro (2008), "*absentismo, abandono y fracaso escolar son problemáticas educativas frecuentadas por los educadores sociales, quienes desde hace mucho tiempo trabajan para minimizar sus efectos. Es éste uno de sus espacios tradicionales de intervención, inicialmente desde el ámbito comunitario y de los servicios sociales y, más recientemente, a través de su presencia en los equipos educativos de los centros de enseñanza".* La figura del educador social en el ámbito de la educación formal y su presencia en la escuela es algo relativamente reciente en nuestra comunidad autónoma. De hecho, sólo existe desde el año 2007, cuando la Junta de Andalucía abrió una bolsa de empleo público para trabajar en los centros escolares con adscripción a Equipos de Orientción Educativa o Departamentos de Orientación. Dos años después, se ofertaron 66 plazas públicas de educadores sociales

para toda la comunidad autónoma en las primeras y únicas oposiciones andaluzas a tal fin. Aunque estaba previsto que muchas más compañeras y compañeros fueran incorporándose progresivamente en cursos posteriores, esto nunca llegó a ocurrir. En otras comunidades autónomas de nuestro país, como Extremadura o Castilla-La Mancha, su presencia en los centros está generalizada y han podido lograrse resultados muy notables en la lucha contra el fracaso escolar. Por contra, actualmente en Andalucía sólo quedamos poco más de 40 educadoras y educadores sociales. En Córdoba, somos 5 en toda la provincia para atender a numerosos centros educativos abarcando demasiado y apretando mucho menos de lo que podríamos. Tampoco contamos con trabajadoras sociales de la Delegación de Educación suficientes para hacer frente al volumen de absentismo presente en la Secundaria. Y es que si los recursos formativos son imprenscindibles, sin recursos humanos especializados y cualificados para hacer frente a una problemática tan compleja, no seremos capaces de erradicar el fracaso escolar.

11) **Evaluación y seguimiento.** Sería vital contar con una estrecha vigilancia y seguimiento de los índices de fracaso y abandono escolar tanto por parte de la propia Administración, a través del Servicio de Inspección, como por la de la comunidad. Abriendo esta evaluación a la participación de familias y organizaciones vecinales tendremos una visión más completa de la problemática a la hora de reorientar nuestra intervención socioeducativa. Del mismo modo, contar con datos (cualitativos y cuantitativos) y estadísticas oficiales de abandono y fracaso escolar

desagregados por centros, barrios, distritos, edades y sexo nos permitiría focalizar y priorizar dicha intervención.

12) **Formación del profesorado.** Este punto es fundamental sobre todo en la Educación Secundaria, puesto que podemos poner en marcha todos los programas y medidas educativas posibles para reducir el fracaso escolar, pero si el profesorado no se encuentra capacitado o comprometido para hacer frente a cambios metodológicos que mejoren la atención al alumnado y su partcipación en la escuela, ninguno de ellos podrá funcionar. Para ello, habría que comenzar por la Universidad misma y la formación universitaria que reciben los y las docentes.

13) **Mejora de las condiciones de vida de las vecinas y vecinos del barrio.** Como hemos manifestado a lo largo del artículo, no es posible mejorar los resultados académicos y el rendimiento escolar del alumnado exclusivamente desde la escuela. Siendo conscientes de que la realidad socioeconómica de una comunidad está vinculada indisolublemente al nivel de estudios alcanzados, si queremos lograr un impacto notable en el ámbito educativo, debemos abordar otros aspectos que constituyen necesidades y derechos básicos como la vivienda, el empleo o la salud. En esta última propuesta tendrían mucho que decir los Servicios Sociales Comunitarios y, por supuesto, habría que contar con la participación de la propia comunidad. Y para ello, ¿qué mejor que escuchar lo que propone el movimiento vecinal a través del Plan Integral de Palmeras?

4. Referencias bibliográficas

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1979). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.

DELORS, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO.

DURKHEIM, É. (1987). La división social del trabajo. Madrid: Akal.

DURKHEIM, É. (1998). El Suicidio. Buenos Aires: Grupo Editorial Tomo.

ECHEITA, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

FLECHA, R. & INCLUD-ED (2015). Consortium. Succesful Educational Actions for Inlusion and Social Cohesion in Europe. Heidelberg: Springer/Hipatia.

FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol***.** Barcelona: El Roure Ciencia.

MARTÍNEZ, F., ESCUDERO, J. M., GONZÁLEZ, M ª T., GARCÍA, R. y otros. (2004). Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro. Murcia: Fundación Séneca.

MELENDRO ESTEFANÍA, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. Bordón. Revista de pedagogía, Vol. 60, nº 4.

ROBINSON, K. (1982). *The Arts in Schools: Principles, Practice, and Provision.* Calouste Gulbenkian Foundation.

STIGLITZ, J. (2012). El precio de la desigualdad. Barcelona:Taurus.

NOTAS

1https://juntadeandalucia.es/organismos/igualdadypoliticassociales/areas/inclus

ion/paginas/dise%C3%B1o-ejecucion-estrategias.html [Consultada el 22/12/2018]

2http://cadenaser.com/emisora/2017/03/16/radio_cordoba/1489664182_550664.html [Consultada el 23/12/2018]

3Fuente: Trabajo de Campo. Censo de Población y Vivienda 2013. Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía

https://www.cordoba.es/la-ciudad/cifras-estadisticas/estadisticas-de-poblacion [Consultada el 27/12/2018]

4 https://cordopolis.es/2018/09/09/ustea-denuncia-un-brutal-recorte-de-unidades-en-la-escuela-publica/ [Consultada el 2 /01/2019]

5http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores%E2%80%90educativos/informeet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8 [Consultada el 03/01/2019]

6https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_es [Consultada el 4/01/2019]

7https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/education-and-training-monitor-eu-analysis-volume-1-2018_es [Consultada el 30/12/2018]

8http://www.diariocordoba.com/noticias/temadia/11-alumnos-cordobeses-eso-abandona-estudios_1114823.html [Consultada el 30/12/2018]

9http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:5c63370d-ce1a-4e12-89ba-9ae941153990/panorama-de-la-educacion-2017-def-12-09-2017red.pdf [Consultada el 03/01/2019]

10http://eapn-andalucia.org/wp-content/uploads/2018/10/INFORME_17-O_VF.pdf [Consultada el 30/12/2018]

11https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html [Consultada el 9/12/2018]

12http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm [Consultada el 29/12/2018]

13 https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2018/09/Fichas_CuentasEducacion_CCAA_2000_2016.pdf [Consultada el 02/01/2019]

14 http://www.expansion.com/economia/2017/09/03/59abfea146163f053d8b4611.html [Consultada el 3/01/2019]

15 http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/buenas-practicas-educativas/comunidades-de-aprendizaje [Consultada el 29/12/2019]

16 https://www.diariocordoba.com/noticias/cordobalocal/palmeras-cierra-plan-integral-frenar-degradacion_1082279.html [Consultada el 30/12/2018]

ANTONIO JAÉN MORENTE. DIRECTOR DEL INSTITUTO DE SEGUNDA ENSEÑANZA DE CÓRDOBA (1931-1936)

Antonio Jaén Morente. Principal of the Secondary Education Institute of Córdoba (1931-1936)

Manuel Toribio García

IES Luis de Góngora (Córdoba)
toribiqui@gmail.com

RESUMEN

A partir de la documentación existente en el Archivo del IES Luis de Góngora se reconstruye el período en el cual Don Antonio Jaén Morente desempeñó el cargo de director del Instituto de segunda Enseñanza de Córdoba (1931-1936), tomando como punto de partida un informe de 1932 al Ministro de Instrucción Pública sobre cómo poner en marcha un proyecto educativo en la ciudad acorde con los presupuestos ideológicos del nuevo régimen político instaurado en España, cuyos pilares fundamentales serían extender la educación al conjunto de la población, el laicismo y la coeducación.

PALABRAS CLAVE: **EDUCACIÓN, REPÚBLICA, LAICISMO, COEDUCACIÓN, INSTITUCIONALISMO, CAMBIOS PEDAGÓGICOS**

ABSTRACT

From the existing documentation in the Archive of the IES Luis de Góngora, the period in which Don Antonio Jaén Morente served as principal of the Institute of Secondary Education of Córdoba (1931-1936) is reconstructed, taking as a starting point a report of 1932 to the Minister of Public Instruction on how to implement an educational project in the city in accordance with the ideological assumptions of the new political regime established in Spain, whose fundamental pillars would be to extend education to the population as a whole, secularism and coeducation.
.

KEYWORDS: EDUCATION, REPUBLIC, SECULARISM, COEDUCATION, INSTITUTIONALISM, PEDAGOGICAL CHANGES

Fecha de recepción del artículo: 25/04/2018
Fecha de Aceptación: 20/03/2019

Citar artículo: TORIBIO GARCÍA, M. (2019). Antonio Jaén Morente. Director del Instituto de Segunda Enseñanza de Córdoba (1931-1936). *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

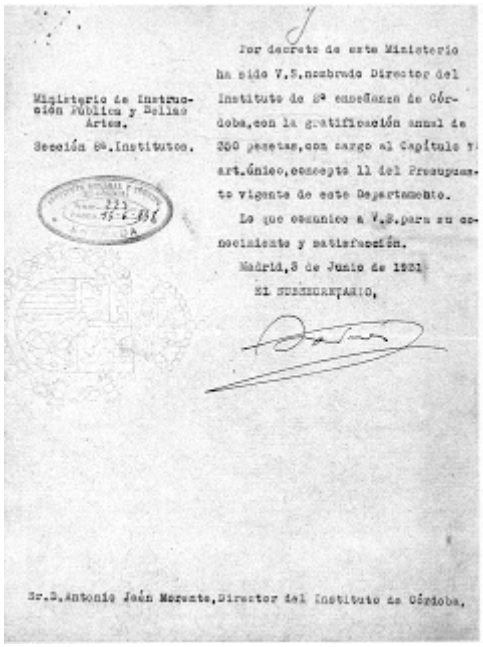
Antonio Jaén Morente (Córdoba 1879-San José de Costa Rica,1964) fue un historiador y catedrático de Geografía e Historia, director del instituto de Córdoba durante la II República y un político republicano que ostentó diversos cargos desde Gobernador Civil de Córdoba y Málaga a Ministro Plenipotenciario en Lima y Manila. Creemos que dar a conocer la actuación de este historiador y catedrático al frente del instituto cordobés puede ser una buena contribución a la declaración de Instituto Histórico Educativo de Andalucía durante el curso 2017-2018.

La primera vez que oí hablar de Antonio Jaén Morente fue en 1993 a Leonor Martínez Menéndez, catedrática de Geografía e Historia, quien me regaló un ejemplar de la “Historia de Córdoba”, realizada por este autor en 1921 y que ha llegado ya a su séptima edición. Me animó a investigar sobre el que había sido su profesor en la Córdoba de la 2ª República.

He consultado documentación en varios archivos, especialmente en Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, Archivo IES Séneca de Córdoba, Archivo IES Luis de Góngora y en la Biblioteca Pública Municipal de

Córdoba, Biblioteca Pública Provincial de Córdoba y Biblioteca de la Real Academia de Córdoba.

Mi sueño era rescatar del olvido en que se encontraba la obra y la figura de este gran profesor que tuvo que exiliarse para salvar su vida. Hoy creo que es ya una realidad que Antonio Jaén vuelve a ser leído y su nombre tenido en cuenta en la historiografía local. En 2012, la Facultad de Filosofía y Letras de Córdoba ha creado el Premio Jaén Morente para Jóvenes Historiadores-con el apoyo de la Fundación Cabezas Romero- y en otras universidades se investiga sobre él y se estudian sus libros.



Por decreto de este Ministerio ha sido V.S.nombrado Director del Instituto de 3ª enseñanza de Córdoba,con la gratificación anual de 3000 pesetas,con cargo al Capítulo y art.único,concepto 11 del Presupuesto vigente de este Departamento.

Lo que comunico a V.S.para su conocimiento y satisfacción.

Madrid,3 de Junio de 1931

EL SUBSECRETARIO,

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Sección 8ª.Institutos.

Sr.D.Antonio Jaén Morente,Director del Instituto de Córdoba.

Desde Ecuador, su nieto Manuel García Jaén, ha publicado dos libros sobre su egregio abuelo y sus nietas norteamericanas Cristina, Ángela y Magdalena con mi colaboración han escrito una completa biografía del personaje que se ha publicado en 2017 en Córdoba.

Con todos estos materiales hemos trazado nuestro trabajo de investigación, donde no hemos olvidado su amplío protagonismo en la política, su interés por renovar la pedagogía de la geografía y la historia a través de sus libros de texto, su obra historiográfica y su decidido empeño por animar la vida cultural de las ciudades en las que vivió.

Hemos seguido las huellas de sus andanzas por Córdoba, Sevilla, Madrid, Segovia, etc y nos hubiera gustado hacer lo mismo por Ecuador, México y Costa Rica en su peregrinaje como un miembro más de la España transterrada.

En este caso concreto presentamos un informe que hizo sobre la situación de la educación en Córdoba en 1932 dirigido al ministro Fernando de los Ríos. Antonio Jaén había sido nombrado director del centro el 6 de junio de 1931, tras haber dimitido de su puesto de Gobernador Civil de Málaga por no haber podido impedir la quema de iglesias y conventos en Málaga el 12 de mayo de ese año. Antonio Jaén ocuparía el cargo hasta Agosto de1 936 en que sería destituido por un tribunal de honor por ser Diputado del Frente Popular, siendo además desposeído de su cátedra de Geografía e Historia, en lo que se conoce como la depuración del profesorado republicano. Militante de Izquierda Republicana, puede considerarse por su obra historiográfica la más alta contribución de Córdoba a la llamada Edad de Plata de la Cultura española y un ejemplo de esas luces que iluminaron a la República, las de la educación. En el Instituto acometió importantes reformas por ejemplo remodelación de algunas partes a cargo del famoso arquitecto Rafael de la Hoz, además quiso abrir el centro a la sociedad local, por ejemplo cediendo aulas al Ateneo Popular para poner en marcha una Universidad Popular impartiendo y organizando clases nocturnas para obreros, apertura de la Biblioteca, etc., su objetivo era transformar el instituto “en una pequeña e íntegra Universidad” convertirlo en “centro vital de la tierra cordobesa”. Desde su elección como director por el Claustro el 16 de mayo de 1931 se volcó en estos afanes y como diputado en las Cortes Constituyentes presentó varias propuestas sobre ampliación de los presupuestos destinados a

becas, nóminas del profesorado para dignificar su labor, apertura de institutos españoles en el extranjero, concretamente en varias capitales hispanoamericanas, en Lisboa, Orán y Bucarest pero no pudo llevarse adelante por problemas económicos. Sin olvidar tampoco su contribución como autor de numerosos libros de texto de su asignatura con aportaciones muy novedosas como la incorporación del tiempo presente en comentarios de cuestiones que eran de actualidad en los difíciles años treinta del siglo XX como por ejemplo el ascenso de los nazifascismos, la implantación del comunismo ruso, la crisis del capitalismo, los estertores del imperialismo, el despertar de las colonias, la irrupción del coloso norteamericano. De entre todos estos libros de texto destacan la Historia y Geografía de América premiada y publicada por el Ministerio de Instrucción Pública en 1929.

Desde el Instituto se impulsó la conservación del patrimonio artístico local llegando a ser incluso la sede de la Comisión Provincial de Monumentos en el período de la presidencia de don Antonio (1930-1936) o la transformación del instituto en un auténtico centro cultural. Además, Jaén Morente fue un renovador en la enseñanza de la Geografía e Historia huyendo de la mera repetición memorística, favoreciendo las excursiones, usando conceptos novedosos como historia actual, aplicando las ideas institucionalistas.

En 1932 realiza un forme al ministro de instrucción pública sobre la situación de la educación cordobesa. Una copia de dicho informe mecanografiado se conserva en el Archivo del IES Luis de Góngora, si bien también se realizó una

edición de la misma en forma de folleto. La presentación del mismo, por su alto interés historiográfico, constituye el objetivo de esta comunicación.

En el informe se desgranan las ideas de este político republicano sobre la educación: laicismo suprimiendo las clases de religión católica (incluso se compromete a asumir al alumnado de los colegios religiosos en el caso de que se cerraran los mismos en la ciudad), coeducación con la apertura del centro a las alumnas, nuevos planteamientos pedagógicos que incluían el deporte, las excursiones, actividades culturales, etc. El que fuera su compañero y amigo, el también historiador José María Rey Díaz, cuando publicó en 1946 su libro sobre el Colegio de la Asunción, nos cuenta que "trajo la República al primer puesto de nuestra Casa de internos, y ello fue en junio de 1931, a un cordobés apasionado por las cosas de la ciudad: a don Antonio Jaén Morente, Catedrático de Historia, elocuente al escribirla y al cantarla…No puede extrañar que el Director Jaén Morente, en cuanto arribó al cargo que ambicionaba, se sintiera entusiasmado y como fuera de sí al planear, con febril desazón y extremada urgencia, innovaciones y mudanzas. Titulóse Rector de la Asunción desde el primer día….introdujo en el Colegio modificaciones materiales y de régimen.(pero) la admisión de señoritas al internado , pugnaba con las costumbres locales…Jaén, hombre político desde la juventud, creía su obligación poner en práctica, entre otras renovaciones…el laicismo y la coeducación". Y en efecto, en el informe don Antonio hace un estudio de la "enseñanza cngegacional" (sic) en la ciudad y las posibles alternativas, llegando a ofrecer al claustro de profesores de su instituto para hacerse cargo de ella si así fuera necesario. Además acompaña al informe otro sobre las llamadas clases populares que se imparten en el centro en horario

vespertino, en concreto de Geografía, Astronomía, Legislación civil y social y Legislación de la República

Alumnos del Instituto Nacional de Segunda Enseñanza que han obtenido Matrículas de Honor en el pasado curso de 1931-32, con sus diplomas

El 17 de octubre de 1936, el claustro constituido como tribunal de honor para juzgar la conducta del director y catedrático Antonio Jaén Morente como "jefe del Frente de Montoro" (sic) propuso expulsar de su seno al Director y Catedrático y apoyar la declaración de hijo maldito de Córdoba con la que el Ayuntamiento había designado a don Antonio; pero esta ominosa actuación de los franquistas no puede empañar el recuerdo de la gran obra que Jaén Morente hizo en el instituto de Córdoba.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

BARRAGÁN MORIANA, A. (1981). Realidad política en Córdoba 1931, Diputación de Córdoba.

CASAS SÁNCHEZ.J.L. (1992). Estudios de historiografía sobre Córdoba y su provincia (1700-1936), Caja Provincial de Ahorros de Córdoba.

GARCÍA JAÉN, M .(1992).Y los hijos del exilio también, Quito.

JAÉN MORENTE, A. (2003). Historia de Córdoba, Diario Córdoba.

MORENTE DÍAZ, M. (2011). La depuración de la enseñanza en Córdoba a raíz de la Guerra Civil, Diputación de Córdoba.

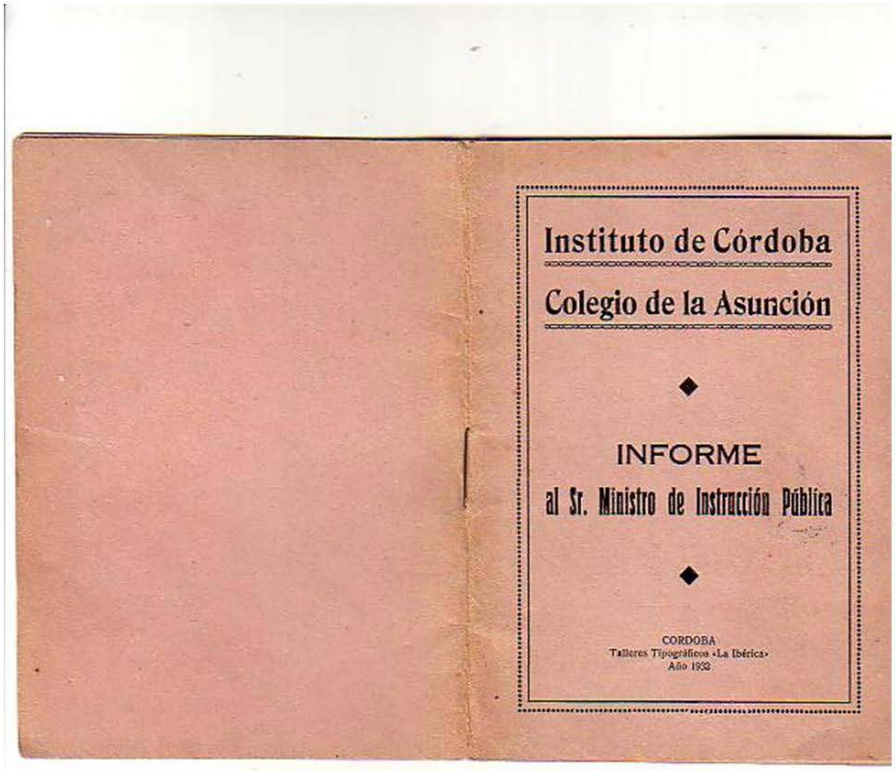
ORTIZ VILLABA, J. (1987). ”Del Drama de Eloy Vaquero” en El drama de Andalucía de Eloy Vaquero, Ayuntamiento de Córdoba.

REY DÍAZ, J. (1997). El Colegio de la Asunción de Córdoba, obra de siglos, IES luis de Góngora, Córdoba.

TORIBIO GARCÍA, M. (2005). ”Estudio introductorio”, La lección de América, Universidad de Córdoba.

TORIBIO GARCÍA, M. (2013). Antonio Jaén Morente. El límite imposible.Córdoba.

AAVV, Antonio Jaén Morente. Hijo predilecto de Córdoba. (2016). Ed. Utopía, Córdoba.



Instituto de Córdoba

Colegio de la Asunción

◆

INFORME

al Sr. Ministro de Instrucción Pública

◆

CORDOBA
Talleres Tipográficos «La Ibérica»
Año 1932

Don Antonio Jaén Morente. Catedrático y Director del Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de Córdoba y Rector del Colegio de la Asunción, a V.E. dice:

Es nuestro deber profesional y también nuestro derecho, la más eficaz colaboración en la obra cultural que ha emprendido España.

No creemos sea nuestra obligación, mera obligatoriedad pasiva, que se limite sin alma, a ejecutar órdenes e implantar disposiciones. Antes al contrario, inducir, proyectar, indicar, no en arbitrariedad desordenada, sino en función completa de colaboración.

Por eso manifiesta en sentido de informe:

COLEGIO DE LA ASUNCIÓN, DE CÖRDOBA

Debo recordar a V. E que el Colegio data del año 1.548 (Bula Fundacional) habiendo celebrado su primer año escolar en el 1.577.

En 1.847, le fue incorporado, injertado, el Instituto Provincial de Segunda Enseñanza.

Desde 1.879, funcionó el internado, que en verdad restableció la vida interior del Colegio, que en el siglo XVI fundara el Dr. López de Alba.

Han pasado ya por el internado más de 4.000 alumnos. Hasta la fecha de 14 de abril de 1931, tuvo diferentes periodos de brillantez y de oscuridad.

En general, siempre de buen tono y de crédito en toda Andalucía.

Se anticipó y perduró a todos los internados de Segunda Enseñanza, que con carácter más o menos oficial hubo en los Institutos de España.

EL ADVENIR DE LA REPÜBLICA

Cambió por completo su vida. No se achaque ello a valoración ni demérito de nadie. Son los tiempos nuevos:

a) Inmediatamente de hacerme cargo de la Dirección (Junio de 1931), suprimí el Capellán y el régimen anterior en el que abundaban rezos de Rosario, oraciones en la mesa, misas en la Capilla.

b) Con toda escrupulosidad se respeta la conciencia del alumno. Los que piden actos religiosos, van a su culto. Acompañados por dependientes del Colegio, a la iglesia de San Pablo.

c) El año anterior a petición de varios padres, hubo clase bisemanal de religión, por un sacerdote del culto católico, para los que no ya voluntariamente, sino con previa autorización, querían asistir.

En este curso, aún no funciona la enseñanza de la religión.

d) La capilla, por cierto muestra preciada del siglo XVIII, y con bellas esculturas, está cerrada al culto esperando resolución oficial, y el modo de

resolver las memorias pías de misas por las que cobra el Colegio 343,20 pesetas anuales.

MODIFICACIONES MATERIALES

En más de sesenta mil pesetas se estiman las obras efectuadas en el Colegio, que son de modo general:

Edificación de nuevo pabellón y sala de estudio; instalación de nueve duchas y tres cuartos de baño, que no había tenido nunca el Colegio. Modificación del menaje en los dormitorios. Además una amplia terraza.

El comedor, transformado del todo, con solería y bancos nuevos; la cocina con instalación nueva.

Item más, el resanado del edificio que en alguna de sus partes amenazaba con derrumbarse.

Los patios de juego, ampliados, hermoseados, solados por primera vez con cemento (estaban terrizos) han cambiado la faz del edificio del Colegio.

ALMA NUEVA

Se suprimió el uniforme, quedando reducido como recomendación a traje azul marino, con corbata gris y zapatos de charol. Distintivo, un escudo, el del Colegio.

Lo principal es el cambio espiritual. Niños alegres, comida exquisita y abundante. Comedor limpio, con flores y manteles, radio, la identificación de todo el profesorado con su Colegio, para que sirva de modelo, una administración ejemplar, hay que decirlo sin equívocos de modestia, nos siente orgullosa de este Colegio.

Apenas hemos molestado al erario.

Nunca, en los años de existencia pidió nada el Colegio y apenas nada el Instituto. Solo cuarenta mil pesetas han venido a este Instituto-Colegio desde el año 1879. Esas cuarenta mil pesetas las dio la república.

No tenemos consignación en ningún presupuesto provincial, municipal, ni nacional que ayude al Colegio.

Vivimos de nuestros recursos y a veces como ahora, hay profesor, que de su peculio tiene anticipado dinero al Colegio, y algún que otro con su firma pidió dinero a los bancos.

NUEVAS ENSEÑANZAS

La primera ha sido el establecimiento en Octubre de 1931 de la enseñanza de Cantos Populares y Regionales.

Ha adquirido el Colegio, un magnífico piano y un armonium, que paga a plazos. Dan la enseñanza cincuenta niñas y unos ciento cincuenta niños. La masa coral es admirable. Estudian además solfeo y piano.

De esta enseñanza, complementada con los trabajos del Cuadro Escénico de la clase de Literatura, espero grandes resultados. Ya hay pruebas patentes.

El Instituto y Colegio, no abren sus puertas con tristeza oficial: Fiestas, verbenas, bailes, brillan en su inauguración. Le da relieve el alumnado femenino. Hay 173 alumnas en la casa. Tienen un salón de estudio y un jardín para ellas. Alternan con los escolares en la clase y en el comedor; ellas mismas adornan su salón para estar en el instituto y en el Colegio.

Bien es verdad que el Instituto, donde se han gastado cincuenta mil pesetas, aparte de lo empleado en el Colegio, es hoy acogedor. Se inicia con un bello patio cordobés de azulejería, y sus galerías, tétricas y bajas de techo, han sido transformadas todo lo estéticamente posible.

Hasta una vieja fuente del siglo XVII que hemos tenido la fortuna de hallar perdida, vuelve hoy a nuestro jardín. Los bedeles, tienen sala para ellos, que no han tenido nunca, y otra sala de visitas para el profesorado acabamos de terminar.

La vieja sala rectoral del Colegio, cerrada a perpetuidad, también ha recobrado su vida. La enmarcan más de veinte cuadros, algunos de mérito (Castillo, Mengs) con retratos de antiguos colegiales. Y actualmente se trabaja en la “Historia del Instituto y Colegio de la Asunción”.

MEDIOS COMPLEMENTARIOS

Además de lo dicho, ha adquirido el Colegio, una gran radio, mesa de billar, juegos de ajedrez, croquet y tenis. Estamos gestionando el arrendamiento de un campo de recreo para los juegos de foot-ball.

Tienen los internos una especie de casinito, para las horas de recreo, en el que hay periódicos seleccionados. Viven en el mundo, van a los cines, no son alumnos esclavizados.

LOS ALUMNOS

Hay tres clases de alumnos:

Internos, 98; (Pagan 400 pesetas al trimestre). Esta cuota es muy baja.
Medio-pensionistas, 12;(pagan 250 pesetas al trimestre).
Externos de 2ª enseñanza, 102; (pagan 90 pesetas al trimestre).
Externos de primaria ,68. (De éstos, unos pagan 5, otros 10 y otros 15 pesetas mensuales).Hay 12 gratuitos.

El Colegio se nutre con estos ingresos: pero hay que tener presente la existencia de cinco becas de internos, ninguna de las cuales produce hoy cantidad suficiente para llegar a las mil doscientas pesetas anuales que importa el curso completo de interno.

Este problema de las becas voy a solucionarlo o reduciéndolas o llamando a los Patronos para que las amplíen y de algunas se dice que han sido objeto de benevolencias injustas interesadas por parte de los Patronos, pues el Colegio solo puede aceptar los nombres que recibe del patrono.

De estas becas 634 pesetas al trimestre debiendo dar 2.000 pesetas para estar en igualdad con el resto de los alumnos.

Contrasta esto con el ejemplo del Ayuntamiento socialista de Santaella, que ha creado dos becas para alumnos pobres, pagando la totalidad del internado, o sea 1.200 pesetas por alumno.

LA NOVEDAD DEL INTERNADO

Este año se ha establecido por primera vez el internado de niñas, con los recelos naturales y la propaganda en contra de los colegios que por tradición solo son de niñas.

Solo tenemos seis, pero esperamos aumentará rápidamente su número una vez pase la experiencia del año y tengan mejor local. A su cuidado hay maestras. Están en el pabellón que otras veces fue casa de la Dirección, con vistas a la mejor calle cordobesa, y cuidadas y respetadas como es debido.

LA LABOR DEL INSTITUTO

Anejo al Colegio, fundido con él, no queremos saber dónde empieza el Colegio y acaba el Instituto. Sólo para las cuentas tienen diferenciación. En lo demás son un solo espíritu y una total identificación del profesorado y alumnos.

Se ha aumentado la matricula como en toda España.

Hemos resuelto el problema dividiendo las clases en algunos cursos, sobre todo el primero y el segundo. Hay pues muchos catedráticos que pasan de doce horas semanales de clase. Justo es decir, y sobre ello reclamo la atención de V.E. como muchos auxiliares, con sueldos de 1.500 y el que más 2.500 pesetas, trabajan asiduamente.

El aumento de matrícula trajo el problema de las aulas.

Se han habilitado tres nuevas, dotándolas de material mejor para el alumno.

Ciento y más bancos bipersonales han sido hechos este verano. Hay sobre todo dos grandes aulas: completamente renovada, una; nueva del todo, la otra.

El material de enseñanza ha sido aumentado, más en particular en la clase de Geografía, no porque sea la que yo profeso sino por ser la más necesitada.

Las modificaciones que certeramente establecen las nuevas disposiciones, acerca de excursiones, museos, etc, han sido para nosotros todos, confirmación oficial de nuestros métodos. Ya en Segovia y Sevilla, el que firma explicó a su clase todos los monumentos civiles, religiosos y políticos, e hizo excursiones a Carmona, Córdoba, entre otras ciudades. También recuerda como daba clases en el jardín , lo que le valió la extrañeza de las gentes.

Los museos de Córdoba y las fábricas han sido ya visitados periódicamente en cursos anteriores por nuestros alumnos. Seguimos este camino y ya se ha verificado este año por la clase Literaria una excursión al Castillo de Almodóvar, preparando otras a Hornachuelos, corazón de la Sierra, a Úbeda-Baeza y a las fábricas de Peñarroya.

La clase de Literatura, tiene un “cuadro escénico” que prepara entre otras obras la representación de “Fuente-Ovejuna” de Lope, en plena `laza del pueblo de Fuente-Ovejuna.

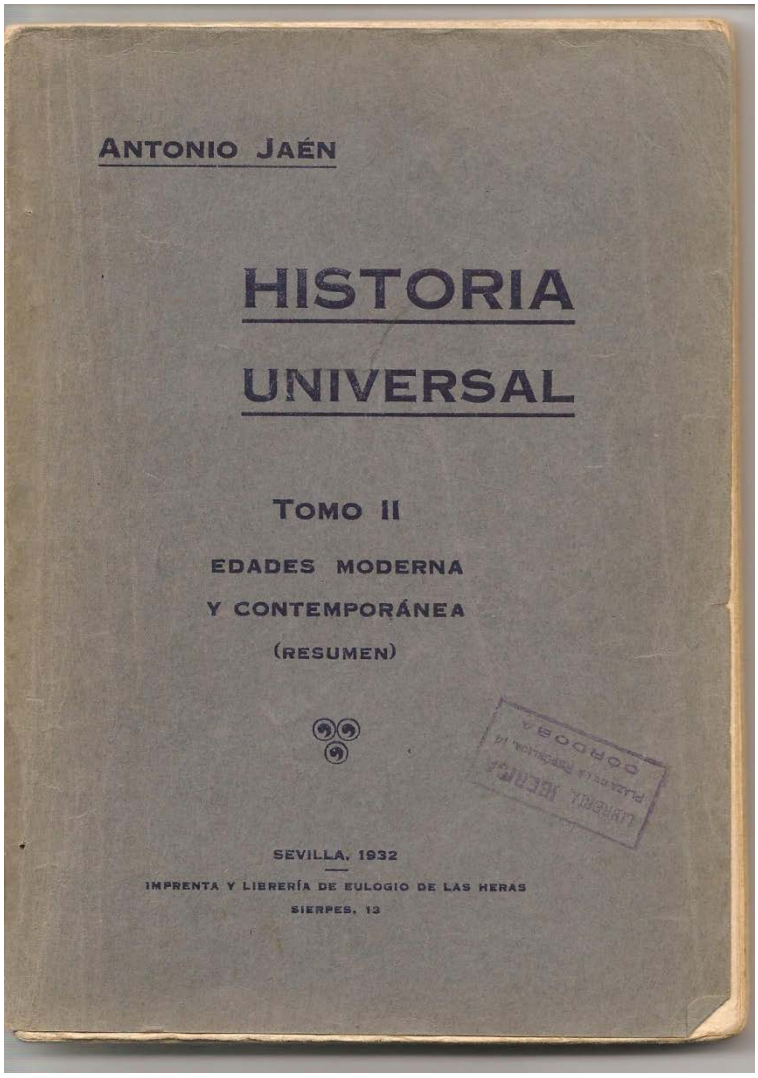
Esto lo hará en colaboración con los alumnos del Instituto local de Peñarroya-Pueblonuevo.

Ya explicó el año pasado, en conferencias interesantes en Córdoba y otros Institutos “La Ruta de don Quijote” y cuida muy especialmente de la Biblioteca de la Casa.

Ahora mismo copian la “Historia del Abad de Rute” manuscrito de que V.E. sabe la valoración.

Debo también hablar del espíritu de las clases. Ya tuve el honor de hacerlo verbalmente.

Referente a la disposición de V.E. con relación a los libros de primer año, se ha cumplido. Nadie ha recomendado ni exigido ningún libro.



Es mi deber no ocultar la creciente demanda de ellos, sobre todo para alumnos de los pueblos. Piden libro pequeño. Es también mi deber decirle las dificultades que tiene para la enseñanza la referida disposición.

De este Instituto hay catedráticos con libro propio que no han exigido ni ocultado. Antes al contrario, lo han enviado a V.E. solicitando la correspondiente autorización y absteniéndose de recomendar mientras tanto.

Como V.E. pedía la opinión del profesorado, debo decirle que es sentir unánime la necesidad del libro.

No confundimos su necesidad con una inverecunda imposición. No queremos, lo hemos dicho en nuestras asambleas, sea instrumento único y básico, pero si necesario, bien seleccionados didáctica y económicamente.

EL PORVENIR

Avanza el Instituto, en ampliación espiritual y contenido; se han establecido Clases Nocturnas Populares, que empezarán el día primero de Noviembre.

Son estas clases por ahora, de “Síntesis de Geografía Moderna”, “Astronomía” y de “Legislación de la República”.

Serán ampliadas con clases de primera enseñanza para obreros adultos. Empezarán el día 8, y están a cargo de la F.U.E.

Espero que estas clases serán del agrado de V.E., porque va a ellas la juventud y la granazón cultural de este profesorado, del que soy el mínimo representante; pero que en entusiasmo y preparación es de alta estima y tan bueno como el mejor seleccionado que haya en el personal docente.

Y va a ellas gratuitamente, llevando la cátedra al pueblo, no cerrando los Institutos, sino abriéndolos, llamando a la gente antes de que llame a sus puertas.

El horario que se acompaña dice a V.E. algo de estos hombres. Hay más que continuarán después de terminados estos cursillos.

Pero el Instituto y el Colegio, necesitan algo más. Todo el edificio hace falta para realizar nuestra obra. Al encargarse este Director rompió la costumbre, reglamentaria en el Colegio, de habitar en el establecimiento, destinando, a cambio de una consignación modesta para casa, todo el pabellón doble (planta alta y baja) en que habitaban los antiguos directores, para internado (planta alta) y clases de primera enseñanza (planta baja).

No están sin vigilancia los alumnos; al cuerpo de Regentes, que viven en el Establecimiento (ocho y un mayordomo) se une el Vice-Rector que también vive en el Colegio de la Asunción.

Trato de que pueda esto ser ampliado a todo el profesorado. Es muy difícil proyecto. Desde luego los catedráticos que lo desean tienen ya habitación y domicilio en el Colegio de la asunción. Con autorización plena del Claustro que conmigo interviene en la ordenación material y espiritual de la Casa.

RECORDANDO

En la última visita del Señor Ministro, se le `pidió la adquisición de una casa contigua al Colegio, lindando con nuestro jardín, para internado femenino. En solicitud aparte remitiremos a V.E. plano y condiciones para esta adquisición que haría de nuestro Instituto uno de los mejores, y es de absoluta necesidad para completar la obra de los internados femeninos que ahora han de acrecer.

Cualquier obra que se piense del Instituto, su traslado a otro edificio, (no lo hay n la ciudad y había que hacerlo nuevo), cualquier cosa, insisto, sería mucho más gravosa, que esta adquisición premonitoria de otras.

Además, las casas tienen alma, y abandonar esta bellísima, con sus cuatro mil metros cuadrados y sus cuatro siglos de existencia, convertirla en solar vendible y cambiable como pensó alguna vez la insensatez demoledora, sería no ya un mal negocio económico, sino un asesinato de los espíritus.

Porque el Instituto, tiene además de su tradición, una belleza arquitectónica notable y un rezago de otras épocas; su capilla del Siglo XVIII, que es una obra de arte, sus esculturas (de Cornejo), sus cuadros, todo un hito de la pasada vida que merece la pena.

¿Por qué ha de dejar de ser muy antiguo, si estamos probando, que somos capaces todos de hacerlo muy moderno?.

Nos falta, no es posible tenerlo dentro de la ciudad, un amplio campo de juego; lo tendremos en la sierra.

Sí, como espero, las leyes nos marcan nuevos caminos, edificios, campos y lugares hay que sobrarán al acervo común y con ello completaremos nuestra obra. Queremos todos, sea el Instituto, el núcleo vital de la enseñanza popular de Córdoba, y lo será.

El inició el “Centro de Estudios Orientales” y lo perdió. El inicia la enseñanza secundaria femenina y estamos seguros de conseguirlo.

PREPARÁNDONOS

Nuestra misión es prever; mi doble condición de Director y Diputado-no he abandonado un momento, aún siendo inmerecidamente legislador, mi afán por el Instituto- me hacen pensar en el porvenir.

Creemos serán pronto un hecho los Proyectos de Ley, del Ministro de Justicia. La Constitución ha de ser cumplida, y la enseñanza interdicha a las Congregaciones y Órdenes Religiosas.

Son en la ciudad de Córdoba más numerosas que lo que parecen. Adjunta lleva V.E nota de ellas. ¿Es exacto el número de alumnos? Matemáticamente no podemos responder; por indicios, sí.

Pronto enviaré a V.E. la nota exacta de la provincia de Córdoba en lo que respecta a Colegios de Segunda Enseñanza.

Este Instituto, su Claustro completo, sin excepción, queremos estar prestos por si fuese conveniente a la República y a la enseñanza para orientar y dirigir los referidos colegios.

Con nuestro personal y las adhesiones necesarias, deseamos que ni un momento se interrumpa la segunda enseñanza en Córdoba. Que no se note el cambio, sino que valorizándolo, se mejore.

A ello nos ofrecemos. Teniendo como centro este Instituto, con el mínimum de gastos precisos y con el mayor esfuerzo en pro de la cultura y de una mayor dignificación profesional muy precisa. No debo ocultar a V.E. que los Claustros sienten la exigüidad de sus emolumentos, la diferencia que el escalafón ciego y fortuito produce en las carreras.

Y sienten más que la diferencia económica, la diferencia social.

Nuestros auxiliares con mil quinientas pesetas, que hoy trabajan; nuestros catedráticos que hoy, V.E. no lo ignora y lo lamenta, cobran poco; ¿para qué aducir datos comparativos?, sienten más que el dinero diferencial, el diferencial con otras profesiones.

Lo sienten, pero siguen laborando.

Este informe, rápido, de nuestro colegio e Instituto, esquemático, ampliable cuando quiera y ordene V.E. es necesario para que sepa labor de esta Casa.

Mi viejo fervor republicano, es acrecido. Este nido republicano y culto, está habitado por nosotros; en el nido antaño-calentado perennemente, señor ministro- hay pájaros hogaños; los eternos de nuestra clase.

Sepa de este hogar, que fue suyo y cuente con nuestra decidida colaboración por la república, que es España. V.E. lo sabe.

¿Pero qué perdemos con decirlo de nuevo?

El Director-Rector
Antonio Jaén
Córdoba 31 de Octubre de 1932.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE BUENAS PRÁCTICAS A TRAVÉS DE LAS TIC PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS

Bibliographic review on good practices through ICT for the initial training of teachers

Jose Jesús Trujillo Vargas

Universidad Isabel I y Escuela Internacional de Mediación (Málaga)
trujillo215@hotmail.com

RESUMEN

Hablar de buenas prácticas docentes teniendo en cuenta el “buen uso” de las TIC, es un tema recurrente en el ámbito educativo, en todos sus niveles, como así lo atestiguan numerosas investigaciones (Area, 2007; Casanova y Ruiz, 2007; De Pablos, Colás y González, 2010). A través de este texto, realizamos una revisión bibliográfica sobre buenas prácticas llevadas a cabo en el marco de la Educación Superior, centrándonos, especialmente, en la formación inicial del profesorado de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Lo que nos permite realizar una continua reflexión sobre la acción para saber dónde estamos y qué nuevos retos podemos proyectar y alcanzar. No en vano de esto depende, en parte, la formación de nuestros futuros docentes y por ende el tipo de educación que van a ser capaces de generar en el centro-aula donde van a desarrollar su labor pedagógica. Numerosas investigaciones dan a conocer la importancia de llevar a cabo buenas prácticas en la formación inicial para posteriormente poder posibilitarlas cuando estos alumnos ejerzan el rol de maestros (Area, 2007, De Pablos y González, 2007; Area, 2010; Tárraga--Mínguez, Sanz-Cervera, Pastor-Cerezuela y Fernández-Andrés, 2017). A raíz de estos resultados se obtienen conclusiones dignas de mención en muchos de estos estudios, tan relevantes como la obtenida por el estudio de Tárraga--Mínguez, Sanz-Cervera, Pastor-Cerezuela y Fernández-Andrés (2017), quienes dan a conocer que los estudiantes de Grado de Infantil y Primaria (con los que realizaron dicho estudio) se consideran a sí mismos más capacitados para las tareas más directamente relacionadas con el uso en sí de las TIC que para las tareas relacionadas con los aspectos pedagógicos de estas TIC.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN INICIAL, COMPETENCIA, TIC, BUENAS PRÁCTICAS, PRIMARIA, INFANTIL

ABSTRACT

Talking about good teaching practices taking into account the "good use" of ICT, is a recurring theme in the educational field, at all levels, as is shown by numerous investigations (Area, 2007, Casanova & Ruiz, 2007, De Pablos , Colás & González, 2010). Through this text, we carry out a literature review on good

practices carried out in the framework of Higher Education, focusing, especially, on the initial teacher training of the Degree in Early Childhood and Primary Education. What allows us to make a continuous reflection on the action to know where we are and what new challenges we can project and achieve. Numerous investigations reveal the importance of carrying out good practices in initial training to later enable them when these students play the role of teachers (Area, 2007, De Pablos & González, 2007, Area, 2010, Tárraga-Mínguez, SanzCervera, Pastor-Cerezuela & Fernández-Andrés, 2017). As a result of these results, worthy conclusions are obtained in many of these studies, as relevant as the one obtained by the study of Tárraga-Mínguez, SanzCervera, Pastor-Cerezuela & Fernández-Andrés (2017), who announce that the students of Infant and Primary Grade (with those who made this study) consider themselves more qualified for the tasks more directly related to the use of ICTs in themselves than for tasks related to the pedagogical aspects of these ICT.

KEYWORDS: INITIAL TRAINING, COMPETENCE, ICT, GOOD PRACTICES, PRIMARY, INFANT

Fecha de recepción del artículo: 07/12/2018
Fecha de Aceptación: 20/03/2019

Citar artículo: TRUJILLO VARGAS, J.J. (2019): *Revisión bibliográfica sobre buenas prácticas a través de las tic para la formación inicial de los maestros. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

Introducción

El desarrollo y rápido crecimiento de las TIC en las últimas décadas, ha provocado profundos cambios en nuestra sociedad, posibilitando un giro en la en el sistema educativo, en todos sus niveles. Ambas se convierten en uno de los pilares fundamentales de esta nueva sociedad, con el propósito de formar a los futuros ciudadanos para esta nueva sociedad del conocimiento. Esto ha propiciado una interacción, a diferentes niveles, con todos los miembros de la comunidad educativa (Almerich, Suárez, Orellana, Belloch, Bo y Gastaldo 2005).

En una sociedad como la nuestra, marcada por el poder del conocimientoy la necesidad de adaptación en un mundo global, la educación superior constituye el motor necesario para lograr el desarrollo humano, social y cultural de los pueblos, así como su progreso científico y tecnológico (Ruiz y Pachano, 2005).

Los elementos determinantes que explican la enorme capacidad de cambio que presenta continuamente nuestra sociedad son entre otros: "la acumulación de información, la velocidad de su transmisión, la superación de las limitaciones o barreras espaciales, el empleo simultáneo de múltiples medios (imagen, sonido, texto, código)" (De Pablos, 2010, p. 7).

Impulsados por este cambio tecnológico y comunicacional y auspiciados por los objetivos a conseguir planteados por EEES, no son pocos los profesionales de la educación y la formación los que han "decidido" dar un giro drástico a sus propuestas didácticas. Intentando evidenciar lo que desde hace tiempo se conoce como buenas prácticas docentes.

Hablar de buenas prácticas docentes teniendo en cuenta el "buen uso" de las TIC, es un tema recurrente en el ámbito educativo, en todos sus niveles, como así lo atestiguan numerosas investigaciones (Area, 2007; Casanova y Ruiz, 2007; De Pablos, Colás y González, 2010).

Más allá de la multitud de definiciones que podemos encontrar en la bibliografía consultada, podemos definir las buenas prácticas como aquellas que permiten

mejorar el presente y, por tanto, es o puede ser un modelo o norma en un determinado sistema (De Pablos y González, 2007). Significando que en el ámbito educativo-formativo deben cumplir siete principios que las definan como buenas prácticas docentes (Chickering y Gamson, 1987, citado por De Pablos y Jiménez, 2007): que promueva las relaciones entre profesores y alumnos, que desarrolle dinámicas de cooperación entre los alumnos, que fomente el aprendizaje activo, que permita la retroalimentación, que enfatice el tiempo de dedicación a la tarea, que fomente las altas expectativas y que respete la diversidad de estilos de aprendizaje existentes.

Poseer un amplio conocimiento de un área específica y/o dominar de manera solvente una amplia amalgama de TIC, no es sinónimo de realizar una praxis formativa que colme la adquisición de competencias de aquellos que se están formando. Es por ello, por lo que, en este trabajo, planteamos una perspectiva constructivista-pedagógica que dota a nuestro sentido de la formación, en educación superior, de una cosmovisión que, partiendo de las demandas y necesidades socioeducativas actuales, intenta dar un uso didáctico a las TIC en favor de la consecución de dichas competencias.

Es por ello que con este trabajo pretendemos la consecución de los siguientes objetivos:

- Analizar el uso y el “impacto pedagógico” de las TIC en la formación inicial de los futuros maestros de Educación Infantil y Educación Primaria.
- Dar a conocer buenas prácticas en la formación inicial de los futuros maestros, determinando en qué medida éstas fomentarán un criterio

pedagógico riguroso en el rol como futuros profesionales de la enseñanza en los niveles de Infantil y Primaria.

Este tipo de trabajos están diseñados para propugnar e incentivar la investigación tanto en la educación superior, como en los diferentes niveles del sistema educativo, a fin de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, promover una cultura de investigación, en los diferentes niveles del sistema educativo y más concretamente en la formación inicial del profesorado, requiere modificaciones en la formación científica de las nuevas generaciones y la consolidación de comunidades de práctica que sean motores de desarrollo para las regiones (Pino y Cortés, 2017). Se pone de manifiesto que enseñar a investigar representa un desafío para las Universidades, en tanto se requiere un cambio en la didáctica de la investigación, nuevas formas de producir y apropiar el saber científico, y docentes investigadores que asuman el reto de formar a jóvenes investigadores (Restrepo, 2002; Rojas-Betancur y Méndez-Villamizar, 2013).

Buenas prácticas en educación superior: un camino por redescubrir

La importancia de la formación inicial del profesorado y en concreto la formación en competencia digital docente (CDD) es un tema ampliamente tratado en diferentes estudios recogidos en la literatura científica (Almås y Krumsvik, 2007; UNESCO, 2005; Lázaro y Gibert, 2015).

Más allá de los miedos que pueda causar al profesorado el hecho de no dominar las diferentes herramientas tecnológicas, o que incluso muchos de sus alumnos

tengan un conocimiento más avanzado sobre algunas de estas, los docentes han de aspirar a que este nuevo contexto se transforme en un continuo intercambio, construcción y manejo crítico del conocimiento, en donde la enseñanza tradicional y unidireccional de los contenidos no tenga cabida. Se hace importante, pues, resaltar que la autoridad de los profesores ya no deriva de tener el monopolio del conocimiento, sino de la capacidad para enseñar a elaborar la información y a aprender (De Pablos, 2010).

La preparación del docente en una didáctica para el cambio, es el reto de los académicos universitarios (Mazón, Martínez & Martínez, 2009) y para ello el profesor no tiene por qué ser un simple dictador o instructor de clases; como lo expresa Cásares (2000), debe ser ante todo, un líder, gran educador y formador, su misión es dirigir el proceso de educación de la personalidad y aprendizaje de los estudiantes, abarcando las dimensiones cognitivas y afectivas, por eso, es tan importante su labor y considerar como los estudiantes los valoran o perciben, para de esta forma mejorar las prácticas y contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de observar si la percepción en el tiempo, o a medida que se avanza de nivel, va variando de acuerdo al proceso de formación de los estudiantes (citados en Delicado, Trujillo y García, 2018).

Nos encontramos en un momento sociohistórico muy definido por el uso de las TIC como medio de comunicación e interacción masiva Es por ello, entre otros múltiples factores, por lo que esta época reciente dista mucho de otras anteriores, donde los factores de socialización y aprendizaje eran más previsibles y homogéneos.

Numerosas investigaciones, tanto nacionales como internacionales, (Abad, 2005; Area, 2010; Cabero y Llorente, 2005, 2008; Cole y Helen, 2007) resaltan el significado que deben tener las TIC en la educación superior y se centran en la definición de las competencias digitales necesarias, y de obligada adquisición, para que los individuos puedan desenvolverse de manera solvente, en base a las demandas de la sociedad contemporánea.

Se suele pensar la institución universitaria como fuente inagotable del conocimiento. Dándose por hecho, la existencia de una cosmovisión teórico-práctica digna de elogio académico-científico. Sin embargo, y pese a las retóricas existentes sobre praxis pedagógico-constructivista, son escasas las veces que se sacan a relucir aquellas prácticas que fomentan una verdadera relación entre lo que los alumnos y profesores llevan a cabo en sus clases y el desempeño que los primeros tienen o van a tener en sus futuras labores y experiencias vitales y profesionales.

Desde nuestra experiencia profesional docente, entendemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos solo es posible cuando estos se implican en el mismo, construyendo el conocimiento en base a teorías y experiencias prácticas que parten de la búsqueda autónoma de información, del planteamiento y replanteamiento de cuestiones iniciales, del afianzamiento y reconceptualización de conocimientos, del uso frecuente de las TIC, del debate continuo, etc. Por tanto, nos referimos a un proceso basado en el aprendizaje constructivista, entendido este como aquel que no solo recodifica la realidad,

sino que la organiza deliberadamente a través de una continua reflexión consciente (Pozo, 1996).

Desde la formación inicial de futuros docentes, los cambios impuestos por la era virtual (Adell y Castañeda, 2012, citados en Roblizo, Sánchez y Cózar, 2015) representan un desafío que obliga a repensar los objetivos de la educación (Comisión Europea, 2013; Mishra, Koehler, y Henriksen, 2011; Vázquez-Cano, 2015, citados en Roblizo, Sánchez y Cózar, 2015). Entre las competencias docentes que se deben abordar sobresale la verdadera adquisición de la competencia digital que permita el diseño de actividades formativas que favorezcan la resolución de problemas en nuevos entornos tecnológicos y digitales (Aviram y Eshet-Alkalai, 2006; Palfrey y Gasser, 2008, citados en Roblizo, Sánchez y Cózar, 2015) a un Digital Learner o Digital Native que ha crecido y está condicionado sustancialmente por las TIC y su creciente expansión (Esteve, Duch, y Gisbert, 2014, citados en Roblizo, Sánchez y Cózar, 2015). Sin embargo, el mero hecho de introducir las TIC en nuestras aulas no es sinónimo de una mejora y verdadera transformación pedagógica. Sino que esto dependerá de la correcta integración de las TIC en el acto educativo, pasando de su función como TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) a TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) y a TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) (Cabero, 2014). Las TIC no se deben convertir en el fin, sino en un medio para que los estudiantes aprendan los contenidos de las asignaturas. Por tanto, consideramos que la capacitación en TIC de los docentes debe ir encaminada hacia el conocimiento e integración de tres dimensiones: disciplinar, pedagógica y tecnológica. Coincidiendo con el

modelo TPACK popularizado por Mishra y Koehler (2006) y Koehler y Mishra (2008).

Como competencias profesionales imprescindibles en la formación inicial y permanente del profesorado, estarían: saber diseñar ambientes de aprendizaje estimulantes, que atiendan a la diversidad del alumnado y saber apoyar el desarrollo emocional y la construcción de una identidad equilibrada en los niños/as así como potenciar relaciones de cooperación con las familias y continuar formándose a lo largo de su vida profesional (Madrid y Pascual, 2015).

Método

Se llevó a cabo un proceso de búsqueda y revisión bibliográfica sobre artículos que analizan el uso de las TIC en la formación inicial de los alumnos/as de Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria. En una primera fase, se efectuó una búsqueda inicial para tener una aproximación del volumen de información e identificar los términos clave o descriptores (uso de TIC en formación inicial, buenas prácticas en la formación de los futuros maestros, las TIC en la universidad, etc.) así como los criterios de selección de los artículos. En una segunda fase, se realizó una búsqueda bibliográfica sistemática en las siguientes bases de datos electrónicas: Dialnet, Redalyc, Google Scholar. E, igualmente, se añadieron algunos estudios publicados en el IV Congreso INNOVAGOGÍA (como así queda reflejado en la bibliografía) por su relevancia, carácter pedagógico y científico.

La lectura y análisis de los diferentes artículos ha posibilitado realizar una comparativa de resultados y a partir de los mismos, y teniendo en cuenta nuestra experiencia docente, hemos podido contrastar ideas a través de la discusión y conclusiones de este trabajo.

Resultados

De los estudios recogidos en esta revisión, creemos conveniente destacar aquellos que, por diferentes motivos, se relacionan directa o indirectamente con los objetivos a conseguir en este trabajo:

El *primer estudio* recogido, Lázaro y Gisbert (2015), muestra una estrategia de innovación en la formación inicial de los futuros docentes de educación infantil y primaria que utiliza la alternancia como elemento que permite ofrecer mayor pragmatismo al proceso académico, desarrollar competencias propias de la profesión en contacto con escenarios reales y desarrollar una competencia clave para todo buen profesional del siglo xxi: la competencia digital (CD) orientada a la docencia: competencia digital docente (CDD). A través de los datos obtenidos, realizan una serie de propuestas a tener en cuenta, entre las que destacan: a) configurar equipos docentes mixtos entre la universidad y el centro escolar, b) pautar estrategias que sirvan tanto a los profesores de la universidad como del centro para tener un conocimiento más exhaustivo y en profundidad de las dos realidades, c) revisar el plan de estudios de grado para poder incorporar naturalmente la formación en alternancia como estrategia de mejora del título y de la formación de los futuros profesionales, etc.

El *segundo estudio* que abordamos es el realizado por Roblizo, Sánchez y Cózar (2015), cuyo objetivo es hacer una valoración acerca de en qué medida los futuros docentes disponen de un nivel de conocimiento y uso de las llamadas tecnologías "emergentes", recogiendo los puntos de vista de aquellos que en un futuro más o menos cercano tendrán la responsabilidad de educar a los niños y adolescentes de este país. El resultado más relevante de este estudio indica que se debe pasar de una transversalidad tecnológica, que se ha revelado no siempre real, a una formación específica en TIC –con sus correspondientes asignaturas y módulos formativos- que se traslade a los diversos contenidos didácticos.

En el *tercer estudio*, Madrid y Pascual (2015) nos dan claves para la construcción de una escuela infantil de calidad a través de la formación permanente del docente. En dicha investigación teórico-reflexiva dan a conocer que la investigación productiva en Educación Infantil ha unido los esfuerzos de teóricos, investigadores y prácticos interesados en la mejora de la etapa. Por ello, parece necesario buscar canales de comunicación y trabajo colaborativo entre especialistas de las distintas instituciones (centros educativos, universidades, asociaciones, centro de profesores….) para implicar teoría y práctica en el conocimiento de la Educación Infantil. La cooperación podría hacer que los problemas de investigación fueran más útiles, las metodologías de investigación más ajustadas, los resultados interpretados en los supuestos teóricos, la práctica avalada por los resultados empíricos; en definitiva, elaborar propuestas más eficaces a los diferentes agentes sociales. Igualmente, se hace hincapié en dicho estudio en que habría que incitar al manejo de las tecnologías de la Información

y la comunicación (TIC), motivando a que conozcan distintos materiales didácticos y el uso de las redes que ya existen en los centros del profesorado. También es importante impulsar al manejo y conocimiento de idiomas como una necesidad para la comunicación y el aprendizaje. Sin embargo, se resalta que la experiencia docente nos enseña que la teoría por sí sola no representa un cambio automático en la práctica, ni siquiera la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, tampoco la aparición de nuevos decretos, ni los modelos de formación traídos por agentes externos para que sean aplicados en el centro. «La transformación debe producirse desde dentro, desde la reflexión, el compromiso y el deseo de cambio para la mejora» (Alarcón, 2012, p. 103, citado en Madrid y Pascual, 2015).

El *cuarto estudio* que recogemos es el de Tárraga--Mínguez, Sanz-Cervera, Pastor-Cerezuela y Fernández-Andrés (2017), cuyo objetivo no es otro que evaluar la autoeficacia percibida en el uso de las TIC en el aula en un grupo de estudiantes de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria. Los resultados muestran que los estudiantes se consideran a sí mismos más capacitados para las tareas más directamente relacionadas con el uso en sí de las TIC que para las tareas relacionadas con los aspectos pedagógicos de estas TIC. Igualmente, los resultados muestran que sí existe una estrecha relación entre las horas de formación recibidas directamente relacionadas con las TIC, con la autoeficacia percibida de los futuros maestros y maestras para hacer uso de las TIC en el aula.

El *quinto estudio* al que hacemos alusión, es el realizado por Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses (2017), quienes analizan la relación de las características del programa de prácticas, la satisfacción con las prácticas y el impacto percibido de las prácticas respecto al desarrollo competencial percibido por los propios estudiantes, controlando las características sociodemográficas y las características de la escuela de prácticas (teniendo en cuenta, el uso de las TIC en la docencia realizada en el período de prácticas, ya mencionado). Los resultados obtenidos confirman no sólo la percepción de impacto positivo de las prácticas sobre el desarrollo profesional de los futuros maestros, sino también que, más allá de la modalidad y situación del practicum en los estudios de grado, la identificación de "centros formadores" adecuados y la consolidación de estructuras de cooperación escuela-universidad eficaces, constituyen elementos claves.

El *sexto estudio* analizado es el de Marín y Monsalve (2018), cuyo objetivo es describir una buena práctica basada en la introducción de las TIC de forma transversal en la asignatura de Didáctica General del Grado de Maestro de la Universidad de Valencia. Las autoras dan a conocer, a través de esta experiencia pedagógica, que debemos ser conscientes de los peligros que puede acarrear el tratamiento de cualquier competencia desde la transversalidad, ya que se puede confiar en exceso en que otros colegas la pueden estar trabajando con mayor especificidad y sin embargo, puede que esto no esté ocurriendo e incida directamente en como los futuros docentes introducen el uso de las TIC en sus futuras aulas de Infantil y Primaria.

El *séptimo estudio* recogido es el de Fuentes, López y Alonso (2018), quienes persiguen con este trabajo propiciar una fuente de innovación metodológica para que el trabajo y las prácticas de los alumnos, pasen a convertirse en recursos audiovisuales, sustituyendo a algunos trabajos tradicionales, para una mayor motivación por parte del alumnado, un mejor conocimiento de los contenidos a los que se quiera atender, una mayor optimización del trabajo y un mejor desarrollo de las habilidades orales, comunicativas y de trabajo en grupo. Aunque los resultados son positivos en una fase intermedia del proyecto, aún no existe una consolidación de los resultados, toda vez que él mismo se encuentra actualmente en desarrollo.

El *octavo estudio*, realizado por Gil (2018), tuvo por objeto apostar por un modelo pedagógico participativo, tomando los dispositivos móviles como recurso clave para el desarrollo de los aprendizajes. A través de una investigación sobre la acción y teniendo como referente la consideración de la comunidad educativa y el grado de motivación del alumnado ante la tecnología. Para ello, pretende: a) descubrir la opinión que tiene el alumnado, las familias y el profesorado ante la incorporación del aprendizaje móvil en las aulas, b) analizar el uso de los dispositivos móviles como recurso en el desarrollo de un aprendizaje más motivador para el alumnado y c) considerar el ambiente social y el trabajo colaborativo de las propuestas de gamificación en el aprendizaje. A tenor de todo ello, uno de los principales resultados da a conocer que el uso de dispositivos móviles en las aulas puede contribuir a favorecer el desarrollo de la experiencia de aprendizaje, haciéndola más enriquecedora y motivante para el alumnado, factor que es apreciado por toda la comunidad educativa.

Estudio éste, que da a conocer, a nivel implícito, la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado para llevar a cabo proyectos docentes como el descrito por Gil (2018).

Discusión y conclusiones

El conocimiento y dominio en la sociedad actual de las tecnologías de la información y la Comunicación (TIC), se ha convertido en un elemento de relevancia en el ámbito académico y especialmente en el marco universitario, donde su utilización permite, entre otros, el desarrollo de nuevas estrategias metodológicas con el objetivo de la mejora el aprendizaje autónomo del alumno (Conde, Trujillo y Castaño, 2017).

Todas las investigaciones reseñadas suponen en sí mismas la realización y el análisis de buenas prácticas a través del uso de las TIC en el marco de la Educación Superior y, más concretamente, en lo referente a la formación inicial de los alumnos de Grado de Infantil y Primaria y, por tanto, potenciales futuros docentes, de dichos niveles, en el sistema educativo español. Por tanto, la consecución de los objetivos propuestos en este trabajo reside, en gran parte, en la selección y análisis de los resultados “más relevantes” de los distintos estudios reseñados.

Si utilizamos como ejemplo los resultados obtenidos en el estudio de Tárraga--Mínguez, Sanz-Cervera, Pastor-Cerezuela y Fernández-Andrés (2017), significar que los mismos concuerdan con el de Suárez, Almerich, Gargallo y

Aliaga (2013), en el que se recoge que el profesorado en activo se consideraba mejor formado en cuanto a competencias tecnológicas que pedagógicas. Coincidiendo con otras investigaciones (Veytia, 2017; Conde, Trujillo y Castaño, 2017) entre los principales hallazgos de este estudio, se encuentra que una gran mayoría de alumnos se consideran muy capaces de utilizar, de manera eficiente, herramientas tales como: diferentes navegadores, correo electrónico, plataforma Moodle…, a través de las cuales desarrollan su competencia social en la Universidad. Sin embargo este resultado no concuerda del todo con los obtenidos por Roblizo, Sánchez y Cózar (2015).

Los resultados de los diferentes estudios presentados hacen evidente que si bien el grupo de estudiantes maneja las Tecnologías de la Información y Comunicación, es fundamental seguirlas fortaleciendo y desarrollando a través de la práctica académica, posibilitando la mejora de educadores y educandos en su uso y manejo y favoreciendo una mayor profesionalidad de los segundos, cuando estos se incorporen al ámbito laboral. Esto refuerza la continuación de realizar esfuerzos por investigar las implicaciones organizativas, metodológicas y de evaluación de las TIC en el desempeño de la docencia universitaria (Sánchez, Sánchez y Ramos, 2012).

Entre las limitaciones de esta revisión bibliográfica se encuentra el hecho de haber seleccionado los artículos partiendo de “tan sólo” tres bases de datos electrónicas científicas (cuatro, teniendo en cuenta el congreso reseñado). Igualmente, debido a que la temática es de marcado interés científico-pedagógico, constantemente están proliferando estudios que pueden dar cierto

carácter de "relatividad" a los resultados obtenidos en estas investigaciones. Como punto fuertes destacar el enorme de interés que posee el hecho de realizar este tipo de trabajos para saber de dónde partimos, y apoyarnos en evidencias investigadas en diferentes contextos socioeducativos, a la hora de abordar presentes y futuras investigaciones sobre las buenas prácticas docentes a través del uso de las TIC.

Por todo lo comentado, desde nuestra experiencia como docentes universitarios, consideramos que poseer un amplio conocimiento de un área específica y/o dominar de manera solvente una amplia amalgama de TIC, no es sinónimo de realizar una praxis formativa que colme la adquisición de competencias de aquellos que se están formando. Es por ello, por lo que, en este trabajo, planteamos una perspectiva constructivista-pedagógica que dota a la formación en educación superior, de una cosmovisión que, partiendo de las demandas y necesidades socioeducativas actuales, intenta dar un uso didáctico de las TIC en favor de la consecución de dichas competencias.

Referencias bibliográficas

Abad, M. R. (2005). El compromiso de los estados a partir de la cumbre mundial sobre la sociedad de la información. Telos: *Cuadernos De Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 63, 100-109.

Almås, A. G. y Krumsvik, R. J. (2007). Digitally literate teachers in leading edge schools in Norway. *Professional Development in Education, 33* (4), 479-498

Almerich, G., Suárez, J.M., Orellana, N., Belloch, C., Bo, R. y Gastaldo, I. (2005). Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en

profesores a partir del género, edad y tipo de centro. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa,* 11(2).

Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 222, 42-47.

Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 2-4.

Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*. *17*(1), 111-132. doi:10.5944/educxx1.17.1.10707

Cabero, J. y Llorente, M. C. (2005). Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación, *Revista electrónica Alternativas de educación y comunicación*. Disponible en: http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/plataformas_virtuales_teleformacion_2005.pdf

Cabero, J. y Llorente, M.C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias Digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía,* 42(2), 7-28.

Casanova, J. y Ruiz, G. (2007). La ilusión de crear “buenas prácticas” docentes apoyadas en TIC. *Comunicación y Pedagogía,* 222, 72-76.

Cole, J. R. y Helen, C. (2007). *Using Moodle: Teaching With the Popular Open Source Course Management System.* Nueva York: O´Reilly Media, Inc.

Conde, E., Trujillo, J. J. y Castaño, H. (2017). Descifrando el currículum a través de las TIC: una visión interactiva sobre las competencias digitales de los estudiantes de Ciencias del Deporte y de la Actividad Física. *Revista de Humanidades*, 31, 195-214.

Delicado, M., Trujillo, J.J. y García, L.M. (2018). Valoración sobre la formación en la mención de Educación Física, por parte del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Retos, 34*, 194-199.

De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 7* (2), 6-15.

De Pablos, J. y González, T. (2007). Políticas educativas e innovación educativa apoyadas en TIC: Sus desarrollos en el ámbito autonómico. *II Jornadas Internacionales sobre Políticas Educativas para la Sociedad del Conocimiento*. 7-10 marzo, Granada.

De Pablos, J. y Jiménez, R. (2007). Modelos de "buenas prácticas" con Tic apoyados en las políticas Educativas. *Comunicación y Pedagogía, 222*, 36-41.

De Pablos, J.; Colás, P. y González Ramírez, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación,* 352, 23-51.

Fuentes, A., López, J.J. y Alonso, S. (2018). TIC-TAC: la retroinnovación de los recursos docentes en la enseñanza superior. Una experiencia universitaria con radio y tv. En D. Cobos y E. López (Presidencia), *Innovagogía 2018*. IV Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Universidad Pablo de Olavide, Congreso virtual (http://www.innovagogia.es/).

Gil, J. (2018). Interconectados apostando por la construcción colectiva del conocimiento aprendizaje móvil en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Medios y Educación*, 1-15. doi: http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.

Lázaro, J. L. y Gisbert, M. (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. *Educar, 51*(2), 321-348.

Madrid, D. y Pascual, R. (2015). La formación permanente del profesorado: clave para construir una escuela infantil de calidad. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 4*(1), 193-209.

Marín, D. y Monsalve, L. (2018). La competencia digital desde la transversalidad en el grado de magisterio. En D. Cobos y E. López (Presidencia), *Innovagogía 2018*. IV Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Universidad Pablo de Olavide, Congreso virtual (http://www.innovagogia.es/).

Mishra, P. y Koehler, J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge. A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Mishra, P.; Koehler, M. y Henriksen, D. (2011). The seven trans-disciplinary habits of mind: Extendig the TPACK framework towards 21st century learning. *Educational Technology*, 51(2), 22-28.

Pino, A. R. y Cortés, O. F. (2017). ¿Qué piensan los estudiantes universitarios frente a la formación investigativa? *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 15*(2), 57-75.

Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros.* Madrid: Alianza Editorial.

Restrepo, F. (2002). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto.* Bogotá: CNA.

Roblizo, M., Sánchez, M.C. y Cózar, R. (2015). El reto de la competencia digital en los futuros docentes de infantil, primaria y secundaria: los estudiantes de grado y máster de educación ante las TIC. *Prisma Social*, 15, 254-295.

Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C., y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación,* 376, 229-251.

Rojas-Betancur, M., y Méndez-Villamizar, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educación y Educadores*, *16*(1), 95-108.

Ruiz, L. y Pachano, L. (2005). La docencia universitaria y las prácticas evaluativas. *Revista venezolana de educación, 9* (31), 531-540.

Sánchez, J., Sánchez, P. y Ramos, F. J. (2012). Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación,* 60, 15-38.

Suárez, J.M., Almerich, G., Gargallo, B. y Aliaga, F.M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XX1,* 16(1), 39-62.

Tárraga-Mínguez, R., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G. y Fernandez-Andrés, M.I. (2017). Análisis de la autoeficacia percibida en el uso de las TIC de futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado,* 20(3),107-116. Doi: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.263901

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento.* UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

Veytia, M. G. (2017). *Diferentes miradas sobre el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación en educación.* Red Durango de Investigadores educativos AC.: México. Recuperado de https://goo.gl/3yoEsP

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 16, 2019.
ISSN **1697-9745**

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

LA DANZA Y LA MÚSICA: UN RECURSO MULTIMEDIA PARA LA PDI

Dance and music: a multimedia resourcefor interactive digital whiteboard

Azahara Arévalo Galán

CEIP *Duque de Rivas* (Córdoba)
azimusicaduque@gmail.com

RESUMEN

La enseñanza de la danza se ha desarrollado a lo largo de la historia en diferentes instituciones, centros, academias, conservatorios, universidades... En la actualidad, en los centros educativos la enseñanza de la danza se ubica en varias especialidades, sin embargo de forma peculiar en la educación musical. Existen problemas reales para el desarrollo de la danza en las aulas debido a la falta de tiempo de la especialidad y a la falta de formación del profesorado. Subrayando las características de nuestro centro a pesar del posible interés por la danza asociada al flamenco debido a la ubicación de nuestro alumnado en una barriada de exclusión social pero de etnia gitana, el desarrollo de la misma está limitado por las conductas disruptivas que presentan la mayoría de nuestros alumnos y alumnas. El desarrollo de las tecnologías y la instalación de diferentes pizarras digitales en las aulas de nuestro centro ha mejorado la atención y desarrollo de aprendizajes de los niños y niñas, permitiendo elaborar materiales con actividad que hasta la fecha tenían dudosa supervivencia en nuestras aulas. Uno de los materiales aquí presentados pone en relación el aprendizaje de diferentes aspectos relacionados con la danza de forma digital e interactiva. A través de los mismos se ha conseguido desarrollar nuevos conceptos en la forma de impartir las clases y mejora del interés y la motivación en las grandes mentes de nuestros pequeños.

PALABRAS CLAVE: **DANZA, PDI, TIC, INTERDISCIPLINARIEDAD, EDUCACIÓN MUSICAL.**

ABSTRACT

Teaching dance has developed through the history in different institutions, academies, music schools, universities… Currently, in educational centers, teaching dance is developed in several specialities, however, it is specially developed in musical education. There are real problems for developing dance skills in classroom due to the lack of time for this subject and the low level of education for teachers. Highlighting the specific characteristics of our school and despite the assumption of our children interests for dancing are associated to flamenco, as a result of the neighbourhood is located in a social exclusion area and the gypsy ethnicity, the develop has become extremely difficult due to the

children disruptive behaviour. The development of technology and the installation of digital whiteboards have increased our children motivation and their learnings allowing us design materials for classroom. One of the material developed relates dancing with a digital and interactive way .It has achieved different ways to implemented ordinary lessons and the improvement of interest and motivation for our Little children.

KEYWORDS: DANCE, INTERACTIVE DIGITAL, WHITEBOARD, INTERDISCIPLINARITY, MUSIC EDUCATION.

Fecha de recepción del artículo: 6/03/2019
Fecha de Aceptación: 27/03/2019

Citar artículo: ARÉVALO GALÁN, A. (2019). La danza y la música. Un recurso multimedia para la PDI. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

1. IMPORTANCIA DEL TRABAJO DE LA DANZA EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

En la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía**,** en el Anexo I que contiene el desarrollo curricular del área de educación artística existe un bloque dentro de la enseñanza musical que da respuesta a la danza, titulado dicho bloque como “música, movimiento y danza”. “La danza ante todo es un lenguaje artístico y un medio de expresión, que requiere el dominio de la técnica y el desarrollo de la sensibilidad, emotividad y expresividad” (Sempere, 2006, 16). La danza en primaria, es la práctica de una técnica básica asociada al movimiento, a la expresión corporal y al juego, se subrayan por tanto las ideas de Rosa Sempere, sobre el desarrollo de la sensibilidad, la emotividad y la expresividad a través de esta práctica educativa.

La danza trasciende la definición que tradicionalmente le ha sido otorgada, puesto que es capaz de desarrollar en el ser humano habilidades con sentido

artístico, representando un "medio idóneo para la trasmisión de valores, en cuanto permite: control y dominio corporal, desarrollo y cultivo emocional, relación con los demás, expresión de sentimientos, espacios lúdicos, estima por la cultura (costumbres y tradiciones), entre otras" (Barón & Barón, 2011, 112). La danza, reservada para ciertas elites de bailarines con cualidades físicas y psíquicas muy especiales, forma parte en la actualidad de un aprendizaje inculcado a todos los niveles, posibilidades y entornos. Su enseñanza es gratificante dentro del entorno escolar, puesto que se trata de una actividad humana que se extiende en el tiempo, una actividad corporal secuenciada que puede producirse en unos minutos o tras varias horas y sesiones diarias. Se desplaza en el espacio, acompañada por el ritmo, por un ritmo interno que puede o no tomar como base la música. La danza sirve para comunicar, creando escuelas, estilos, estructuras, formas, "patrones de gestos o pasos como los que se dan en danzas de tipo étnico o social hasta los cuidados y precisos movimientos individuales o colectivos que podemos encontrar en una secuencia coreografiada de algún espectáculo de danza" (Cruz, 2011, 131).

Sin embargo esta experiencia musical queda determinada por el contexto institucional donde se desarrolla, habrá que tener en cuenta si se realiza "dentro del sistema educativo formal, en el sistema educativo no formal, en entidades privadas o públicas, en la universidad o en el tiempo de ocio..." Quedando igualmente determinada por "el entorno en el que ésta se vivencia: una escuela, un instituto, un centro cívico, unas colonias, un programa municipal, un programa de la comunidad" (A.A.V.V. 2013, 155).

El contexto social y urbano donde se encuentra ubicado el centro donde trabajamos influye notablemente en la programación de cualquiera de sus actividades. Un número bastante elevado de nuestros alumnos viven en una familia que se encuentra total o en parte desestructurada, ya sea por falta de habilidades sociales, económicas o profesionales, también por problemas de delincuencia o drogas en los que se ven envueltos los padres, madres y hermanos mayores. Es notable la falta de alguno de los miembros de la unidad familiar por estar en presidio o fallecido o por otras causas derivadas de la situación socio-económica y cultural tan deprimida en la que se desarrollan sus vidas. Esta gran cantidad de situaciones familiares anómalas, hace que diariamente trabajemos con un alumnado desmotivado, falto de los recursos familiares y apoyos necesarios para enfrentarse con éxito a la vida escolar. Un elevado índice de nuestros alumnos reproducen en el centro unas relaciones sociales que ven en la calle, lo que a menudo les convierte en seres violentos, con poca capacidad para la lucha contra la adversidad, con poco interés para emprender el trabajo, mal educados por sus familias, con falta de hábitos saludables, desaplicados, individualistas, egoístas, poco solidarios, con una increíble frustración a todos los niveles personales. El colegio, su colegio es el único lugar donde encuentran el cariño y el roce humano del que carecen fuera.

La música en la vida de nuestros alumnos quedaba reducida a la presencia del flamenco como arte interpretado en las calles, fiestas familiares y compromisos sociales. El flamenco pertenece al folclore propio de la barriada y de la etnia, se convierte éste el punto de partida, en un puente para conocer la realidad y los intereses de nuestro alumnado. Sin embargo, a pesar de la riqueza cultural y

musical del flamenco, es el único punto de referencia musical que los niños y niñas conocen, por lo que la formación aunque nutrida, es pobre a la vez porque carece de diversidad. Es su única cultura. Las prácticas musicales relacionadas con el flamenco, inmersas más en el cante y el toque de determinados instrumentos que en el baile. La danza era un recurso inexistente en las clases, porque no se podía contemplar como punto de partida y porque contribuía a la potenciación de conductas disruptivas.

En contextos normalizados también se refleja la ausencia de la danza en las clases de música sin embargo por otras cuestiones muy distintas a los problemas que afectan a nuestro entorno: "la falta de espacio en las aulas, por otro la carencia de conocimientos por parte del profesorado y por último, la falta de tiempo para abarcar todo el currículo si se quiere trabajar este aspecto del mismo" (Fernández & Balsera, 2013, 246). De la información recogida en diferentes trabajos de investigación, se desprende el interés por las canciones populares del folclore, la práctica instrumental, en especial la percusión, sin embargo "las danzas sólo son enseñadas por algunos profesores" (Oriol, 2012, 38). En ningún dominio artístico debe ser ignorada esta práctica, tanto en escuelas como instituciones académicas puesto que "favorecen una cultura cognitiva que desarrolla la imaginación, una visión estética del mundo, y lo describe con sensibilidad artística" (A.A.V.V. 2013, 157).

La danza y la expresión corporal comparten contenidos comunes tanto en las enseñanzas musicales, como en la educación física. Desde la educación física se propone que el alumnado trabaje las capacidades cognitivas, físicas, de

expresión y movimiento para resolver los problemas planteados. Se parte de la observación donde el alumno trabajo funciones como “espectador, participante y consumidor” (Ramos & Cuellar, 2008, 1). La danza puede ser también un montaje donde la dramatización y la puesta en escena entre en juego. Aunque Herminia García afirma que los docentes de esta especialidad también presentan problemas para la correcta impartición. Tradicionalmente ha sido una disciplina más femenina que masculina por lo que esta herencia cultural implica “el desconocimiento de las aportaciones de la danza al desarrollo integral de la persona, la consideración eminentemente femenina de esta actividad y/o la falta de formación del profesorado, son algunas de las razones que podrían justificar el desaprovechamiento de la danza como agente educativo de la expresión corporal" (García, 2011, 3). No sólo en estas áreas sino que se abre un “un abanico interesante a la hora de fomentar estas prácticas, tanto en los estamentos docentes como en la población en general, que pueden ver una herramienta interdisciplinaria muy interesante para los estudiantes” (García, 2007, 1). Se tratan en este ámbito aspectos psicológicos, sociales, profesionales, relacionados con la formación global del alumnado.

Sin embargo, ¿Cómo ubicamos la danza en nuestra práctica educativa con el objetivo no sólo de inculcar y desarrollar una habilidad sino como vía para solucionar nuestros problemas?

2. IMPORTANCIA DEL USO DE LA PDI EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

El objetivo principal de un proyecto digital en un centro educativo es conseguir que el alumnado aprenda a manejar estos recursos con un mayor

aprovechamiento de los mismos. El uso de las Tic para apoyar los conocimientos, consigue que los alumnos aprendan cualquier asignatura produciendo "una sinergia que eleva la atención y la comprensión del alumno más allá de la que conseguiría un docente sin el uso de la tecnología" (Calderilla & González, 2011, 12). Este proyecto aunque orientado a todas las edades se focaliza principalmente en el tercer ciclo de primaria trabajando "con distintos tipos de fuentes de información y diversas herramientas para la comunicación con profesionales, contribuyendo a la alfabetización digital de los estudiantes" (Lago & Ponce de León, 2012, 146).

En la disciplina musical también son incorporadas las nuevas tecnologías, desde las edades más tempranas potenciando la asociación temporal del proceso lecto-escritor lingüístico y musical e incorporando "sistemas de aprendizajes colaborativos, así como la introducción de apoyos gráficos (colores) y de las TIC facilita el desarrollo musical de los niños de 3 a 5 años" (Castañón & Vivaracho, 2012, 108). En los primeros ciclos de primaria "las dificultades propias del proceso de enseñanza/aprendizaje del lenguaje musical son ampliamente superadas, ya que aumenta la motivación del alumnado y fomenta el aprendizaje significativo" (Segovia, 2010, 1). De igual forma se potencia el trabajo del canto porque se le ofrece al alumnado aportar en "la medida de sus posibilidades lo mejor de sí, haciéndoles sentir más seguros y con muchas más posibilidades de lograr los objetivos planteados" (García, 2002, 8).

Sin embargo, el retraso de la llegada de las TIC al aula de música es una constante que se repite en numerosos estudios. Las causas que alegan la

mayoría de los profesionales de la enseñanza musical están relacionadas con "el tiempo que el currículo dedica a la clase de música desgraciadamente es muy pequeño" (Román, 2014, 327). Es necesario por tanto realizar un trabajo paralelo en casa por parte del alumnado donde los programas utilizados en clases se encuentren con un fácil acceso para todos los niños y niñas en la red. De igual forma, se encuentran problemas en la mala calidad de la infraestructura, el poco seguimiento y personal de reparos de los medios, viéndose obligados los docentes a reparar instalaciones de las que no tienen competencia. Otro de los problemas supone "el esfuerzo extra que resulta la preparación de la actividad docente con TIC y el miedo al cambio" (Román, 2014, 327). Es duro cambiar radicalmente la metodología que una persona ha utilizado durante varios años de su vida y probablemente con la que le han enseñado a él o ella. La introducción de estos "sistemas tecnológicos multimedia y la utilización de nuevos medios de comunicación provocan, en parte, una necesaria modificación de las maneras de aprender y de enseñar que influirá directamente en el desarrollo personal del alumno" (Monreal & Torres, 2013, 4). A la escasa formación del profesorado se une la falta de dotación de los centros para el aula de educación musical, si es que el centro posee la misma. Como producto de estas reflexiones lo que se traslada a las aulas en relación a la enseñanza musical aplicada a las nuevas tecnologías es la copia de los modelos tradicionales de enseñanza "pero a través de un proyector, un ppt o alguna aplicación que facilite el trabajo del profesor" (Chávez, 2014, 107).

Las pizarras digitales constituyen una herramienta que "sirve para comprobar como los alumnos disfrutan con su manejo y muestran una mayor atención y

motivación que con las pizarras tradicionales" (Segovia, 2010, 4). La PDI conectada a Internet amplia notablemente las posibilidades didácticas del aula, contribuye a la mejora da la alfabetización del profesorado, convirtiéndose no sólo en una herramienta circunstancial y complementaria sino a un recurso de la que se debe sacar su mayor potencial de forma satisfactoria.

El trabajo de los docentes Torres y Monreal, no sólo supone una revolución en el trabajo con la pizarra digital en las aulas aplicados a las diferentes disciplinas entre ellas la música, sino que avanzan un poco más, vuelcan este trabajo sobre un plataforma web en la que el alumnado puede analizar las clases sin la necesidad de los formatos y programas específicos instaladas en las pizarras. Las pizarras digitales favorecen notablemente al alumnado que asiste a clase permitiendole concentrar toda su atención en un sólo foco y a los que no asisten a clase les ofrece la posibilidad de repasar el contenido de las clases en casa. Estos autores piensan que su aplicación les permite dar un paso más allá en las posibilidades de la pizarra digital, haciendo un uso continuado de la misma, modificando de forma positiva tanto los resultados finales como el trabajo diario.

Nuestro centro, al igual que los trabajos analizados con anterioridad, ha visto necesaria la inversión y utilización en material TIC en la mayoría de las aulas. En la actualidad a pesar de las escasas unidades cuenta con una pizarra para educación infantil, tres para educación primaria y dos para educación secundaria. Las actividades TIC, tanto aquellas realizadas a través de Internet como las que se realizan en los portátiles, están orientadas, principalmente, al desarrollo de la lecto-escritura. El aula de música carece de pizarra digital, pero

si posee un ordenador conectado a un proyector, sin embargo, la especialista tiene fácil acceso a cualquiera de las pizarras digitales de las aulas, puesto que en la mayoría de las especialidades el alumnado sale a sus aulas específicas y a las clases con pizarras que están libres.

3. LA DANZA EN LAS AULAS A TRAVÉS DE LA PDI

Todas las sesiones musicales no pueden orientarse con el uso de la PDI, puesto que el tiempo es reducido (una hora semanal por cada curso) y priman en esta materia aquellas actividades que desarrollan la práctica e interpretación musical. La situación ideal sería dedicar unos quince minutos de cada sesión, sin embargo al carecer el aula de música de pizarra digital, se reserva una sesión al mes para el desarrollo de actividades con este recurso y el resto son dedicadas a otros aspectos del curriculo. Sin embargo es necesario reconocer la utilidad, la mejora de resultados y sobre todo la ausencia de interrupciones de las clases ordinarias por parte de un grupo elevado de alumnado que presenta normalmente conduCtas que alteran el clima del aula.

El uso de la pizarra digital se realiza a través de programa específico llamado ActivInspire, este programa permite que el alumnado interactúe, pueda escribir y manipular los objetos visuales con total libertad, observándolos para interiorizar los conceptos que se descubren a través de ellos. Las capturas de pantalla presentadas en los Anexos, desarrollan una unidad trabajada en clase con la pizarra digital con varios cursos de nuestro centro (3º, 4º, 5º y 6º de primaria). De igual forma se adjuntan en el texto fotografías del alumnado participando en las clases de forma activa en las actividades planteadas.

La unidad es titulada: "La danza y la música: un recurso multimedia para la PDI" (Anexo I: Portada). La primera actividad planteada (Anexo II: ¿Con quién bailamos?) se trata de un actividad de introducción, en la que se descubre el punto de partida y conocimientos previos del alumnado sobre la materia. Para ello, se han escogido reconocidos cuadros de artístas consagrados que reflejan la danza a lo largo de la historia. Se abre el debate con interrogantes y se descubre en el alumnado interesantes reflexiones sobre el tipo de danza que aparece en los cuadros, los colores, la antigüedad de los mismos, sus gustos, preferencias... Esta actividad pone en relación varias disciplinas y competencias; la plástica, la música, la historia y la reflexión crítica e interdisciplinariedad de las mismas.

La segunda actividad muy relacionada con la primera por su carácter interdisciplinar (Anexo III: La Línea del tiempo del baile), también pretende relacionar los conocimientos previos trabajados a lo largo del curso, etapas históricas y estilos artísticos a lo largo de la historia, el alumnado tendrá que reconocerlos y escribir en números romanos en la pizarra los siglos en los que se ubican cada uno de los estilos. De forma desordenada se encuentran imágenes asociadas a la danza de cada uno de los periodos, el alumnado tendrá que reconocer su antigüedad, moverlas y ordenarlas de forma cronológica. Las actividades de desarrollo de la primera y segunda sesión más relacionadas con danza de forma práctica, trabajan cuatro danzas pertenecientes a diferentes partes del mundo. La pizarra digital está encendida en todo momento y las instrucciones sobre cómo realizar la danza, los pasos y la ubicación en el

espacio están reflejadas de forma redactada de forma paralela se ubica un video en el que una clase realiza la danza. Se trata de una nueva forma de aprendizaje, puesto que no es el profesor el que explica y ejecuta los pasos, sino que son los alumnos los que reflexionan, leen, e interiorizar a través de la observación los diferentes pasos para ejecutarlos a la misma vez que es proyectado el video. (Anexo III, IV y IX: Danzas Yemen, EEUU, Rumania y Oceanía).

El trabajo de la lecto-escritura y la comprensión lectora se convierte en uno de los objetivos primordiales de nuestro centro, debido al desfase que presenta el alumnado unido a la apuesta de la Consejería de Educación de Andalucía por la lectura diaria aplicada a la mayoría de las disciplinas del currículo en la medida de lo posible. Dentro de la educación musical, a pesar del escaso tiempo, intentamos realizar actividades que impliquen el trabajo de la competencia lingüística. Un ejemplo claro se presenta en el Anexo 5: Poema a la danza, donde aparece un video con imágenes de bailarines intercalado con un poema relacionado con la temática. Después de la visión del mismo, se pedirá al alumnado que responda a las cuestiones planteadas y escriba las respuestas en la pizarra. (En los Anexos 15 y 16 aparecen alumnos en la clase realizando estas actividades). Las actividades planteadas en las diapositivas 6, 7 y 8, trabajan la discriminación audiovisual, el alumnado reconoce los estilos de las diferentes danzas y su nombre. Se trata de una actividad en la que memorizarán los conceptos trabajados para aplicarlos a una nueva diapositiva al final de la unidad en la diapositiva 11 (Cada oveja con su pareja), en la que el alumnado unirá cada tipo de danza con el dibujo que le corresponde (Anexo 17: fotografía de un alumnado realizando la actividad). Esta última actividad descrita es una actividad

de repaso, mientras que la siguiente y actividad final es una actividad de ampliación de todos los conocimientos trabajados, para esto el alumnado tendrá que consultar el enlace web añadido a la página, para conocer las características de los trajes y bailes de cada país de Europa y así poder colocar las imágenes en el mapa correctamente. Los anexos finales corresponden las páginas web donde hemos extraído cada una de las informaciones para elaborar el material.

4. REFLEXIONES FINALES

Tras el trabajo realizado en el centro y el uso continuado de la PDI con actividades aplicadas a la educación musical, podemos reflexionar sobre la importancia del recurso, para la adquisición y la mejora de los aprendizajes en el aula, sobre todo en contextos tan discriminados y desfavorecidos como el nuestro. Coincidimos con las conclusiones de la mayoría de los trabajos que hemos analizado, en la que el uso de la PDI se realiza poco, con falta de formación del profesorado y de igual forma falta de investigaciones de corte cualitativo y cuantitativo, que den testimonio de su utilización, de la riqueza y variedad de posibilidades y de la mejora de los resultados. “Se observa cómo no se abordan investigaciones científicas basadas en la propia práctica educativa realizadas por los maestros de música implicados en implementar las TIC y en concreto la PDI en el aula” (Torres & Monreal, 2013, 5). También existen otras investigaciones que utilizan recursos multimedia aplicados a la danza. Una de ellas es una WebQuest utilizada para aprender la terminología asociada al ballet. Una WebQuest "consiste en una investigación guiada, con recursos principalmente procedentes de Internet, que obliga a la utilización de habilidades cognitivas elevadas, prevé el trabajo cooperativo y la autonomía de los alumnos

e incluye una evaluación auténtica" (Bari, 2010, 49)". Una WebQuest al igual que la PDI cotemplan la competencia de aprender a aprender defendida por la Unesco para educar a la sociedad altamente informatizada.

Quizás no encontremos la respuesta al interrogante que nos planteábamos al principio, los problemas disruptivos continuarán en nuestras aulas, pero sin embargo el aprendizaje significativo de nuestro alumnado mejorará considerablemente y por otro lado coincidimos en la idea de que nuestros niños y niñas no son meros receptores, son transformadores de la cultura que conoce a través de nuestras transmisiones. Las TICs contribuyen a que las transmisiones sean interiorizadas de forma rápida y segura. “Estas formas de acción corresponden a las dos ideas básicas de la educación en relación con la cultura: como reproductora y como generadora de nuevas formas culturales” (A.A.V.V. 2013, 154). De igual forma contribuimos con nuestro trabajo a mejorar la educación artística, sus valores, sus posibilidades de sociabilización de comunicación, de inclusión y de construcción de nuevas relaciones que influirán notablemente en nuestras generaciones y en las generaciones futuras. No hay que olvidar que por encima de todo “enseñamos arte y es difícil no disfrutar del y con el arte" (Barrios, 2011, 6).

BIBLIOGRAFÍA

A.A.V.V. (2013).Proyectos educativos en danza: una realidad creativa en construcción. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, Nº. 24, págs. 154-157. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4482566.pdf

Bari, A. (2010). La terminología de la danza clásica en el aula: la webquest como actividad didáctica. Anales de filología francesa, Nº. 18, págs. 45-54. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3709831.pdf

Barón, L. A. & Barón, N. del C. (2011).Las actividades de auto desarrollo como medio para la educación en valores: caso danza (Salsa Casino). Revista Científica Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales, Año 4, Nº. 8, págs. 105-113. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4735510.pdf

Barrios, M. J. (2011). La didáctica en la Danza Española. Una propuesta metodológica y aplicación práctica para la clase de folclore en el grado profesional de Danza. Danzaratte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga. Nº. 7, págs. 17-22. Disponible: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3675966.pdf

Caldevilla, D. & González, C. (2011). Herramienta Educativa "MOS" y las TIC. Técnica en pro de la Innovación Educativa. Etic@net, Nº. 10 (Junio), 2011. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3702703.pdf

Castañón, M. del R. & Vivaracho, C. E. (2012). Leemúsica: enseñanza del lenguaje musical en educación infantil (3 a 5 años) con apoyo de las tic. Neuma: Revista de Música y Docencia Musical, Vol. 2, págs. 98-108. Disponible en: http://musica.utalca.cl/DOCS/neuma/2012-2/98-110.pdf

Chávez, F. (2014). Inclusión de las tecnologías de información y comunicación (tics) en el aula de música, un desafío permanente. Neuma: Revista de Música y Docencia Musical, Vol. 1, págs. 100-111. Disponible en: http://musica.utalca.cl/DOCS/neuma/2014-1/neuma%20Vol.%201%202014%20pdf..pdf

Cruz, P. (2014). *El juego teatral para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales en la infancia.*

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44106&orden=1&info=link

Fernández, M. T. & Balsera, F. J. (2013). La materia de Historia de la música y de la danza en el Bachillerato: un enfoque desde la teoría de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey. Revista de estilos de aprendizaje, Vol. 11, Nº. 11, págs. 230-255. Disponible en: http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/195/154

Fernández, N. (2010). Creando un karaoke. Integrando las tic y el canto en alumnos de 4º de la ESO. Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, ISSN-e 1575-9393, Nº. 62.

García, H. M. (2002). La danza en la escuela y la formación de los profesores. Contextos educativos: Revista de educación Nº 5, págs. 173-184. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498285.pdf

Lago, P. & Ponce de León, L. (2012). Creatividad y tecnología en la orientación de nuestros futuros músicos. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 10, Nº. 2, págs. 135-147.

López, C. (2012). La evolución de la educación artística y su revitalización mediante el Blog. Arte e Cultura Populares. Disponible: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3825670.pdf

López, J. (2010). Unidad didáctica "Danzas del mundo". EmásF: revista digital de educación física, Nº. 5, págs. 81-97. Disponible en: http://emasf.webcindario.com/UD_DANZAS_DEL_MUNDO.pdf

Segovia, J. P. (2010).Creando música con la pizarra digital. Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, Nº. 18. Disponible en:

http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3671480&orden=300597&info=link (Consulta 23/01/2015)

Monreal, I. & Torres, L. (2013). Investigaciones sobre el uso de pizarras digitales interactivas relacionadas con la educación musical en primaria y secundaria.Reflexiones al respecto y propuestas de futuro. II Congreso Internacional sobre Innovación, Imagen y Competitividad. Madrid. Disponible: http://crol.crfptic.es/archivos/1522.PDF

Monreal, I. & Torres, L. (2013). Compartir contenidos educativos con la pizarra digital del aula. Aplicación Web "Pizarra digital en Casa". Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Nº 44. Disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec44/compartir_contenidos_educativos_PDi_aula.html

Oriol, N.M. (2012).Contribución de la enseñanza musical, en los estudios de Magisterio en España, a la conservación del arte y la cultura popular. Dedica. Revista de Educação e Humanidades, Nº. 3, págs. 13-42.

Pérez, J. (2012). Expresión Corporal y danza dentro de la Educación Física en las escuelas: propuesta de una unidad didáctica. Lecturas: Educación física y deportes, Nº. 167.

Ramos, J. & Cuéllar, M. J. (2008).Danzas de Carnaval en Canarias: su incidencia en la creatividad partiendo de modelos artísticos cercanos o tradicionales. IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física (Córdoba , 2-5 de abril de 2008): "los hombres enseñando aprenden". Séneca (Epst. 7,8). Disponible en: http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/Documentos/001-045-118-003-001.html

Román, M. (2014). Las TIC en la educación musical en los centros de educación primaria de la Comunidad de Madrid: formación y recursos del especialista

de música. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/660734

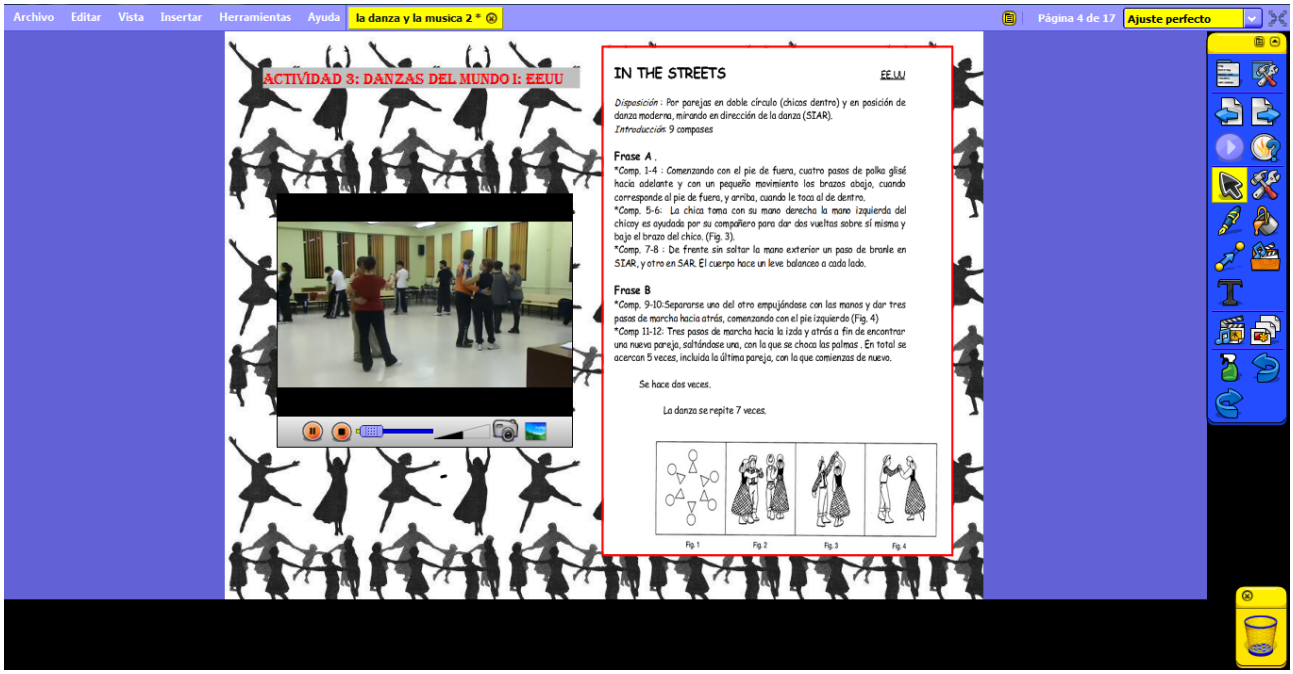
Sempere, R. (2006). Propuestas didácticas sobre interpretación en Danza. Danzaratte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga, Nº. 1, págs. 16-17. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2879456

ANEXOS

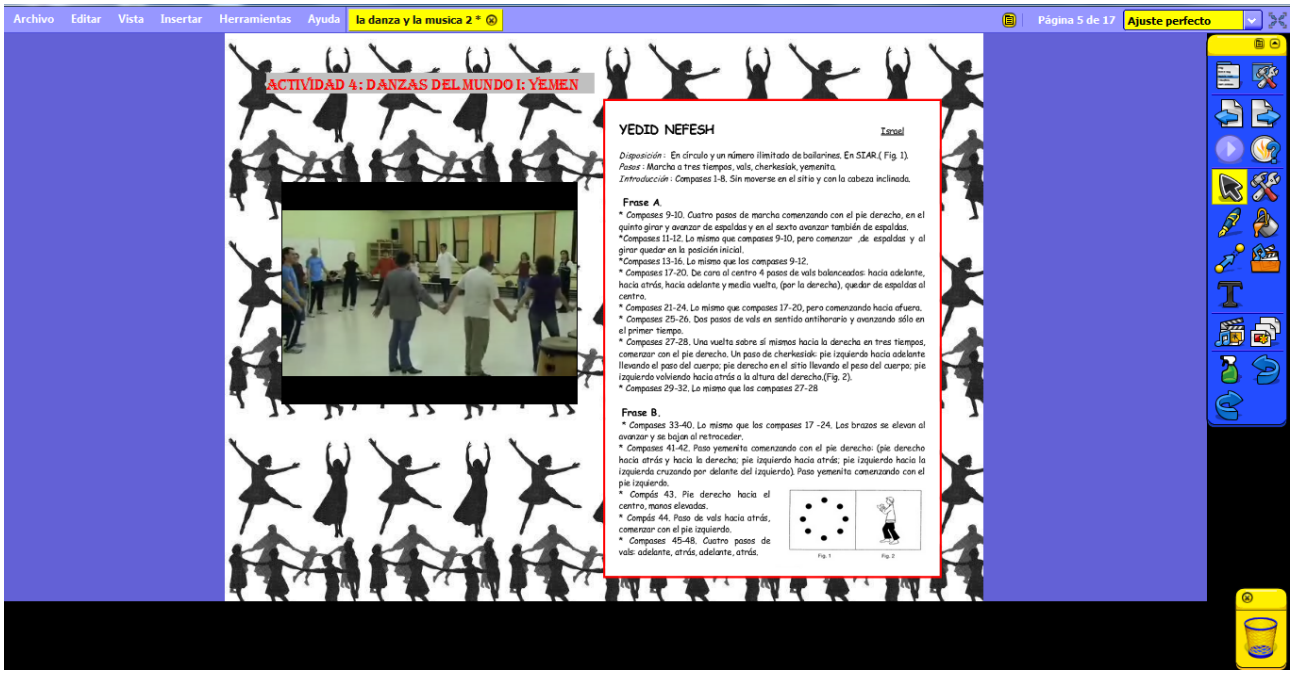
Anexo 1

Anexo 2

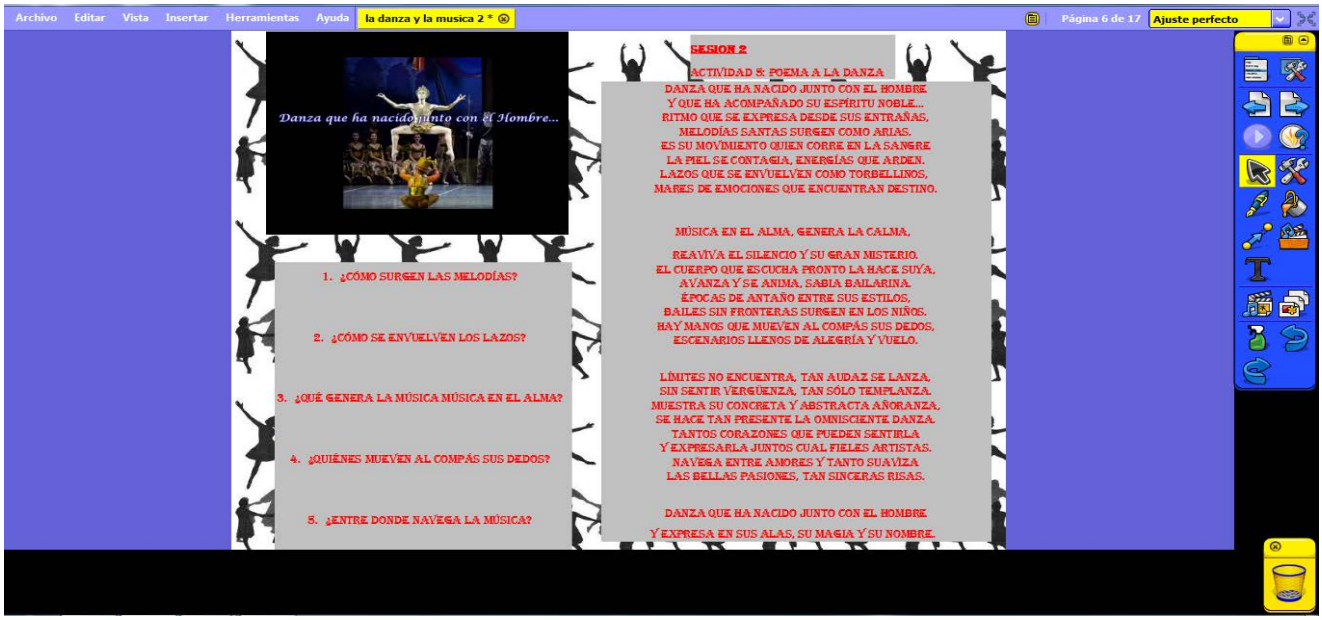
Anexo 3



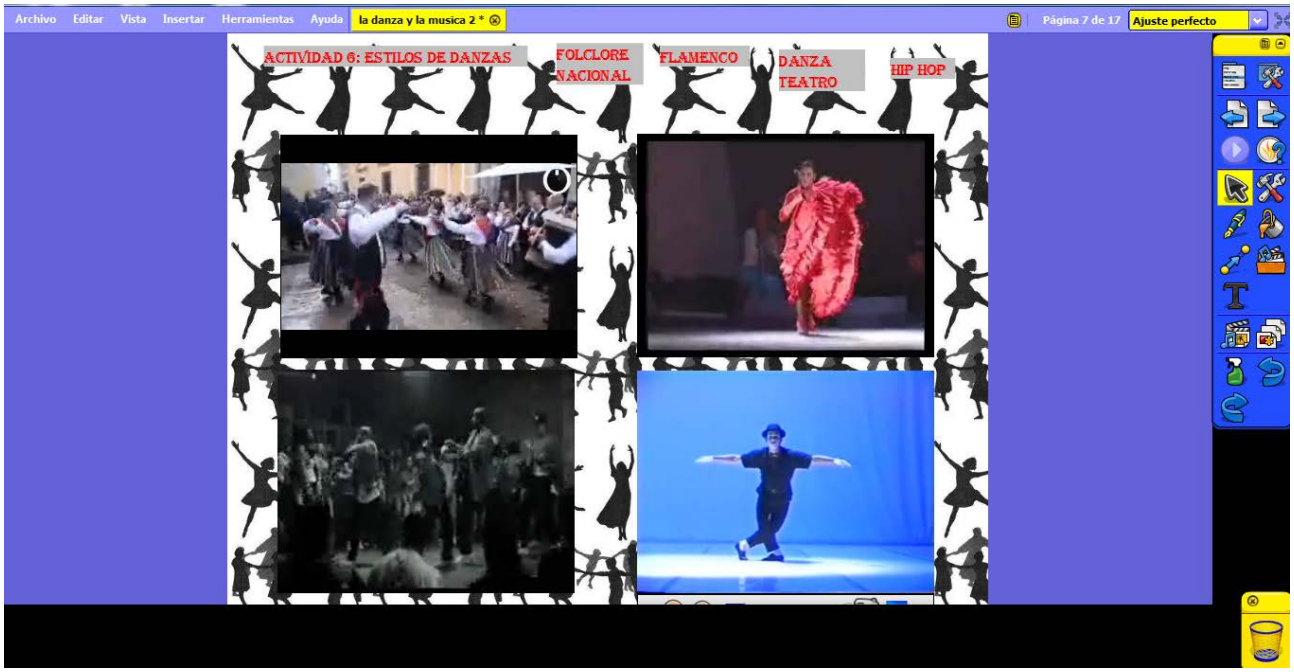
Anexo 4



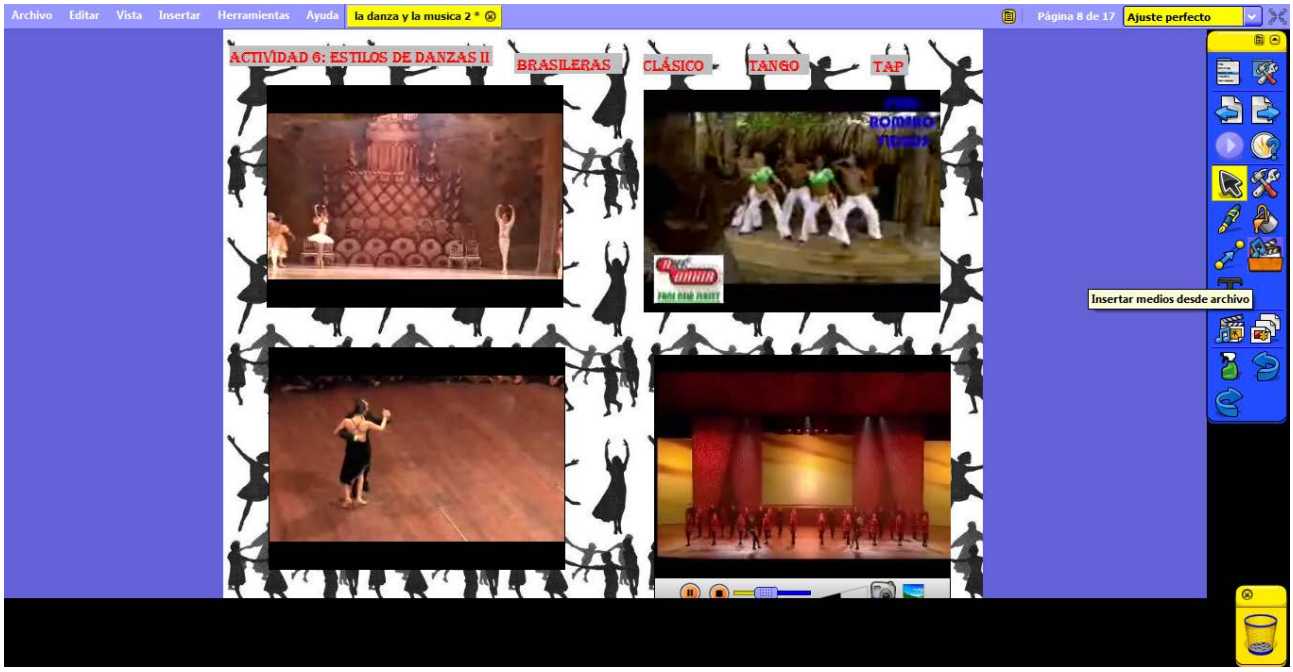
Anexo 5



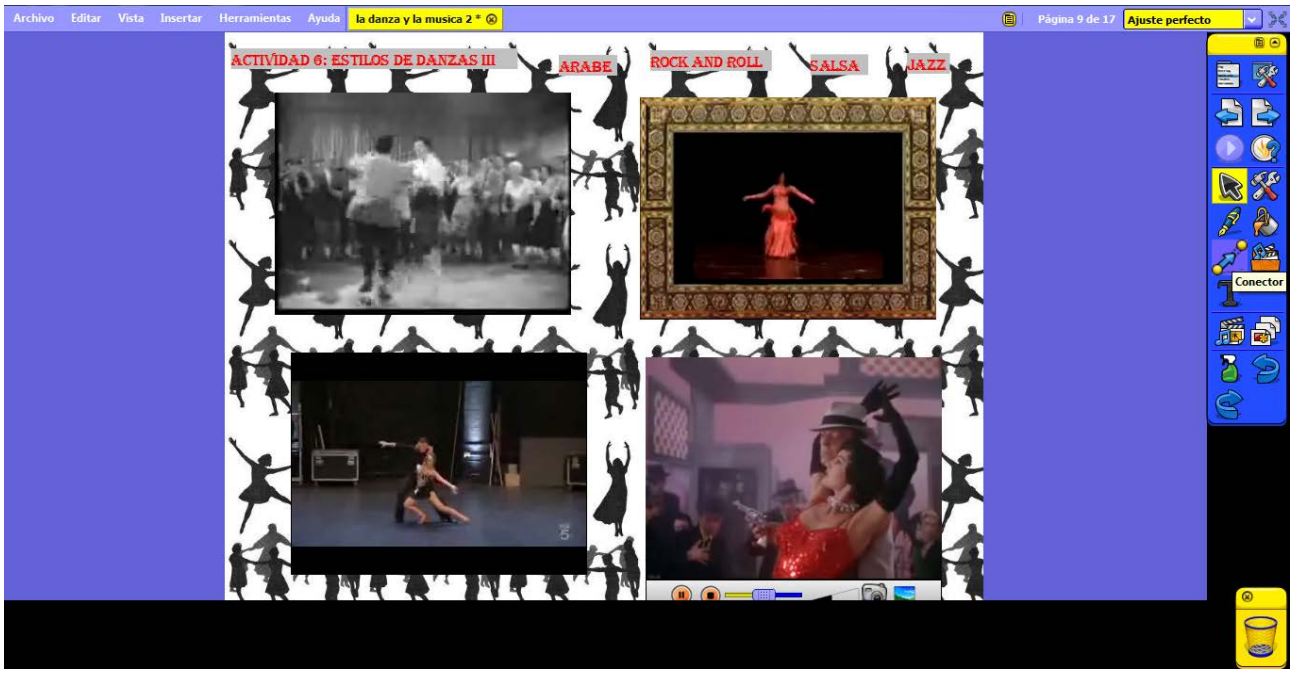
Anexo 6



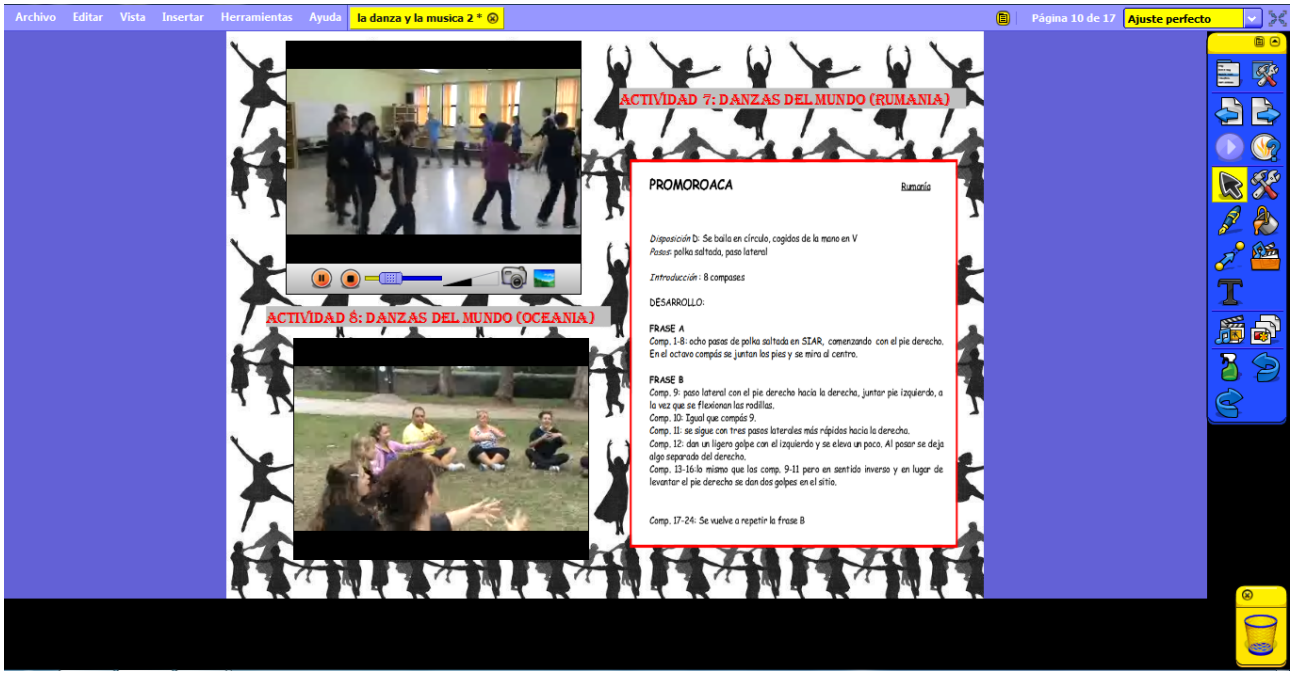
Anexo 7



Anexo 8

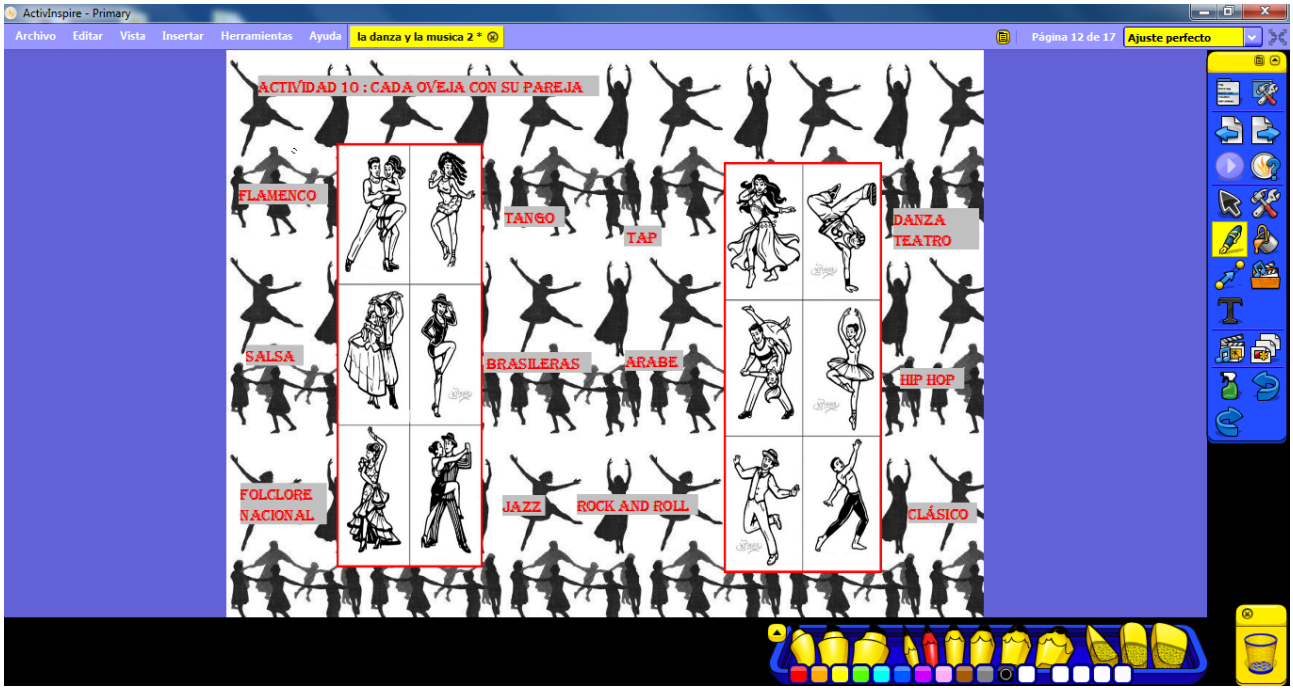


Anexo 9



Anexo 10

Anexo 11

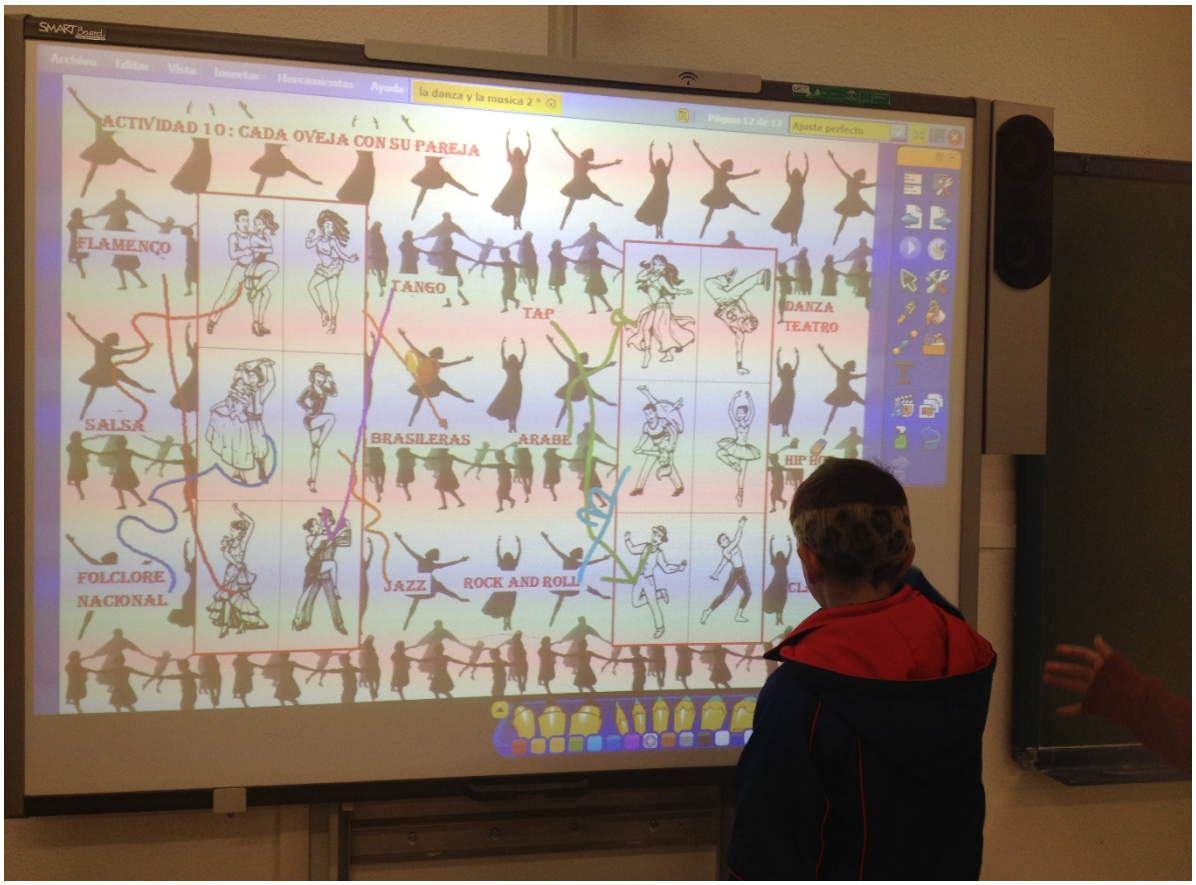


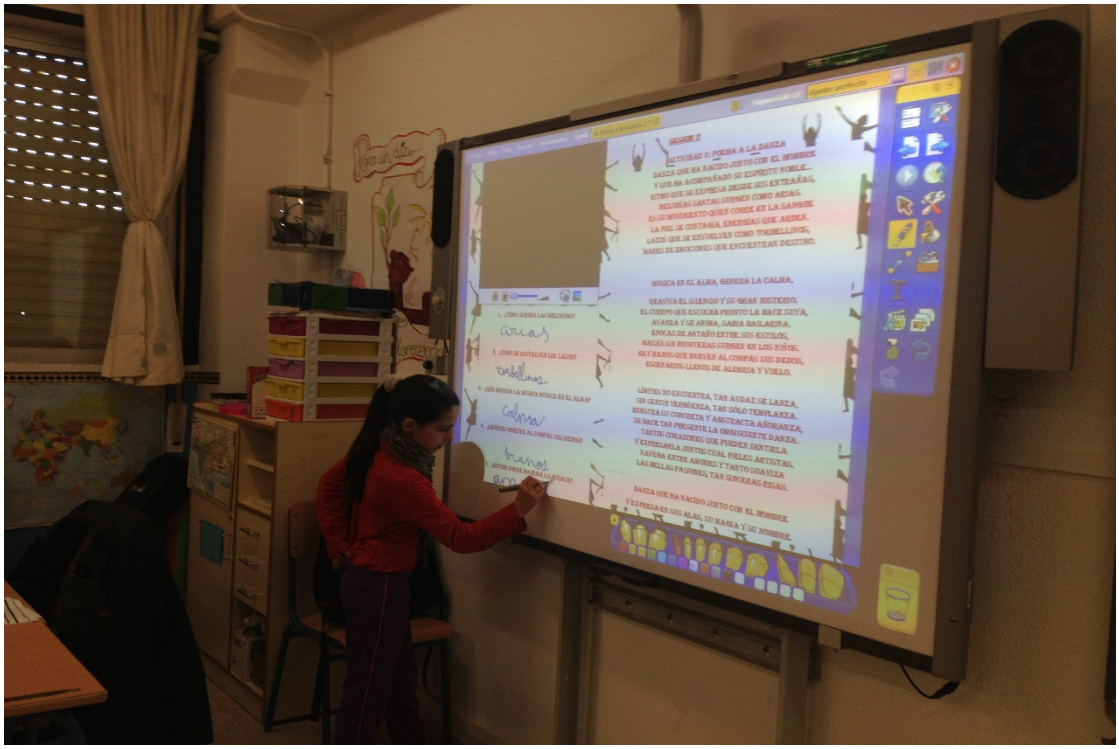
Anexo 12

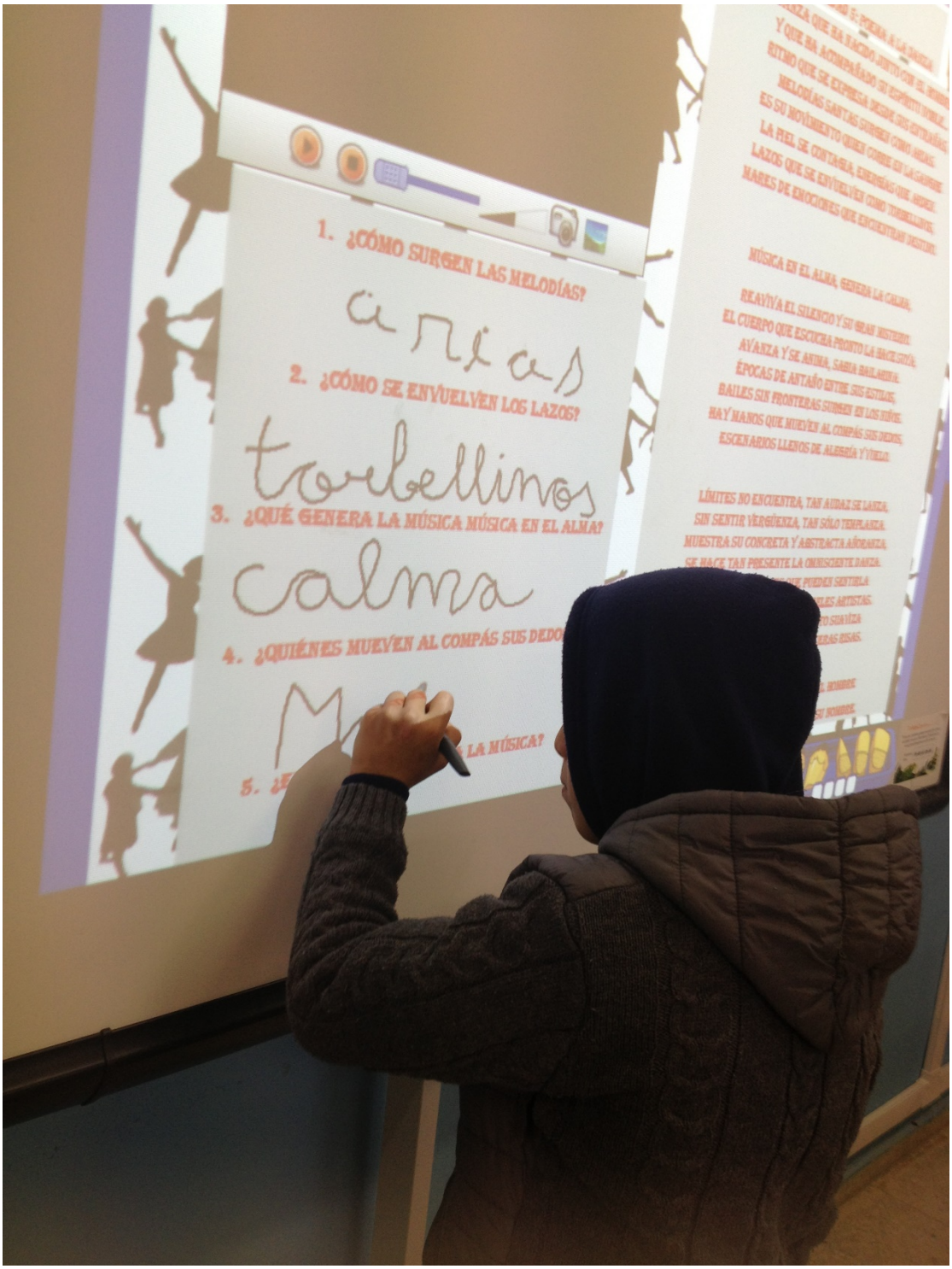
Anexo 13

Anexo 14

Anexo 15, 16 y 17






1. ¿CÓMO SURGEN LAS MELODÍAS?
arias
2. ¿CÓMO SE ENVUELVEN LOS LAZOS?
torbellinos
3. ¿QUÉ GENERA LA MÚSICA MÚSICA EN EL ALMA?
calma
4. ¿QUIÉNES MUEVEN AL COMPÁS SUS DEDO
LA MÚSICA?

TOLES, TODOS SOMOS IGUALES, TODOS SOMOS DIFERENTES: EL COLOR "CARNE"

Toles, we are all the same, we are all different: the color "skin"

Ana Cristina Bejarano Bernal

Docente de Educación Primaria
cristinabejaranobernal12@gmail.com

RESUMEN

Este proyecto de intervención trata sobre la exclusión social que sufren las personas de diferentes etnias o costumbres culturales, junto con el color de piel. Se cuestiona principalmente por qué los niños en la escuela suelen acudir al término " color carne" ,para referirse a un color en particular, un color que hace referencia a la raza blanca como dominante, ya que es un color con una tonalidad clara y que por lo general tiene cualidades mucho más positivas que un color de tonalidad oscura. Se investiga sobre los tipos de razas y culturas, cómo se trabaja en la escuela y las posibles soluciones que podemos aplicar para combatir este fenómeno que es la exclusión social.
Ante la información que he recopilado y las cuestiones que se van planteando, propongo una serie de sesiones y recursos novedosos, para combatir este problema.

PALABRAS CLAVE: EMPATÍA, EXCLUSIÓN SOCIAL, SOCIEDAD, CULTURA Y RACISMO.

ABSTRACT

This proyect concerns the social exclusion suffered by many people of different ethnicities, cultures and skin colour.
An important topic caucasian race as the dominant one, why the children in school relate the term "skin colour" to a particular colour, referring the caucasian race as the dominant one, which is a ligth tonality and generally has more qualities than a dark tonality.
There is a reserach about the different races and cultures, how it is applied in schools, and the solutions we could use to radicate the social exclusion.
It is observed by the point of view of the advertising medium, as it is the one is charge of the transmition of the mayority of the racism message, and it is present in human life.
I propose several sessions innovative resources to radicate this problem.

KEYWORDS: EMPATHY, SOCIAL EXCLUSION, SOCIETY, CULTURE, AND RACISM

Fecha de recepción del artículo: 04/02/2019
Fecha de Aceptación: 20/03/2019

Citar artículo: BEJARANO BERNAL, A. C. (2019). *Toles. Todos somos iguales, todos somos diferentes: el color "carne". eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

PRESENTACIÓN

Este proyecto de intervención educativa trata sobre la exclusión social que sufren las personas de diferentes etnias o culturas minoritarias, generadas principalmente por el color de piel. Actualmente, es muy común escuchar al alumnado y en ciertas ocasiones a docentes, hablar con total normalidad del "color carne"; para referirse a un color en particular que en realidad se denomina color "salmón". Un color que acecha a la discriminación racial, aunque parezca exagerado, vivimos en un mundo donde el racismo está presente y camuflado a diario. El color "carne" hace referencia a la raza blanca como dominante, ya que es un color con una tonalidad clara y que por lo general tiene connotaciones más aceptadas. Este trabajo investiga sobre los tipos de razas y culturas, cómo se

trabaja en la escuela y las posibles soluciones que podemos aplicar para combatir este fenómeno que deriva a la exclusión social.

En nuestra sociedad encontramos términos, socialmente aceptados e intrincados en la misma, que aceptamos sin dudar y sin tener una conciencia real sobre lo que los mismos implican. El color "carne" suele oscilar entre los distintos tonos rosados o anaranjados, haciendo clara referencia al color de piel de la etnia caucásica o definidas por algunos "raza blanca", con doble connotación negativa , que implica sobre los tonos de piel distintos al mismo y en lo referente al término "raza ". La raza es una categoría clasificatoria de la biología y por tanto las diferencias en el ser humano son sociales y culturales, pero no biológicas. Así que el racismo nació con el ser humano y actualmente sigue presente en nuestra sociedad y en muchos centros escolares.

MATERIAL PARA COMBATIR EL RACISMO EN LA ESCUELA

La escuela es el contexto idóneo para transmitir valores de igualdad y evitar así las posibles discriminaciones raciales. Uno de los materiales didácticos recomendados para integrar al alumnado es una gama de colores que les permita seleccionar los diferentes "colores carne" son la cajetilla de colores denominadas **"People colors"**. Representa diferentes tonos para la piel. De

esta forma, los niños/as comienzan usando colores que no propician la exclusión social y pueden representar diferentes familias de distintas etnias.

Por lo general, pensamos que solo existen tres o cuatros colores de piel, sin fijarnos que además de estos hay una gran variedad de tonalidades, dada la diversidad genética que posee el ser humano. En este sentido, **Angelica Dass,** citada por Lorenzini y Cardellini (2018), es una artista brasileña que pretende realizar, mediante su proyecto llamado **"Humanae",** el cual trabajaremos en el aula con nuestro grupo de alumnos/as, un inventario de todos los tipos de piel que pueden existir en los seres humanos**.** Su objetivo es registrar todos los tonos posibles de piel con el propósito de usar internet como una plataforma de discusión de identidad étnica, mediante las imágenes que igualan a las personas independientemente de la nacionalidad, origen, edad o normas estéticas, y fomentar así la inclusión social, libre de prejuicios. La artista lo define como un trabajo en progreso, ya que pretende retratar todos los tipos de piel posibles, por lo que estará en desarrollo mucho tiempo. **(Anexo 1)**

EDUCACCIÓN ARTÍSTICA TERAPÉUTICA COMO SOLUCIÓN

Para prevenir o solucionar problemas de exclusión social en el aula, podemos recurrir a la educación artística terapéutica. Es un método que se utiliza para que las personas expresen mediante las artes plásticas los conflictos que tienen interiorizados, sin la necesidad de tener que expresarse de manera oral. Este método pueden emplearlo los docentes con cierta formación en **arteterapia** y se aplica en un contexto "especial" de desventaja sociocultural, aunque también podemos aplicarlo para prevenir exclusiones sociales. No es necesario que el sujeto realice una obra de arte mediante el dibujo, la pintura…el objetivo es que el alumno/a exprese su estado emocional mediante esta vía.

> *"La creación/ reflexión artística multimodal genera espacios de expresión y comunicación integral que ponen en evidencia la base común de las variantes culturales y personales. Se refuerza así la visión según la cual cada cultura integra una actualización (contextualizada histórica y sociológicamente) de plataforma de simbolizaciones universales. Estos espacios de comunicación global definen el territorio compartido por las diferentes variables expresivas: fundamentos perceptivos de la simbología del color y la forma, figuralismo musical, reconocimientos de expresiones faciales y corporales"* (Domínguez 2014).

SESIONES PARA TRABAJAR CON EL ALUMNADO DE PRIMARIA

A continuación presentamos 4 sesiones a desarrollar con el alumnado del 2º ciclo de Educación Primaria, para fomentar la interculturalidad y valorar

diferentes tipos de piel, adoptando un sistema de valores y aceptando a la sociedad en su conjunto.

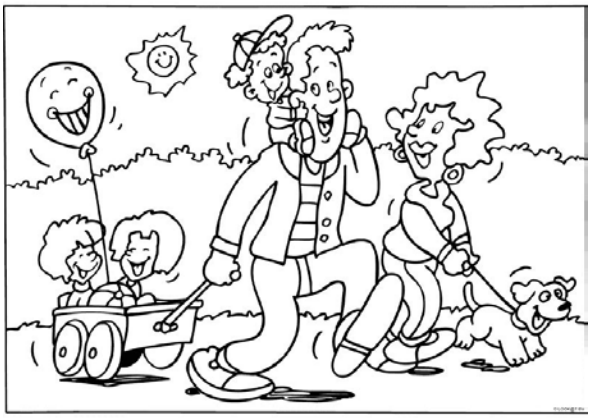
SESIÓN 1. ¿Cuál es el color de la piel?

1. Usando la cajetilla de colores **"People colors"** o bien una amplia gama de colores, colorea:

2. Contesta y razona tu respuesta:
   - ¿Hay algún personaje de los que has coloreado que tenga la piel diferente a los demás?
   - ¿Crees que solo hay un color "carne"?
   - En clase tienes una compañera con un tono de piel oscura. Ella te pide el color "carne" ¿Qué color le dejarías?

3. A continuación escribe el color de piel que tiene cada persona con su número correspondiente : (Proyecto Humanae)

4. Colorea estos dibujos haciendo uso de los diversos tonos de piel e inventa una historia con cada familia.



SESIÓN 2. ***Comparamos las muñecas***

Parte 1

En grupos cooperativos. Metodología de enseñanza folio giratorio de estructura simple y puesta en común.

Justifica la respuesta:

1. ¿Qué muñeca te parece más bonita? y si tuvieras que elegir entre las dos muñecas, ¿alguna sería la mala?
2. ¿Qué muñeca te gusta más de las dos y cuál se parece más a ti?
3. ¿Existe un único color carne? Si es así descríbelo.
4. Imagina que en el aula hay una compañera que tiene la piel oscura como la de la muñeca y te pide el color carne ¿Qué le contestarías y qué color en concreto le dejarías?

Parte 2

Puesta en común entre todos los discentes. Intentaremos llegar a una única conclusión sin ejercer por parte de los docentes la función de guía, serán los mismos compañero/as los que conducirán a los demás hacia el buen camino, hacia una sociedad libre de prejuicios y de exclusión social por el color de la piel, aceptando la diversidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

SESIÓN 3 Jugando a ser otra persona

Trabajaremos con 4 tipos de etnias diferentes. Se reparte un personaje a cada alumno/a .La actividad consistirá en imaginar que son el personaje que les ha tocado y expresar cómo es su vida diaria, cómo se sienten y si son felices. Mediante la búsqueda por Internet se documentarán sobre su forma de vida y costumbres en general. Una vez obtenida la información necesaria, elaborarán

por escrito una carta, haciéndose pasar por ese personaje. Finalmente, leerán su redacción en voz alta en clase.

SESIÓN 4. Mural de lo aprendido

Realizar un mural por grupos de 6 personas y una vez finalizado, cada grupo lo presentará a sus compañeros/as y pasará a ser un material decorativo para el centro.

Cada mural deberá tener un título que esté relacionado con diferentes culturas, con sus correspondientes tonos de piel, con título propio, característico y original. Los discentes realizarán dibujos que representen dicho contenido, además de definir conceptos y palabras claves de las cuales hemos trabajado a lo largo de todas las sesiones. Los murales decorarán los pasillos del centro

educativo para transmitir, un mensaje positivo en relación a la igualdad de las personas, a la humanidad en general, aceptando a una sociedad diversa.

Materiales: cartulinas formato A2, revistas, periódicos, cajetilla de lápices " people colors" ,rotuladores tijeras, pegamento ,acuarelas y plastilina.

CONCLUSIÓN

Para finalizar, el objetivo principal que se persigue mediante estas sesiones es propiciar un clima inclusivo en el centro-aula en particular y en la vida en general. El alumnado deberá valorar la diversidad y considerar la interculturalidad como elemento enriquecedor en la vida diaria. De modo que tanto docentes como alumnado debemos erradicar el uso de un lenguaje discriminatorio que aún predomina en la sociedad actual el color "carne"y trabajar con materiales diversos y variados que conducen a aprender a vivir en una sociedad plural.

"Las guerras seguirán mientras el color de la piel siga siendo más importante que el color de los ojos."

Bob Marley, 1970.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva. Málaga: Aljive.

Besalú, X. (2010). Interculturalidad y ciudadanía: Red de escuelas interculturales. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Aznarez, J.P. (2014). Documento de la didáctica de la creación plástica y visual. Universidad de Huelva. Documento cedido por el autor.

Domínguez, M.P. (2014) El arte como constructor de la paz social. Universidad de Huelva.

Dass, A (2018). Recuperado de: *www.angelicadass.com/humanae*, citado por Lorenzini, S. y Cardellini, M. (2018) Discriminación entre género y color. Un

análisis crítico para el compromiso intercultural y antirracista. Italia: Franco Angeli.

FUENTES LEGISLATIVAS

- Ciencia, M. D.BOE núm. 52. *REAL DECRETO 126/2014, de 7 de diciembre*. Madrid, España.
- ORDEN ECD/65/2015 de 21 de enero, Anexo II, metodología por grupos cooperativos.

ANEXOS

http://www.humanae.org/

https://www.ted.com/talks/angelica_dass_the_beauty_of_human_skin_in_every_color?nolanguage=TED Talk 2018

A LOS 15, LA NIÑA BONITA. GEOGRAFÍA (CON ACNÉ)

At 15 years old, the pretty girl. Geography (with acne)

Josefa Cobos Maroto

IES Averroes (Córdoba)
pepacobosmaroto@gmail.com

María José Leal Calero

IES Averroes (Córdoba)
mjlealcalero@gmail.com

José Ramón Pedraza Serrano

IES Averroes (Córdoba)
joserramonps@gmail.com

RESUMEN

En esta comunicación compartida y colaborativa pretendemos presentar el diseño y planificación que hacemos de la asignatura de Geografía de 3º de ESO, en la que, no conformes con ninguna propuesta editorial al uso y, sobre todo, con conservar una metodología convencional (explicación, ejercicios, exámenes) que no le hace ningún favor a esta materia, única y capital, pretendemos romper ciertas rutinas y comodidades, el confort teórico de unas o la desesperación de la incomprensión conceptual de otros.

A comienzos de curso se hace entrega al alumnado de un documento titulado "Orientaciones departamentales, 3º ESO, Geografía, Propuestas procedimentales" (nuestro particular Programa). En el mismo se desarrollan de manera teórica y, necesariamente, ejemplificada una serie de propuestas que los jóvenes van a desplegar a lo largo del curso académico: vistas panorámicas, grabaciones radiofónicas, esquemas, exposiciones orales, debates, glosarios ilustrados, *proyectitos*, procedimientos temáticos cordobeses,…Un cronograma permite saber cuándo se trabaja cada cosa.

Este enfoque pedagógico permite atender a la diversidad, imprimir carácter a sus socializaciones, a las relaciones interpersonales, a la manifestación pública,…y despierta la curiosidad que la edad (con su acné) adormece más de la cuenta y no siempre por culpa de las inevitables hormonas.

La vocación del planteamiento es propedéutico: preparar un 4º curso inquieto e investigativo.

PALABRAS CLAVE: 3º ESO, GEOGRAFÍA, METODOLOGÍAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS, INNOVACIÓN DIALÓGICA.

ABSTRACT

In this shared and collaborative communication, we intend to present the design and planning that we do of the subject of Geography of 3rd of ESO, in which, not in accordance with any editorial proposal to be used and, above all, to maintain a conventional methodology (explanation, exercises , exams) that does not do any favor to this subject, unique and capital, we intend to break certain routines and comforts, the theoretical comfort of some or the despair of the conceptual incomprehension of others.
At the beginning of the course students are given a document entitled "Departmental Orientations, 3rd ESO, Geography, Procedural Proposals" (our own Program). In it, a series of proposals that young people are going to develop throughout the academic year are developed in a theoretical manner and necessarily: panoramic views, radio recordings, diagrams, oral presentations, debates, illustrated glossaries, projects, thematic procedures Cordovan,.. A chronogram lets you know when you're working on everything.
This pedagogical approach allows to attend to diversity, to print character to their socializations, to interpersonal relationships, to public manifestation,... and awakens the curiosity that age (with its acne) numbs more than necessary and not always because of the inevitable hormones.
The vocation of the approach is propaedeutic: prepare a restless and investigative 4th year.

KEYWORDS: 3RD ESO, GEOGRAPHY, ACTIVE AND PARTICIPATORY METHODOLOGIES, DIALOGICAL INNOVATION

Fecha de recepción del artículo: 09/02/2019
Fecha de Aceptación: 20/03/2019

Citar artículo: COBO MAROTO, J.- LEAL CALERO, M.J.- PEDRAZA SERRANO, J.R. (2019). *A los 15 la niña bonita. Geografía (con acné). eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

1. Introducción

El IES *Averroes* es el centro educativo histórico de Enseñanzas Medias del sur de la capital cordobesa. Su fundación en 1972 vino de la mano de una necesidad

perentoria en un barrio de extrarradio que estaba llegando a poblarse en aquella década y tomando el aspecto formal que a grandes rasgos hoy tiene.

Su localización, su fundación y su conformación profesional y discente le han llevado a tener un corte progresista, reivindicativo y socialmente activo, con alumnados provenientes de estratos medios, medios-bajos y bajos que le conducen a tener el reconocimiento de la compensación educativa, lo cual también le permitió ser laboratorio para la reforma educativa en unos años cruciales para la historia escolar española.

En estas coordenadas, la asignatura de Geografía, como cualquier otra, presenta fortísimos contrastes de nivel en función de los centros de adscripción dependiendo de la zona de procedencia, de los momentos o situaciones vividas en los colegios –fluctuables en función de la estabilidad de los claustros, de las dinámicas directivas,…-.

En la encuesta final realizada en 3º ESO, la positiva respuesta hacia el aprendizaje a través de métodos activos y colaborativos es aplastante. No nos cabe la menor duda de que la programación en base a metodologías investigativas y aplicadas es la solución ideal para que la mala-fama que lleva aparejada nuestra disciplina (“pesada”, “extensa”, “rara”, “complicada”,…) se disipe con afirmaciones antagónicas, coincidentemente favorables, tal y como desarrollaremos en el epígrafe “Valoración del alumnado”.

Cuando hablamos de acné en nuestro título nos referimos a la multitud de imperfecciones con las que nos vamos a encontrar en el desarrollo de nuestra

tarea: falta de manejos conceptuales básicos, desconcentraciones y tendencia a la distracción en las actividades colaborativas o grupales, falta de rudimentos procedimentales en destrezas generales (presentaciones, entrevistas, encuestas, exposiciones,…) o en habilidades propiamente geográficas (interpretaciones de documentos gráficos, comentarios de texto, hechura de representaciones espaciales o cuantitativas,…).

La naturaleza holística de nuestra disciplina nos pone ante nuestros ojos una nítida y global radiografía del nivel de competencia alcanzado por cada cual, precisamente por la necesidad que tenemos del conocimiento de las expresiones y manifestaciones culturales, el manejo de los lenguajes, el razonamiento matemático, la operatividad digital y, ni qué decir tiene, de la sabiduría social y cívica, el saber ser y estar.

En la I edición de las Jornadas de Intercambio de Experiencias en CCSS (2009) defendimos el valor que debe tener la entrega de materiales evaluativos y procedimentales en el primer trimestre como apuesta madurativa para adolescentes, una manera de “adivinar” lo que vendrá a lo largo del curso, saber qué, cuánto, cómo se deberá aprender. Dichos materiales estaban pensados para el entonces 2º Ciclo de Secundaria. Con el tiempo hemos visto que el apartado procedimental es el verdaderamente importante, el que permite predisponer y premeditar lo que se desarrollará, cómo se impartirá y se aprenderá. Por ello, que hayamos procurado dosificar y estructurar las técnicas de trabajo más útiles y propedéuticas, siempre mirando a la necesidad futura

como estrategia de autoaprendizaje y capacitación resolutiva de nuevos retos (Call y otros, 2014, 113).

2. Objetivos

1. Hacer una Geografía activa, colaborativa, diversa, crítica, propedéutica.
2. Contextualizar el aprendizaje.
3. Atender a la diversidad.
4. Equilibrar conceptos, procedimientos y actitudes (competencias).
5. Repensar las metodologías y las evaluaciones (Carratalá, 2014, 75-76).

Los objetivos que nos marca el Decreto 110 de Secundaria en relación con el nivel de Tercero de ESO abarcan un amplio campo de saberes, desde el conocimiento de la sociedad como un sistema complejo, analizando las interacciones entre los diversos elementos de la actividad humana, la localización en el espacio, el conocimiento y clasificación de los elementos constitutivos del medio físico andaluz, español, europeo y mundial, la transformación del medio ambiente, la comprensión de la diversidad geográfica y geoeconómica, hasta el debate sobre la proyección internacional de Andalucía. Prestando un especial interés al conocimiento de los problemas relevantes tales como los conflictos bélicos, las manifestaciones de desigualdad social, la discriminación de la mujer, el deterioro medioambiental y cualquier forma de intolerancia. Y todo esto con la adquisición de un vocabulario y unas técnicas de investigación científicas.

Con esta ambiciosa expresión de objetivos, debemos relacionar el extenso abanico de contenidos a través de los cuales trabajaremos con nuestro

alumnado desde la materia de Ciencias Sociales para conseguir dichos objetivos.

Toda esa amplitud, unida al desarrollo competencial que debe realizar el alumnado, nos llevaron a plantearnos una manera de enseñanza-aprendizaje donde se contextualizara dicho aprendizaje y donde el alumnado llevara el protagonismo, asistido por las orientaciones de los procedimientos que elaboramos el profesorado. A partir de la lectura de las Orientaciones y de las aclaraciones oportunas, cada grupo tomaba las riendas de su trabajo, siendo el alumnado el que cada día esperaba, muy motivado, la hora de Sociales para ponerse a trabajar con total autonomía. Unos plazos marcados en las Orientaciones y asumidos por todos/as señalaban el final del trabajo y la exposición al grupo clase. Expresiones como “se me ha pasado la clase volando” eran indicios de que la participación en el trabajo estaba haciendo interesante la tarea. Además, las discusiones que se generaban mostraban la preocupación por los temas sociales más relevantes y la concienciación que sobre ellos se estaba generando en el alumnado.

Además, la diversidad de procedimientos utilizados en la realización de las tareas ha permitido valorar el desarrollo de las competencias de nuestro alumnado sin dificultad alguna.

3. Orientaciones departamentales (el programa)

"Orientaciones departamentales para Geografía, 3º ESO. Materiales procedimentales" es el programa de este nivel, la hoja de ruta, el abierto y dinámico *atlas* que nos conducirá por la geografía escolar de un curso decisivo para afrontar con garantías el final de la etapa. Con diferencia es el más maleable de los documentos departamentales. Huelga afirmar que no ha habido dos iguales por el cambio anual del mismo.

El documento tuvo su precedente inmediato hace una década en el IES La Escribana (Villaviciosa, Córdoba) donde quisimos aunar documentalmente el volumen de materiales evaluativos (criterios de cuadernos, de pruebas escritas, funcionamiento departamental, criterios generales de evaluación,…) y procedimentales, aquellas técnicas y estrategias para el mejor desarrollo de los distintos contenidos históricos. En un inicio, el diseño se hizo para la asignatura de Historia Contemporánea de 4º de ESO, y su interés o incidencia nos animaron a adaptar y transferir la propuesta programática a la Geografía de 3º ESO.

El paso de los años nos hizo ver la escasa utilidad que tenía el bloque evaluativo, comprimible y anexable, aliviando así de peso al documento, aunque el carácter moldeable y evolutivo han conllevado la ganancia de volumen del bloque

procedimental, verdadera columna vertebral y cuerpo que sostiene el enfoque e impartición de la asignatura.

Oportuno es reproducir en su literalidad la introducción que fundamenta esta propuesta didáctica, nuestra compartida justificación para el alumnado.

> El comienzo de curso entraña para el alumnado un momento decisivo en el desarrollo del año académico. Esa importancia viene dada por el conocimiento del curso en si, el currículo de las asignaturas, la pronta recuperación de las pendientes de años anteriores, en definitiva, acertar con el enfoque con el que cada cual quiera acometer la superación del curso recién inaugurado.
>
> No es cierto, como algunos piensan, que siempre hay tiempo para recuperar el tiempo perdido. El nivel de contenidos a impartir cada vez es mayor a fin de conseguir las competencias básicas, el número de horas es el mismo, y, como conclusión, la velocidad aumenta, y la complejidad de todos los procesos educativos también.
>
> Este es el motivo de entregar la documentación que se adjunta en estas *Orientaciones departamentales*, que, de aplicarlo debidamente, servirá para evitar sorpresas, malos entendidos o confusiones, pérdidas de tiempo, reclamaciones injustificadas, etc. Seguramente no sólo te servirá en el curso que ahora comienzas, sino que en el futuro puede que te sea aclaratorio o instructivo, pero si el desenvolvimiento es positivo en la asignatura, tal y como la planteamos en los aspectos evaluativos y procedimentales aquí recogidos, creemos que el beneficio futuro de cara

a tus estudios posteriores está fuera de toda duda, porque, tal y como decíamos en alguna investigación publicada[50], este tipo de materiales -como recurso didáctico formativo- supone una "apuesta operativa y madurativa" de enorme importancia, desgraciadamente olvidada en muchas ocasiones.

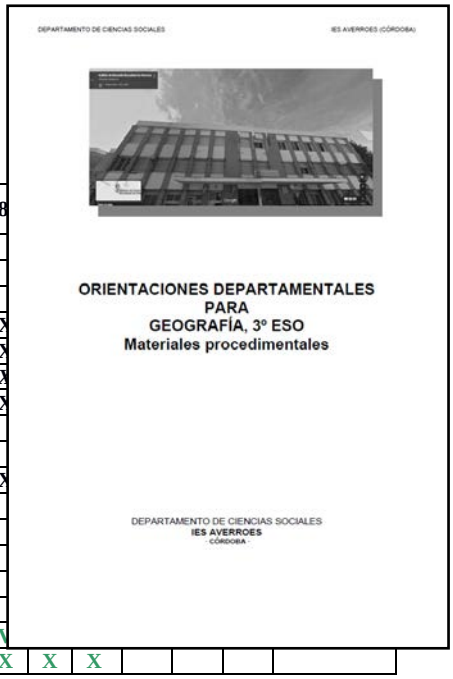
Te ruego que los leas, las asumas en tu vida escolar –a lo que te vamos a ayudar en la medida que podamos-, y con el estudio propiamente dicho de nuestra disciplina, las garantías de éxito, en la medida de tus posibilidades y capacidades, serán mayores.

No descartes, transferir algunas de las propuestas que te hacemos a todas aquellas áreas que así te lo permitan. Ánimo, y a trabajar diariamente por tu propia formación, por tu bien, que es el de todos y todas.

Tu profesor/a

[1] Cf. PEDRAZA SERRANO, José R. (2009) "La entrega de materiales didácticos en Secundaria al comenzar un nuevo curso: una apuesta operativa y madurativa en el área de Ciencias Sociales" (*e-CO,* 5), Revista digital del Centro de Profesores Luisa Revuelta. Córdoba [http://www.cepazahar.org/eco/n5/spip.php?article69]

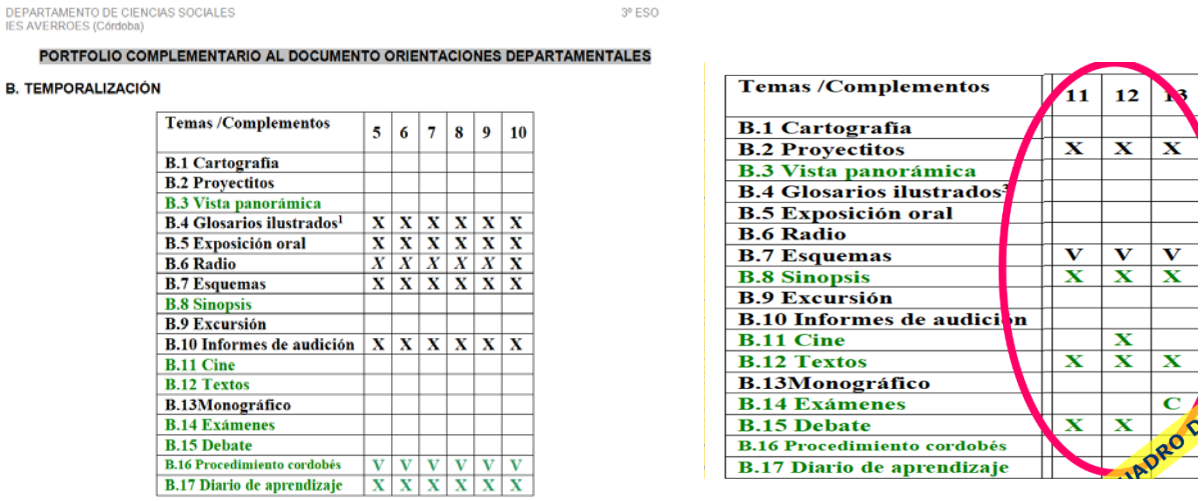
Las *Orientaciones* están compuestas por una serie de procederes, de una parte la teoría, y de otra la ejemplificación para un asequible aprendizaje.



Temas /Complementos	0	1	2	3	4	5	6	7	8						
B.1 Cartografía															
B.2 Proyectitos	V	V	X[51]	V											
B.3 Vista panorámica			X												
B.4 Glosarios ilustrados[52]		X	X	X		X	X	X	X						
B.5 Exposición oral						X	X	X	X						
B.6 Radio			X			*X*	*X*	*X*	*X*						
B.7 Esquemas						X	X	X	X						
B.8 Sinopsis	X														
B.9 Excursión															
B.10 Informes de audición						X	X	X	X						
B.11 Cine		X													
B.12 Textos															
B.13Monográfico															
B.14 Exámenes				C	C										
B.15 Debate															
B.16 Procedimiento cordobés						V	V	V	V						
B.17 Diario de aprendizaje						X	X	X	X	X	X				

Elemento clave en el documento es el que llamamos “Cuadro distribuidor”, una tabla en la que se señalan como obligatorios o voluntarios los procedimientos que se aplicarán en las unidades didácticas de las que está compuesto nuestro manual recomendado, base bibliográfica meramente orientadora como referente geográfico y en ningún caso libro de fe cerrado a cal y canto a toda aportación externa. Con nuestras propuestas precisamente es lo que buscamos, el rastreo, la interrelación, la selección y el descarte, la ordenación y catalogación,…Mostramos el cuadro tal y como quedó a final del curso 2017/2018.

[51] En el Proyectito de este tema se harían tres proyectitos, valga la redundancia: uno de localización, otro de climograma y otro de fotografía de paisaje. Cada grupo se encargaría de un paisaje o clima terrestre.
[52] Los conceptos trabajados deberán ser expuestos al grupo.



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
IES AVERROES (Córdoba)

3º ESO

PORTFOLIO COMPLEMENTARIO AL DOCUMENTO ORIENTACIONES DEPARTAMENTALES

B. TEMPORALIZACIÓN

Temas /Complementos	5	6	7	8	9	10
B.1 Cartografía						
B.2 Proyectitos						
B.3 Vista panorámica						
B.4 Glosarios ilustrados[1]	X	X	X	X	X	X
B.5 Exposición oral	X	X	X	X	X	X
B.6 Radio	X	X	X	X	X	X
B.7 Esquemas	X	X	X	X	X	X
B.8 Sinopsis						
B.9 Excursión						
B.10 Informes de audición	X	X	X	X	X	X
B.11 Cine						
B.12 Textos						
B.13Monográfico						
B.14 Exámenes						
B.15 Debate						
B.16 Procedimiento cordobés	V	V	V	V	V	V
B.17 Diario de aprendizaje	X	X	X	X	X	X

Temas /Complementos	11	12	13
B.1 Cartografía			
B.2 Proyectitos	X	X	X
B.3 Vista panorámica			
B.4 Glosarios ilustrados[3]			
B.5 Exposición oral			
B.6 Radio			
B.7 Esquemas	V	V	V
B.8 Sinopsis	X	X	X
B.9 Excursión			
B.10 Informes de audición			
B.11 Cine		X	
B.12 Textos	X	X	X
B.13Monográfico			
B.14 Exámenes			C
B.15 Debate	X	X	
B.16 Procedimiento cordobés			
B.17 Diario de aprendizaje			

Aunque a comienzo de curso se haga publicación y entrega de las *Orientaciones*, al menos, en un par de ocasiones a lo largo del curso académico, hacemos entrega de *portfolios* parciales y específicos en función de los temas a trabajar y de las modificaciones que, consensuadamente, el profesorado geográfico estime pertinente compendiar y editar. Entiéndanse como refuerzos, recordatorios, ampliaciones y actualizaciones. Pongamos dos cuadros distribuidores puntuales, sin el desarrollo procedimental correspondiente, como manifestaciones de estas circunstancias.

En definitiva, el ahorro de esfuerzo profesional que lleva consigo evitar metodologías expositivas y magistrales, se equilibra con un desgaste en la ideación y construcción de procedimientos y agrupamientos sin duda más gustosos desde el punto de vista docente y, lo que es más importante, más incidentes en el aprendizaje sólido y autónomo de los discentes. Lo que intentamos generar son las condiciones y *reglas de juego* para que la Geografía sea vivida con metodologías vividas, valga la redundancia, en las que el

alumnado tiene capacidad de acción y de decisión, para lo que precisamos que haya al menos una mínima motivación básica por el trabajo. La motivación cotidiana corre de nuestra cuenta.

Conviene añadir que el trabajo activo que conlleva estas metodologías precisa de instrucciones claras diariamente a comienzo de la clase, dejar negro sobre blanco en la pizarra dónde estamos, de dónde venimos, adónde vamos, qué naturaleza tiene la clase de cada día, las pautas de funcionamiento, actualizar las dudas o requerimientos que hubo el día anterior,…No sólo es recomendable, es una obligación coordinar, animar, reñir (también, cuando la situación lo requiere), proyectar, jerarquizar,…e insistimos, mejor en la pizarra que solamente de viva voz. Que el viento no se lleve las palabras.

A continuación pasamos a esbozar los procedimientos, geográficos o no, puestos en práctica en el curso 2017/2018.

4. Procedimientos geográficos

4.1 Cartografía

En el proyecto que hemos desarrollado en 3º ESO, la cartografía ha sido catalogada como trabajo complementario, esto es, hemos decidido que se estudie de forma paralela al desarrollo de la asignatura. Podría pensarse que el alumnado ha trabajado ya estos contenidos tanto en 6º de Primaria como en 1º de la ESO y, por lo tanto, los domina. No obstante, la realidad nos muestra año a año que la mayoría de nuestros alumnos y alumnas desconocen las cuestiones básicas de los mapas físicos y políticos incluso de su propia comunidad autónoma. Es por ello que desde el inicio de curso se plantea de forma general

la importancia de saber ubicar en un mapa tanto topónimos tales como ríos, cordilleras, etc. como países con sus capitales u otras regiones de importancia, sobre todo económica.

En los primeros días del curso, a través de mapas, se hace un repaso general, en dos o tres clases, de la geografía física de cada continente, insistiendo especialmente en el vocabulario específico que el alumnado debería conocer. También se les muestran los mapas políticos (país y capital) de todos los continentes. A la vez, se ofrece al alumnado, a través del blog, el listado de topónimos físicos, así como de países y capitales, por continentes, al objeto de facilitarle el estudio. A partir de ese momento corre por cuenta del alumnado el estudio de la cartografía. Sólo se volverá a tocar el tema de forma específica si alguna persona tuviera alguna duda. No obstante, el profesorado en sus explicaciones de los temas que correspondan, hace continuas referencias a los mapas con lo que deja claro al alumnado la importancia de dominar esta herramienta.

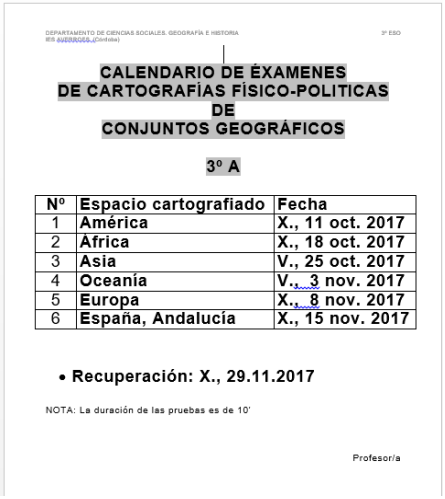
A mediados del mes de octubre se entrega a cada grupo el calendario de las pruebas de cartografía que se harán, dedicando un día a un continente y otro a España. En cada una de ellas la duración es de unos 15 minutos. En el folio apaisado aparecen dos mapas mudos, físico y político de cada continente junto con un listado de 6 topónimos acompañados de un número que el alumno/a deberá situar en el mapa. Además aparece una tabla en la que cada persona deberá poner la capital correspondiente al país que se le ha preguntado. Por último, en el folio también aparece la puntuación que obtendría el alumnado

según número de aciertos. Hemos considerado que, dado el peso que tiene en nuestro temario la Geografía política, sería conveniente que el 70% de la nota sea para este apartado, correspondiendo el 30% a la Geografía física.

En muchas ocasiones el alumnado hace sus propios mapas para que le sirvan de guía en el estudio. El profesorado les anima a hacerlos. Nos los suelen entregar para que los corrijamos o demos el visto bueno.

Al final del trimestre se hace una recuperación global de todos los mapas para aquellas personas que han suspendido.

Entre las virtudes que tiene esta manera de trabajar la cartografía destacaremos las siguientes: el alumnado se va haciendo autónomo a la hora de organizar su estudio; se le ofrece un calendario de pruebas que debe acostumbrarse a respetar y a tener en cuenta; consume muy poco tiempo de clase; es muy fácil de corregir; suele animar al alumnado ya que percibe la prueba como "fácil de pasar" (aunque no siempre es así); es objetiva. En resumen, tras diferentes metodologías para abordar el estudio de la cartografía, ésta nos ha parecido mejor sobre todo en base a la mayor aceptación que ha encontrado entre el alumnado.



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA — 3º ESO

CALENDARIO DE EXAMENES
DE CARTOGRAFÍAS FÍSICO-POLITICAS
DE
CONJUNTOS GEOGRÁFICOS

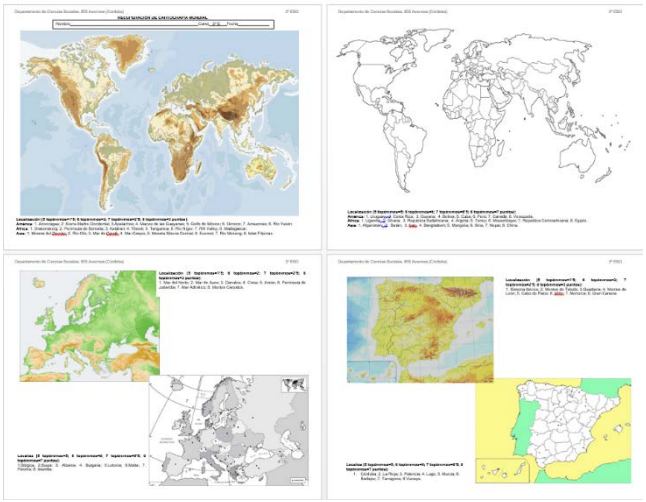
3º A

Nº	Espacio cartografiado	Fecha
1	América	X., 11 oct. 2017
2	Africa	X., 18 oct. 2017
3	Asia	V., 25 oct. 2017
4	Oceanía	V., 3 nov. 2017
5	Europa	X., 8 nov. 2017
6	España, Andalucía	X., 15 nov. 2017

- **Recuperación: X., 29.11.2017**

NOTA: La duración de las pruebas es de 10'

Profesor/a



4.2 Proyectitos

En la asignatura de Geografía de 3º de ESO, los *Proyectitos* son una actividad complementaria, obligatoria y ampliatoria. Con ello queremos decir que todo el alumnado debe hacerlos y que sirven para completar y ampliar los contenidos que se están impartiendo en el aula.

Se trata de un documento que el alumnado, normalmente en grupos de tres o cuatro personas, deben entregar en el tiempo establecido, siguiendo unos criterios estrictos de presentación y formato (tamaño y tipo de letra, encabezado, márgenes, título, epígrafes, etc.), que se les facilitan en un documento llamado "Orientaciones departamentales" que a principios de curso se sube al blog.

Domínguez Sedano, Manuel Angel(3ºA),Geografía 3º ESO, Curso 2013-2014,IES La Escribana, Villaviciosa de Córdoba

TEMA 8: LA ORGANIZACIÓN POLÍTICA DE LAS SOCIEDADES

<<EL CONSEJO DE SEGURIDAD DE LA ONU>>

Estados Unidos / Seguridad mundial/miembros fijos/votación/Segunda Guerra Mundial

Introducción:

En la imagen se muestra el Consejo de Seguridad de la ONU durante una de sus reuniones. En este trabajo explicaré los orígenes de la ONU y las funciones del Consejo de Seguridad, así como su estructura y funcionamiento.

Análisis:

La Organización de las Naciones Unidas fue creada tras la Segunda Guerra Mundial por los países que ganaron dicha guerra, es decir, Estados Unidos, Reino Unido, China, Rusia y Francia. Estos países tienen participación permanente en el Consejo y pueden votar cualquier decisión. Los 10 miembros restantes se eligen en la Asamblea general de todos los países miembros cada dos años. La presidencia del Consejo rota entre los miembros mensualmente. La función principal de este consejo es la de tomar decisiones para prevenir o parar los conflictos armados del mundo, ya sea iniciando o ayudando en los procesos de negociación, imponiendo sanciones económicas o desplegando tropas en las zonas de conflicto. Para aprobar cualquier medida son necesarios los votos favorables de al menos 9 miembros del Consejo, pero el voto negativo de uno solo de los miembros permanentes invalida la decisión. En caso de que el conflicto concierna a uno o más estados fuera del Consejo, se les suele invitar a tomar parte en las reuniones, pero carecen del derecho a votar. A día de hoy los miembros no permanentes son: Australia, Luxemburgo, Argentina, Chad, Chile, Jordania, Lituania, Nigeria, República de Corea y Ruanda. Pese a las rotaciones, más de 60 estados miembros de la Asamblea aún no han tenido plaza dentro del Consejo de Defensa, aunque pueden participar en la reunión sin necesidad de invitación y sin derecho a voto.

Valoración personal:

Personalmente creo que es abusivo que los estados permanentes puedan votar las votaciones, pues es evidente que sus intereses personales influirán en la decisión que tomen y eso les da un control anti-el mundial impensable si se trata que la ONU sea una organización democrática. Por otro lado, el que más de 60 países aun no hayan estado en el Consejo deja claro la influencia de intereses personales en la organización, por lo que creo que la elección de los miembros debería ser aleatoria para que fuera más equitativo.

Fuentes:

http://www.historiasiglo20.org/IIGM/ONU.htm

http://www.un.org/es/sc/about/

El objetivo es que el alumnado, a partir de un elemento gráfico (foto, mapa, gráfica, viñeta…), haga un análisis relacionando la

imagen con los contenidos del tema. Dicho documento debe tener un título, unas palabras clave, una introducción, un análisis y una conclusión, además del apartado de bibliografía. De esta manera se presenta al alumnado la estructura lógica de cualquier trabajo, ya sea de Geografía, Historia, Literatura o cualquier otra asignatura. También hemos insistido en que esta estructura es válida para desarrollar cualquier tema ya sea en un trabajo o la pregunta de un examen.

Nuestro compañero José Ramón Pedraza Serrano insiste en el doble carácter de este procedimiento, por un lado la síntesis, y por otro el análisis. Es decir, se trata de que el grupo recoja toda la información posible que ofrece el documento elegido y a la vez organicen el contenido de una forma estructurada, señalando todos los elementos y las consecuencias que de este hecho se pueden deducir. La extensión del documento viene claramente señalada (no más de una carilla de folio). Esto obliga a buscar información, organizarla, resumirla y presentarla de una forma clara y ordenada. Las ideas que se presenten deben ser redactadas por el alumnado haciendo un gran esfuerzo de síntesis. Al poner a nuestros estudiantes ante esta tesitura, se les está obligando a una forma activa de estudio, evitando la pasividad de copiar apuntes extraídos directamente de la red. Ante el tema que se trabaja en clase, ellos deben decidir qué imagen quieren mostrar y por qué han elegido esa y no otra. Deben entretejer la explicación de dicha imagen con los contenidos que aparecen en el libro y que están siendo trabajados en el aula. Este esfuerzo de búsqueda y síntesis que realiza cada alumno/a a veces puede resultar un obstáculo casi insalvable para aquellas personas que presentan más dificultades. Es ahí donde entra la ventaja del grupo. Siempre habrá alguna persona que tenga más capacidad para sintetizar,

resumir o generalizar y que se convertirá en la “guía” de los compañeros/as con más dificultades.

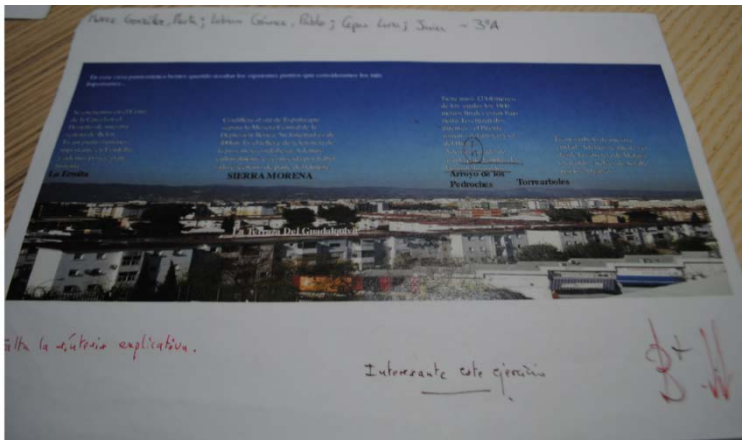
Esta metodología permite la asimilación gradual, y por tanto de una forma más fácil, de contenidos complejos. Es por ello que la consideramos muy apropiada para preparar a nuestro alumnado para cursos superiores en donde la cantidad de contenidos que deben trabajar y asimilar va aumentando inexorablemente.

Por otra parte, nos ha sorprendido la dificultad que tiene el alumnado en general para seguir las instrucciones dadas respecto de un formato específico en la presentación del *proyectito*. Este aspecto no es menor. Les hemos enseñado a atenerse a las pautas dadas y poner mucha atención en la presentación de los documentos y no sólo en el contenido de los mismos.

A lo largo del curso el alumnado ha debido hacer varios *proyectitos*. La evolución en madurez ha sido evidente. Como nota curiosa señalar que en el último examen y sin que se especificara nada al respecto, las preguntas fueron contestadas siguiendo este modelo, lo que indica que el alumnado poco a poco ha interiorizado esta forma de desarrollar un tema. Esperamos seguir trabajando este procedimiento en cursos posteriores dada su gran utilidad y la buena aceptación entre el alumnado.

4.3 Vista panorámica

El uso de la nuevas tecnologías posibilita con el alumnado la realización de actividades que desarrollan la competencia digital y que, ligada a la consecución de los objetivos de la materia de Geografía, nos permiten situar al alumnado ante un problema a resolver: mostrar a través de una vista panorámica la localización de un determinado paisaje, rural o urbano.



La vista panorámica nos pareció un procedimiento adecuado para acercarnos al estudio del paisaje más cercano, el de su ciudad y desde un punto concreto, su barrio (el Sector Sur de Córdoba capital).

Uno de los objetivos del área de Ciencias Sociales en 3º de ESO nos plantea: "Situar en el espacio, conocer y clasificar los elementos constitutivos del medio físico andaluz, español, europeo y del resto del mundo, comprendiendo las conexiones existentes entre éstos y la humanización del paisaje...". Pensamos que contextualizar estos contenidos es fundamental, por eso en los procedimientos siempre hemos partido de la ciudad y del barrio (Moreno, 2010, 577-578).

Consideramos que la realización de una fotografía panorámica desde una zona alta del barrio era una tarea que ponía al alumnado en una situación en la que necesitaba desarrollar varias actividades. Una vez decidido el punto desde el que harían la fotografía, para lo que ya tuvieron que patearse algunos rincones del barrio, tuvieron que decidir desde qué punto tomaban la imagen que iban a mostrar, y sobre la imagen mostrada, localizar y nombrar cada uno de los sitios emblemáticos que aparecían en ella. Localizaron los edificios que aparecían en su fotografía y les pusieron su nombre. Para ello utilizaron aplicaciones de presentaciones que permiten nombrar los elementos de la imagen.

Algunas de las imágenes resultaron espectaculares, ya que los dispositivos móviles de nuestro alumnado son, en algunos casos, de bastante calidad, y lo mejor de todo, la explicación que dan al resto de sus compañeros y compañeras sobre el trabajo realizado.

4.4 Glosarios ilustrados

Un estudio del vocabulario específico desde otra perspectiva. La competencia lingüística ocupa un alto porcentaje en el área de Ciencias Sociales, y uno de los objetivos fundamentales del área es el conocimiento del vocabulario específico de la materia. Por lo tanto, conocer los conceptos fundamentales de cada tema nos parecía una actividad fundamental. Podíamos darles una relación de conceptos o dejar que fuera el alumnado el que seleccionara las palabras claves del tema y las recopilara en su glosario. Esta tarea era de una dificultad media, ya que permitía al alumnado con más problemas de aprendizaje (ACIs inclusive)

realizar una selección de los términos más importantes de cada tema, definirlos e ilustrarlos.

El alumnado con mayor dificultad solía redactar el glosario a mano y hace los dibujos también manualmente. Sin embargo, los más aventajados elaboraban su glosario a ordenador insertando imágenes, no obteniendo por ello mejores resultados que los anteriores. Realmente lo importante era el trabajo previo y el posterior. El grupo leía el texto y decidía cuáles eran las palabras clave para elaborar el glosario. Esta era una tarea individual. Cuando el grupo exponía el tema, explicaba al resto las palabras de su vocabulario, para que todos y todas tuvieran todas las palabras de los temas estudiados. En la realización de esta tarea se trabaja la competencia lingüística a través de una lectura comprensiva y una posterior exposición de los conceptos, pero además hay una toma de decisiones en la selección de las palabras y esto implica la participación del alumnado en su aprendizaje, lo que genera un mayor interés y el alumnado aprende más sobre los temas trabajados.

4.5 Exposición oral e informes de audición

La expresión oral es uno de los aspectos menos trabajados y en el que nuestro alumnado presenta una mayor dificultad. Es por esto que incluimos la exposición oral de todo lo aprendido en casi todos los procedimientos que hemos trabajado en 3º de ESO, especialmente en los trabajos grupales que se realizaron sobre problemas relevantes de nuestra sociedad.

Puesto que el temario es largo y el tiempo escaso, decidimos dejar cinco temas para que se trabajaran de modo cooperativo en pequeños grupos y que cada grupo expusiera al final su tema al resto de la clase.

Dos eran los objetivos que teníamos que conseguir: por un lado, la exposición de cada grupo al resto de la clase, que valoramos a través de una rúbrica de exposición oral; por otro, la recogida de información que hacían los compañeros y compañeras de la clase de cada uno de los temas expuestos, para lo que utilizamos un informe de audición. El desarrollo de la competencia oral es el objetivo fundamental de este procedimiento, pero de paso sirve para trabajar la escucha activa. La escucha activa es una técnica de estudio que permite llevarse el contenido explicado por un interlocutor. Esta escucha, que en otros periodos pasados ha sido un pilar del conocimiento escolar, ahora se perdería si no hacemos el esfuerzo de mantener la atención auditiva de nuestro alumnado tan acostumbrado a las pantallas.

El alumnado debía tomar los apuntes durante las exposiciones y adjuntarlos a este informe de audición. El informe incluía una escala de observación de las exposiciones, donde se valoraba el trabajo de las exposiciones por parte de todos/as, utilizando la coevaluación de los compañeros y compañeras, además de la evaluación del profesorado.

La competencia lingüística se desarrolla con este tipo de trabajos, pero también otras muchas como la iniciativa y el espíritu emprendedor y aprender a aprender, ya que el alumnado tiene que poner en juego muchos conocimientos y destrezas para exponer sus conocimientos sobre los temas.

4.6 Taller de radio

La radio, como método de aprendizaje, surge en nuestro centro a partir de una colaboración con la Cadena Ser en el curso 2014/15. La idea de utilizar las estrategias de la radio para el aprendizaje nos las planteó un locutor de la Cadena Ser, Tony Martínez. Él se planteó la posibilidad de que los chicos y chicas adquirieran conocimiento usando las técnicas de la radio. Nos pidió colaboración y nosotros comenzamos nuestra andadura. Con una pequeña mesa de mezclas que nos proporcionó el locutor, nos incluimos en el programa "Di lo que sabes" y comenzamos a elaborar podcast sobre muy diversos temas. La colaboración del departamento de Lengua y, sobre todo de nuestra compañera Maite Baena Alcántara, fue fundamental, ya que ella tenía experiencia en el trabajo de radio y nos ayudaba en la corrección de los guiones y en la parte técnica de la grabación.

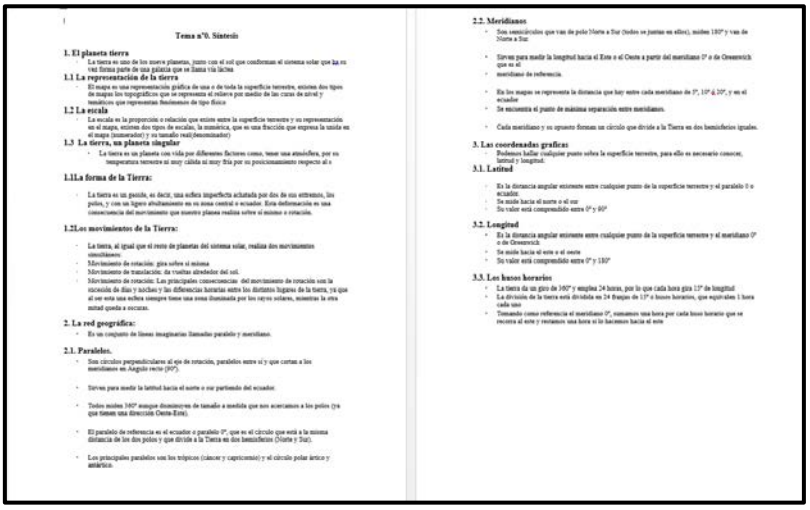
Con carácter voluntario y obligatorio, según los casos, el alumnado de esta asignatura participó en la realización de programas, *skecht*, cuñas, entrevistas,...dentro del programa propio de radio. Siempre estaba dicha participación vinculada de algún modo a la asignatura (viajes, paisajes, curiosidades, geógrafos,...). La participación de la profesora Cobos en este curso fue sobre una ruta de viaje que realizaron al principio de curso con 25 alumnos y alumnas de 3º. En este viaje recorrieron parajes maravillosos situados entre León y Galicia y en el proyecto se incluía la realización de un trabajo sobre Miguel Hernández, del que se conmemoraba aniversario, y decidieron hacer el programa de radio sobre este tema. Buscamos conexiones de este poeta con nuestra capital y encontramos una visita que hizo a nuestra ciudad. Redacción del guión, selección de poemas, ensayos de dicción, elección de los sonidos y la música, todo un trabajo, incluyendo la parte técnica, que también la aprende el alumnado en un plis-plas. Un trabajo colaborativo y competencial al cien por cien, donde se mezclan y colaboran la competencia lingüística y digital, en la atractiva tarea de emitir través de las ondas hercianas.

Los profesores Leal y Pedraza han grabado, ambos, noticiarios de Geografía Económica, y, el segundo, biografías de eminentes geógrafos/as.

4.7 Esquemas

Todo el profesorado es consciente de la dificultad que entraña que nuestro alumnado tenga una visión global de un tema, que comprenda que unas ideas están insertadas en otras, que en todo proceso hay causas y consecuencias. A veces los estudiantes memorizan párrafos, epígrafes o apartados en los que no ven la conexión que los une. Es por esto que en muchos libros de texto las editoriales hacen un pequeño esquema al principio del tema en el que simplemente enumeran los epígrafes que se van a desarrollar en un orden lógico. Para nosotros esto no es suficiente. Por eso hemos trabajado durante todo el curso esta herramienta de indudable utilidad para nuestro alumnado.

En el documento base (*Orientaciones departamentales*) que se ha facilitado al alumnado, se le ha indicado explícitamente que el esquema debe ser de elaboración propia, en el que aparezcan todos los aspectos tratados en el tema, tanto los que vienen en el libro, como cualquier otro que se ha podido trabajar. Se debe presentar de forma ordenada, digitalizada, donde se vea claramente la jerarquía que se ha establecido en los contenidos del tema. Se numerará cada apartado y así mismo aparecerán los diferentes subapartados dotándolos de una información esencial. No se trata en ningún caso de un resumen. Toda la información se debe recoger en aproximadamente una carilla de folio.



Tema nº0. Síntesis

1. El planeta tierra
- La tierra es uno de los nueve planetas, junto con el sol que conforman el sistema solar que ha ex vist forma parte de una galaxia que se llama vía láctea

1.1 La representación de la tierra
- El mapa es una representación gráfica de una o de toda la superficie terrestre, existen dos tipos de mapas: los topográficos que se representa el relieve por medio de las curas de nivel y temáticos que representan fenómenos de tipo físico

1.2 La escala
- La escala es la proporción o relación que existe entre la superficie terrestre y su representación en el mapa, existen dos tipos de escalas, la numérica, que es una fracción que expresa la unidad en el mapa (numerador) y su tamaño real(denominador)

1.3 La tierra, un planeta singular
- La tierra es un planeta con vida por diferentes factores como, tener una atmósfera, por su temperatura terrestre ni muy cálida ni muy fría por su posicionamiento respecto al s

1.1La forma de la Tierra:
- La tierra es un geoide, es decir, una esfera imperfecta achatada por dos de sus extremos, los polos, y con un ligero abultamiento en su zona central o ecuador. Esta deformación es una consecuencia del movimiento que nuestro planeta realiza sobre sí mismo o rotación.

1.2Los movimientos de la Tierra:
- La tierra, al igual que el resto de planetas del sistema solar, realiza dos movimientos simultáneos:
- Movimiento de rotación: gira sobre sí misma
- Movimiento de translación: da vueltas alrededor del sol.
- Movimiento de rotación: Las principales consecuencias del movimiento de rotación son la sucesión de días y noches y las diferencias horarias entre los distintos lugares de la tierra, ya que al ser esta una esfera siempre tiene una zona iluminada por los rayos solares, mientras la otra mitad queda a oscuras.

2. La red geográfica:
- Es un conjunto de líneas imaginarias llamadas paralelo y meridiano.

2.1. Paralelos.
- Son círculos perpendiculares al eje de rotación, paralelos entre sí y que cortan a los meridianos en ángulo recto (90º).
- Sirven para medir la latitud hacia el norte o sur partiendo del ecuador.
- Todos miden 360º aunque disminuyen de tamaño a medida que nos acercamos a los polos (ya que tienen una dirección Oeste-Este).
- El paralelo de referencia es el ecuador o paralelo 0º, que es el círculo que está a la misma distancia de los dos polos y que divide a la Tierra en dos hemisferios (Norte y Sur).
- Los principales paralelos son los trópicos (cáncer y capricornio) y el círculo polar ártico y antártico.

2.2. Meridianos
- Son semicírculos que van de polo Norte a Sur (todos se juntan en ellos), miden 180º y van de Norte a Sur
- Sirven para medir la longitud hacia el Este o el Oeste a partir del meridiano 0º o de Greenwich que es el
- meridiano de referencia.
- En los mapas se representa la distancia que hay entre cada meridiano de 5º, 10º ó 20º, y en el ecuador
- Se encuentra el punto de máxima separación entre meridianos.
- Cada meridiano y su opuesto forman un círculo que divide a la Tierra en dos hemisferios iguales.

3. Las coordenadas graficas
- Podemos hallar cualquier punto sobre la superficie terrestre, para ello es necesario conocer, latitud y longitud.

3.1. Latitud
- Es la distancia angular existente entre cualquier punto de la superficie terrestre y el paralelo 0 o ecuador.
- Se mide hacia el norte o el sur
- Su valor está comprendido entre 0º y 90º

3.2. Longitud
- Es la distancia angular existente entre cualquier punto de la superficie terrestre y el meridiano 0º o de Greenwich
- Se mide hacia el este o el oeste
- Su valor está comprendido entre 0º y 180º

3.3. Los husos horarios
- La tierra da un giro de 360º y emplea 24 horas, por lo que cada hora gira 15º de longitud
- La división de la tierra está dividida en 24 franjas de 15º o husos horarios, que equivalen 1 hora cada uno
- Tomando como referencia el meridiano 0º, sumamos una hora por cada huso horario que se recorra al este y restamos una hora si lo hacemos hacia el este

Para su realización, el alumnado ha debido ir estudiando cada apartado y extrayendo las ideas más importantes que transformará en subapartados. De todo ello se deduce que esta es una técnica de estudio activa, relacional, que permite asimilar y memorizar la estructura total de un tema y sus diferentes apartados. Es por tanto una herramienta excepcional de cara a preparar pruebas escritas de este curso y de los siguientes. También permite simplificar y estructurar un gran volumen de información.

A lo largo del curso hemos pedido el esquema de forma obligatoria en el bloque de Geografía económica, y voluntaria en los temas del tercer trimestre. Al principio, algunos/as alumnos/as se limitaban a hacer una lista de los epígrafes del tema ya que les costaba mucho trabajo introducir información en forma de apartados de dicho epígrafe. Poco a poco han ido aprendiendo la técnica. Para algunos/as alumnos/as era bastante difícil de hacer. Por otro lado, también ha sido una labor complicada la de explicarle al alumnado el sentido de esta herramienta. Para algunas personas no lo tenía, la hacían simplemente porque era obligatorio. Al final del curso creemos que la mayoría ha entendido que al

transformar páginas de contenidos en una sola carilla, con epígrafes numerados, era mucho más fácil retener toda la información para luego verterla en una pregunta de desarrollo.

4.8 Síntesis

Esta herramienta de trabajo quizá sea la que más trabajo ha costado a nuestro alumnado junto con los comentarios de texto. Podemos entender la síntesis como un esquema-resumen, por lo que para su elaboración es necesario en primer lugar tener una idea clara de los apartados y contenidos que se van a trabajar, es decir, tenemos que partir del trabajo del esquema. Es por ello que esta herramienta la hemos trabajado mucho menos, sólo al final de curso y con resultados no muy alentadores. Es necesario seguir esforzándonos con la esperanza de que una vez que nuestro alumnado domine el trabajo del esquema, podamos profundizar en la realización de síntesis.

En definitiva, se trata de hacer un esquema digitalizado en el que se incluyan en cada apartado ideas generales expresadas a base de frases largas y con oraciones subordinadas, es decir, relacionando conceptos de una forma propia y original, evitando el copiado (*copieteo*) del libro. Para ello se requiere de un elevado grado de concentración en el estudio y redacción de cada apartado. Es una forma de estudio activa en la que el alumnado, a la vez que asimila contenidos, va preparando unos buenos materiales de cara al repaso final antes de encarar un examen.

A buena parte del alumnado esta herramienta le ha resultado muy difícil de llevar a cabo. No están acostumbrados a transformar párrafos largos en ideas elaboradas por ellos mismos. Prefieren mil veces "resumir", es decir copiar del libro o los apuntes quitando partes que ellos consideran menos importantes, al esfuerzo que supone asimilar y redactar con sus propias palabras. Esta es la razón que explica que durante este curso hayamos profundizado más en el trabajo del esquema. Una vez que el alumnado lo domine, podremos adentrarnos en este reto de una forma más sistemática.

4.9 Cine

En nuestro trabajo hemos recurrido al cuadernillo "El cine en el aula" de Agustín Gamir Orueta y Carlos Manuel Valdés (SM), cuyo uso recomendamos por la claridad y utilidad de sus contenidos.

Dado que la Geografía es, dicho de una forma sucinta, la ciencia que estudia las interacciones entre el medio físico y los seres humanos, pocas herramientas son tan eficaces como el cine para acercar realidades complejas, lejanas y muchas veces extrañas al alumnado (Rosado, 2008, 339-341). Las descripciones de paisajes con su relieve y su vegetación, hábitat y formas de vida, sus aprovechamientos de tipo económico, así como aspectos más sutiles aún y difíciles de explicar, como son las formas de ver el mundo y de afrontar los problemas, es decir, las diferentes mentalidades y puntos de vista de distintos grupos humanos, se evidencian muy bien a través de una película o secuencias de ésta.

En el presente curso hemos proyectado dos películas. En ambos casos hemos optado por presentarlas sin aclaraciones previas, sin introducir el tema, de tal manera que el alumnado fuera encajando la historia en el bloque temático que estábamos trabajando. Las películas se vieron íntegramente en clase para asegurarnos de que todo el alumnado las veía. Esto tuvo una contrapartida y es la gran cantidad de tiempo que se empleó en ello.

La primera película fue "*Un pueblo llamado Dante`s Peak"* (dirigida por Roger Donaldson, EEUU, 1997, duración 104 minutos). Se proyectó en el primer trimestre, momento en que se estaba trabajando el medio físico. Tuvo gran aceptación entre el alumnado sobre todo por lo impactante de las escenas de volcanes que se recreaban en la cinta. No todo el alumnado comprendió las implicaciones económicas que tiene una catástrofe natural por lo que, a veces, las decisiones sensatas se aplazan por cuestiones económicas. Al finalizar la proyección, el alumnado de forma individual contestó unas cuestiones que le planteamos sobre dicha película y que vienen recogidas en el cuadernillo antes mencionado. En estas actividades se combinan cuestiones directamente

relacionadas con la película y otras que requerían cierta investigación. Además se hizo una puesta en común durante una parte de la clase en la que se recogieron las actividades, sobre los aspectos que más llamaron la atención a cada persona.

La segunda película fue *"Los últimos días del edén"* (dirigida por John Mc Tiernan, EEUU, 1992, duración 106 minutos). Se proyectó en el tercer trimestre, momento en que trabajábamos las relaciones entre Naturaleza y Sociedad, centrándonos sobre todo en los impactos de tipo medioambiental así como los problemas del desarrollo y subdesarrollo. El planteamiento fue similar al de la película anterior, si bien en este caso sustituimos las actividades por un cinefórum. El alumnado fue planteando las cuestiones que más le habían llamado la atención en una primera ronda de intervenciones para luego ir puntualizando y profundizando con la ayuda del profesor (la destrucción de la selva y todo lo que esto conlleva, el papel de las industrias farmacéuticas, el modo de vida de las tribus indígenas y sus necesidades, contraponiéndolas a las nuestras, los conceptos riqueza/pobreza…).

El visionado de películas o fragmentos de éstas sin una guía no tienen ningún sentido, pero con actividades debidamente preparadas y trabajadas puede ser una manera muy interesante y relajada de recapitular aspectos que ya se han trabajado.

4.10 Trabajo monográfico

Una de las ofertas voluntarias que de momento no está teniendo la acogida deseada es el trabajo monográfico, esto, una investigación de largo recorrido que a lo largo de todo el curso, y de manera grupal, al alumnado le permitiese profundizar con rigor y profundidad, valga la redundancia, en un tema de Geografía Humana que les ayudase a poner en práctica el método científico, desde una recogida sistemática y variada de contenidos geográficos, a la elaboración de partes propias como una buena introducción, unas conclusiones o el epílogo, estructurar el conocimiento a partir de la compilación de fuentes hecha, distinguir el valor de aquéllas o hacer una presentación ordenada, aseada, maquetada, gustosa.

La definición de trabajo monográfico y las pautas formales y de fondo está minuciosamente recogida en “Orientaciones departamentales”.

Un cambio en el carácter de su obligatoriedad, reduciendo otras tareas así consideradas, permitiría que este procedimiento atemporal ocupase el papel que, entendemos, debería tener.

Las competencias menos específicas alcanzarían un tono que hasta hoy no se consiguen alcanzar en un óptimo de capacidades, a saber, aprender a aprender y sentido de la iniciativa y del emprendimiento, amén de las otras, como la lingüística (expresión escrita), matemática (decimalización y orden conceptual), social y ciudadana (enfoque ideológico o razonamiento valorativo, etc.).

4.11 Exámenes

Consideramos que en el momento actual es un reto inexcusable para el profesorado trabajar por proyectos y tareas. Nosotros lo hemos hecho durante todo el curso y estamos convencidos de que hay que seguir profundizando en ese camino. No obstante, eso no es óbice para desterrar el examen. Consideramos que los exámenes siguen siendo una pieza procedimental importante en el desarrollo del currículo; son importantes desde el punto de vista de una prueba que de forma individual el alumnado debe superar, aprendiendo a controlar sus nervios, a sacar partido de sus conocimientos, así como a disfrutar vertiéndolos.

A lo largo del curso hemos realizado numerosas pruebas. La primera tuvo un carácter más tradicional, esto es, había una serie de cuestiones a resolver que se correspondían con apartados más o menos claros del tema, un vocabulario, y como novedad introdujimos dos imágenes que el alumnado debía comentar según un guión dado, que básicamente es el mismo que el de los *Proyectitos*: título, de tres a cinco palabras clave, introducción, análisis y conclusión o valoración personal.

En la segunda prueba disminuimos el número de preguntas y se ampliaron a tres las imágenes. Parte del alumnado se quejó de la dificultad de comentarlas (eran un mapa conceptual y dos mapas). Alegaban que no estaban acostumbrados, que preferían las preguntas tradicionales ya que se desconcertaban ante la

imagen y no sabían organizar la información que debían aportar. Y era eso lo que nosotros perseguíamos, superar el simple mecanismo de pregunta-respuesta y obligarlos a pensar, a buscar en su cabeza los conocimientos aprendidos sobre eso, a organizarlos y desarrollarlos.

Durante el segundo trimestre se trabajaron las tareas, por lo que no hubo prueba escrita. En este momento del año el alumnado se familiarizó con el trabajo de imágenes y la explicación relativa a cada una. Por ello la prueba que se llevó a cabo en el tercer trimestre solo contó con seis imágenes, muy significativas de cada uno de los temas tratados. Se les dio a elegir cuatro de ellas que debían desarrollar según el esquema antes citado.

Tras la corrección de dichas pruebas podemos concluir que el alumnado interesado y trabajador ha obtenido buenos resultados, como era de esperar, mostrando una madurez que se ha ido percibiendo a lo largo del curso. Dicho de otro modo, este método les ha ayudado a crecer intelectualmente. Por otro lado, nos encontramos con el alumnado que no tiene mucha capacidad de abstraer y relacionar. En estos casos, muchos de ellos han tomado la imagen como si fuera una pregunta escrita y han contestado la cuestión sin hacer mucha referencia a dicha imagen, más en abstracto. En estos casos el aspecto positivo ha sido superar la mera cuestión relacionada con un epígrafe y enfrentarse a otra forma de hacer las cosas. Estamos seguros de que si siguen trabajando de esta manera aprenderán a relacionar los contenidos aprendidos e incluso llegarán a ser más creativos.

Estamos convencidos de que esta forma de presentar las pruebas escritas es mucho más beneficiosa para nuestro alumnado desde el punto de vista académico, sin duda, y también desde el punto de vista personal dado que la vida es un continuo reto y a veces no tenemos una frase que nos indique los pasos a seguir.

4.12 Debate

En el debate se aprende a argumentar y a expresar opiniones sobre temas de actualidad. Decidimos utilizar esta técnica en las últimas unidades didácticas, con la idea de provocar otro tipo de argumentación oral en la que los grupos formados defendieran postulados o ideas contrapuestas o diferentes. El hecho de elegir temas polémicos, podríamos decir que nos sirvió para utilizar esta técnica de trabajo intelectual, con la que también aprendemos a escuchar otras opiniones, a contrarrestar dichos argumentos y a intentar convencer con nuestro argumentario.

El debate tiene una estructura (presentación, argumentación, conclusión), se prepara, se ensaya y se practica. Ha sido, sin duda, una de las principales apuestas y novedades del trabajo realizado en 3º de ESO durante este curso. Las fases de preparación del debate para preparar el argumentario conllevaban un nivel de aprendizaje importante. En esta fase todo el grupo se forma sobre el tema, hace búsquedas y redacta los argumentos. Los refutadores y refutadoras ensayan estos argumentos para sus intervenciones y el resto del grupo se prepara para tomar nota durante la actuación de sus compañeros/as, ir

aportándoles argumentos nuevos y anotar la información para extraer las conclusiones.

Uno de los temas que debatimos fue la cuestión: "¿Debe la Ciencia depender de la Economía?". Los grupos asumieron muy bien su papel, los refutadores y refutadoras prepararon sus intervenciones y en los debates mostraron todas sus habilidades y conocimientos sobre el tema. Sinceramente, no creemos que hubieran aprendido más con una clase tradicional, y el trabajo realizado entre compañeros y compañeras genera un clima de cooperación y responsabilidad en clase.

4.13 Procedimientos cordobeses

La contextualización aplicada al conocimiento adquirido debe ser uno de los objetivos primordiales del docente geógrafo. A lo largo del discurrir profesional ha sido un continuo didáctico y una cíclica reflexión, esto es, diseñar procedimientos y técnicas propias del trabajo geográfico al contexto espacial en el que enseñábamos para posteriormente teorizar y llegar reiteradamente a la conclusión de que la construcción de pirámides demográficas, planos urbanos, croquis paisajísticos, cartografías municipales, folletos turísticos o gráficos sectoriales, por citar algunos, permitían dar significado a los que pueden ser áridos, complejos y vastos contenidos territoriales y sociales. De las teorizaciones referidas queremos destacar aquellas en las que se agruparon con cierto grado de detalle los procedimientos en los que el alumnado rastreó,

compuso y analizó procederes o destrezas tanto físicas como humanas (Pedraza, 2009a, 2009b, 2014, 2015).

La pertenencia (y casual coordinación) al Grupo de Trabajo "Nuevas metodologías aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales" (171408GT014) nos condujo a revisar los objetivos del mismo y a ampliar sus cometidos, más allá de la organización y pervivencia de las anuales *Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas de Ciencias Sociales.* Del decálogo de objetivos que nos orientan, el octavo señala:

> 8. Diseñar propuestas educativas conceptuales y procedimentales en torno al pensamiento y la práctica específicas de nuestras disciplinas.

Procurando su desarrollo, el día 3 de octubre de 2017 se convocó al Grupo para mostrarles el interés por abrir esta nueva línea de trabajo contextual y procedimental. En dicha sesión nos apoyamos en varios ejemplos que tuvimos ocasión de desarrollar, fundamentalmente en el IES La Escribana (Villaviciosa, Córdoba), además de compartir las referencias bibliográficas indispensables para aquilatar dicha proposición. A modo de detalle y como curiosidad, también se mostraron modelos de exámenes en los que se incorporaba un apartado procedimental del entorno (construir y analizar tu climograma, situar un polígono industrial en el casco urbano o en el término municipal, gráficos económicos locales a partir de series de datos –y valoración-,…). Una segunda sesión (29.1.2018) vino a revisar y reforzar el trabajo grupal, momento en el que se presentó[53] la maquetación del procedimiento geográfico (en un futuro podría ser histórico o artístico). Las instrucciones para entender la planilla que abajo se incluye fueron:

[53] En realidad, a lo largo del trimestre el formato fue diseñado y subido a la Plataforma Colabora (Documentos) para ganar el mayor tiempo posible de cara a trabajar cada profesor/a en el procedimiento que estimase de la prolija lista de posibles técnicas que se acompañó, la cual incluimos: Artículo de prensa: trabajar; Blog geográfico: creación y utilización; Climograma: elaboración y comentario; Coordenadas geográficas: localización; Croquis de un paisaje: realización e interpretación; Debate geográfico en el aula; Dossier de prensa: elaboración; El estudio geográfico de un territorio; Encuestas: realización e interpretación; Escala: cálculo de distancias; Excursión: prepararla con el MTN; Fotografía aérea: interpretación; Gráficos:

TÉCNICAS DEL TRABAJO GEOGRÁFICO

Según la propuesta que hicimos en la reunión del GT del día 3.10.2017, en la que diseñaríamos una serie de procedimientos geográficos contextualizados en el término municipal de Córdoba –aparte de la tradicional celebración de las Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas de Ciencias Sociales-, hacemos la siguiente propuesta abierta que debe ser debatida y mejorada entre tod@s.

Título

Introducción [400 + 200 caracteres]

- Presentación –pregunta sorprendente- Definición del recurso
- Importancia
- Relación curricular

Técnica o procedimiento (pasos a seguir o fases) [3000 máx]

- Desarrollo en 3 o 4 epígrafes

elaboración y comentario; Gráficos compuestos: interpretación; Imágenes geográficas: interpretación; Impacto ambiental: definición y ficha; Información geográfica: búsqueda y clasificación; Informe geográfico: realización y análisis; La investigación en Ciencias Sociales; Leyenda cartográfica: construcción e interpretación; Mapa de carreteras: interpretación; Mapa de coropletas: confección; Mapa de flujos: interpretación; Mapa de relieve: interpretación; Mapa de símbolos proporcionales: interpretación; Mapa de suelos agrícolas: lectura; Mapa del tiempo: interpretación; Mapa político: interpretación; Mapa temático: elaboración y análisis; Mapas anamórficos o cartograma: interpretación; Mapas económicos: elaboración y comentario; Mensajes publicitarios: elaboración y análisis; Organigrama: elaboración e interpretación; Paisaje agrario: análisis e interpretación; Paisaje industrial: análisis e interpretación; Paisajes económicos: observación y descripción; Perfil o corte topográfico: el Mapa Topográfico Nacional; Pirámide de población; Plano urbano: análisis; Proyecciones y escala; Tablas de datos: elaboración y análisis; Tasas demográficas: cálculo; Técnicas del trabajo del geógrafo; Textos geográficos: comentario; Zona turística: análisis.

- Ilustraciones locales

Ilustraciones

- Con pie de foto
- Una general
- Una de detalle

Información geográfica (cordobesa) [1500]

- Tres grandes ideas

Texto (relacionado) [1000]

- Una especie de suelto (complemento) [500]

Practica tú (autoevaluación) [1000]

- Conceptual
- Procedimental
- Actitudinal

Para saber más (o Sabías que) [150]

- Técnicamente
- Geográficamente

Glosario

- 3 conceptos

Aclaraciones

Introducción

En este primer apartado lo que se pretende es **dejar definido** brevemente el procedimiento (corte topográfico, pirámide, plano, análisis fotográfico,…). Quizá también dejar apuntada la **importancia** de esta técnica.

En un breve apunte, dejar conectado de algún modo esta herramienta el currículo, una breve **relación curricular** (conceptual o procedimental).

Como idea a debatir, se podría empezar la introducción con una **pregunta llamativa-sorpresiva** (*¿Sabías que no sólo en Egipto o México hay pirámides?*, a fin de introducir la definición de pirámide demográfica).

En total, unos 600 caracteres (400 de la pregunta, definición e importancia, y 200 de la relación curricular).

Técnica o procedimiento (pasos a seguir o fases)

Consistiría en desarrollar en 3 o 4 **epígrafes numerados las distintas fases de realización** de la técnica elegida.

Quizá sea una de las partes más a tener en cuenta ya que hay que precisar con detalle y, a la vez, síntesis el proceso de hechura.

Podría incluirse alguna imagen pequeña (decorativa) a fin de aliviar el texto de estos dos primeros epígrafes.

Si se precisa alguna muestra de material complementario (papel milimetrado, coordenadas cartesianas, borrador de algo,…) se debería incluir en este apartado.

Unos 3000 caracteres como máximo pueden servir para desarrollar este epígrafe.

Ilustraciones

Proponemos 2 **ilustraciones** (fotografía, gráficos, mapas, croquis,…) que sirvan de visualizar el objeto de estudio o referente de trabajo.

Una imagen podría ser **general** y otra de **detalle** (en el sentido que cada autor/a considere).

Los caracteres de este apartado sólo sería lo que se incluya como pie de imagen.

Información geográfica (cordobesa)

En **tres grandes ideas** (punteadas o enumeradas) podrían compendiar alguna información cordobesa que tuviese que ver con el procedimiento, **contenidos** que ayudaran a inspirar la búsqueda de otras informaciones o que sirviesen para completar el procedimiento.

No debemos olvidar que nos interesa el término municipal cordobés, no sólo la ciudad.

Podríamos contar con unos 1500 caracteres.

Texto (relacionado)

A modo de **suelto o complemento**, se incluiría un texto literal entrecomillado (una cita) de algún autor/a o fuente anónima que sirviese para dimensionar o complementar el procedimiento. Habría que citar la

fuente con el mayor detalle, y por supuesto tener **literalidad** (o adaptación, que en su caso habría que dejar apuntado).

Como máximo, unos 500 caracteres.

Práctica tú (autoevaluación)

Esta sería la parte práctica, las **actividades** que planteemos sobre el procedimiento. Como máximo deberían diseñarse 6 y como mínimo 4.

En ellas debería haber un **sentido conceptual** (qué es), y sobre todo **procedimental** (haz) y **actitudinal** (cómo actuaría, qué habría que, cómo resolverías tú,…).

No más de 1000 caracteres debería tener este epígrafe.

Para saber más (o Sabías que)

En este apartado opcional –que quizá tod@s deberíamos incorporar- se podría incluir alguna **anécdota o ampliación** de la técnica de estudio o del contenido geográfico tratado, una especie de extensión o sugerencia que frecuentemente da mucho juego.

No más de 300 caracteres.

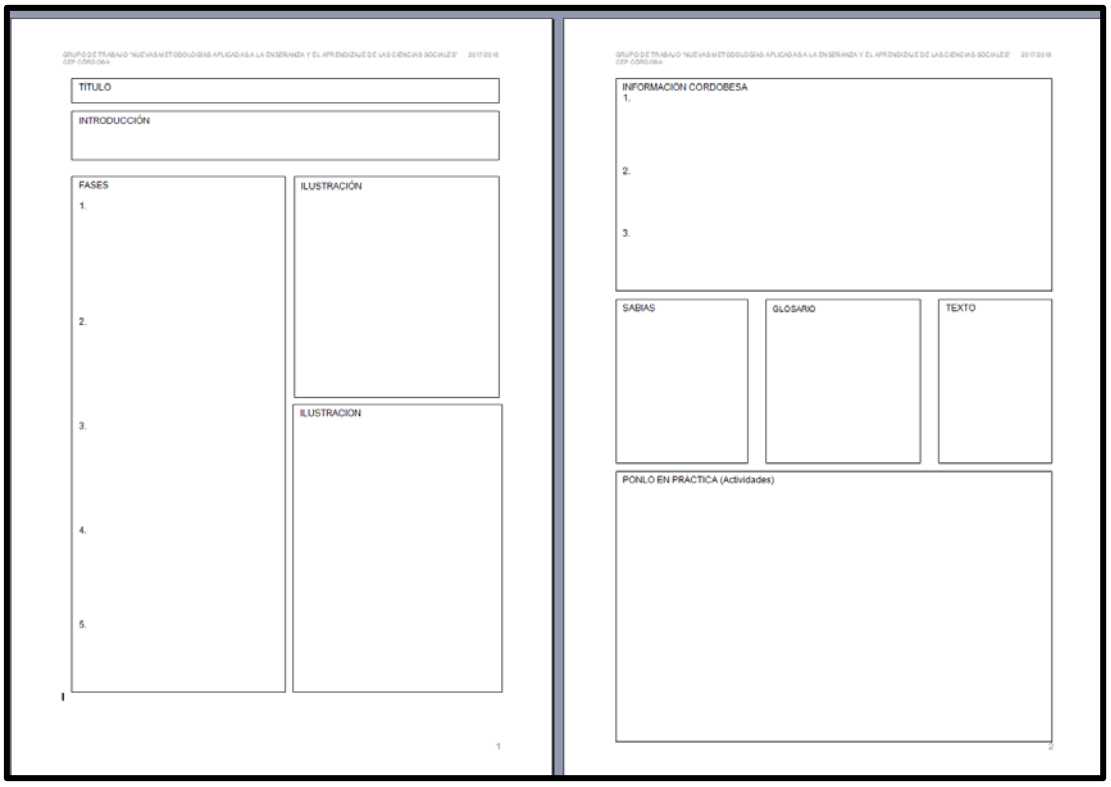
Glosario

A modo de complemento también, podríamos definir **3 conceptos básicos** relativos al procedimiento (o a los contenidos trabajados en el mismo), brevemente, sin gran profundidad.

No más de 300 caracteres.

Pepa Cobos y Sonia Moncalvillo propusieron la hechura compartida de cada procedimiento entre profesorado y alumnado a fin de sacarle mayor partido didáctico, evitando darles una propuesta cerrada y que el alumnado respondiese a una actividad, del contexto, pero un ejercicio al uso a fin de cuentas. De las dos páginas que componían la planilla, la primera (Introducción, Fases e Ilustraciones) le correspondían al profesor/a, dejando la segunda al alumnado (Contenidos cordobeses, Sabías que, Glosario, Texto y Actividades)[54]. Este considerable e investigativo volumen de trabajo entendimos que lo confeccionarían de manera colaborativa.

A continuación incluimos el formato diseñado:



[54] En *Orientaciones departamentales*, presentando este procedimiento, argüíamos: "En la reunión de coordinación de la asignatura de fecha 21.2.2018, se acordó incluir este procedimiento como atención a la diversidad *por arriba*, para aquel alumnado que desee trabajar dicha actividad. La página primera la hará el profesorado, la segunda el alumnado. El tema (con escala cordobesa) estará relacionado con el elegido en el desarrollo del trabajo".

En nuestro caso, lo ofrecimos con carácter voluntario (debido a su novedad y falta de maduración, y al enorme volumen de tareas que consideramos les habíamos encomendado) en las unidades didácticas de Geografía Económica. El desarrollo de las propuestas por parte del profesorado ha sido parcial y heterogéneo, no alcanzando las expectativas iniciales trazadas por el Grupo de Trabajo. Por parte del alumnado, las producciones no han pasado de ser testimoniales y *llenas de acné*, entiéndase por ello inconsistentes, irregulares y someras. Éstas podrían servir como referentes para ser mostradas en años venideros en la idea de conocer lo hecho para elevar el nivel procedimental de nuevas investigaciones.

A continuación, relatamos las aportaciones hechas por José R. Pedraza y Pepa Cobos evitando los cuadros de texto del formato visto, con la intención de agilizar el aspecto de este trabajo:

TEMA 5: EL PAISAJE AGRARIO: CARTOGRAFÍA Y LEYENDA

INTRODUCCIÓN

El mapa es el ADN de la Geografía, de ahí que sin él no pueda entenderse el territorio. Es su reproducción a escala y su abstracción. Si existe una actividad que debiera ser básica en el estudio geográfico es la agricultura y la ganadería, por su historia y por su extensividad en el espacio. De ahí que la construcción del mapa de usos y aprovechamientos por parte del alumnado pueda ser una excelente manera de acercarse a su medio

antrópico, cada vez más desconocido conforme nos urbanizamos y terciarizamos.

FASES

1. **El MTN del término municipal.** Componer el término municipal a partir de las correspondientes hojas del Mapa Topográfico Nacional, fotocopiando (sin modificar la escala, o sea, sin aumentar ni disminuir la fotocopia), recortando y pegando todo el término.

2. **Información cartográfica**. Una vez compuesto el mapa, observaremos desde el original aquellas informaciones que nos puedan aportar daros sobre los usos agroganaderos o silvícolas.

3. **Delimitación de áreas.** Delimitaremos con lápiz las unidades geográficas que puedan tener cierta afinidad (cereales, repoblaciones, cultivos leñosos, pastos, regadíos,…). En cada área indicaremos con una abreviatura convenida (C de cereales, R de repoblaciones,…) el aprovechamiento predominante.

4. **Diseño de la leyenda**. Construiremos una leyenda polícroma (colores significativos –el beige para el cereal, por ejemplo) en la que se recogerán las distintas áreas siguiendo un orden o clasificación (bien por extensión, o por historia, por valor económico,…).

5. **Zonificar y describir**. Por último, haremos dos cosas:

- Colorearemos el mapa con lápices de colores.
- Describiremos de manera sintética (escasas líneas) nuestro término en base a sus usos agrarios.

NOTA: Sería conveniente excursionar para comprobar la información cartográfica y corroborar la situación actual del agro estudiado.

TEMA 6. GRÁFICOS EN EL ESTUDIO DE LA CONSTRUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La matemática es parte indisociable de la Geografía, conocer los cuántos de las cosas. Por ello mismo, la representación de las magnitudes forma parte del saber espacial, bien físico, bien humano. Al igual que con los textos o los mapas, en nuestro caso, el conocimiento de la construcción debe venir unida a la cuantificación de los procesos, la evolución de los precios o de la oferta-demanda, el valor del metro cuadrado, los metros urbanizables, etc.

De las posibles representaciones gráficas vamos a elegir tres tipos básicos: la gráfica lineal, la gráfica sectorial y la gráfica de bloques o histograma. Otras posibilidades (Índice cien, mapas anamórficos,…) podrían ser también de gran ayuda para el estudio geográfico de la construcción.

FASES

1. **Manejo procedimental**. El comienzo está en la búsqueda de información sobre la realización de gráficas lineales, sectoriales y de bloques, sus usos recomendados (lineal para la evolución cronológica, *quesos* para porcentajes de un todo, o de bloques para comparar elementos medidos).

Lo primero es conocer las pautas de realización de cada gráfico y su conveniencia.

2. **Rastreo de contenidos.** La búsqueda de informaciones geográficas nos debe llevar a obtener datos variados, desde superficies construidas, número de viviendas de nueva construcción, evolución de precios,…Una vez tengamos datos suficientes y variados, pasaremos a la fase de representación.

3. **Ordenación**. Con los datos obtenidos en las fuentes usadas, ordenamos los mismos según el tipo de gráfico que vayamos a usar. Por lo tanto, haremos tres carpetas en las que guardaremos los datos a representar. Una carpeta se llamará “Gráficas lineales”, otra “Gráficas sectoriales” y otra “Gráficas de bloque”.

4. **Teoría de la representación.**

a) La gráfica lineal se construye a partir de ejes de coordenadas. En abscisas (horizontal), la magnitud o cantidad; en ordenadas (vertical), el tiempo (años, lustros, décadas,…).

b) La gráfica sectorial es un círculo que representa el 100% de un todo, y por ello una porción de ¼ será el 25%, 1/8 supondrá el 12'5%, la mitad, el 50%.

c) La gráfica de bloques compara elementos iguales, y, por eso, ordenadas será la magnitud (absoluta -1, 2, 3,…- o relativa -%-), y abscisas serán los elementos (barrios, tipos de construcción, ventas,…).

5. Práctica de la representación. Con los datos obtenidos de nuestra localidad y con la técnica de representación, haremos al menos un ejemplo de cada gráfica. Una vez hecha, la titularemos y la comentaremos de manera sucinta, añadiendo la fuente y la autoría.

TEMA 7. EL PLANO DE UN POLÍGONO INDUSTRIAL: ANÁLISIS Y TRAZADO

INTRODUCCIÓN

Antiguamente, la industria o los gremios artesanales se camuflaban en el entramado callejero. Las viviendas eran talleres de forja, obradores, alfares,…No había una delimitación para ordenar las actividades productivas de las residenciales. Todo cabía dentro de la muralla o, cuando no quedaba más remedio, extramuros. Es en el siglo XIX y, sobre

todo, en el XX cuando las producciones contaminantes, voluminosas o ruidosas precisan de nuevos horizontes, de espacios de nuevo cuño que saquen de la ciudad esa amalgama medieval y moderna y den cabida a industrias necesitadas de vías de gran capacidad, medios ágiles o intermodales (enlaces de carretera, tren, avión, barco), con equipamientos e infraestructuras especializados (servicios al transporte, muelles de carga, logística,…).

FASES

1. Localización industrial. Localiza las zonas industriales (declaradas polígonos) de tu término municipal, cópialas y recórtalas. Colorea el viario (calles y avenidas) de cada una de ellas.

2. **Catálogo industrial.** Una vez recortadas, hacemos un catálogo (a la misma escala siempre) de todas ellas. Ponles nombre a cada polígono, ponle varias palabras-clave que los caractericen (situación, coordenadas, fundación, altitud, dimensiones,...).

3. **Urbanismo industrial.** Busca información general sobre el urbanismo industrial moderno y extrae aquellas características que coinciden con tu catálogo (al menos tres).

4. **Visita *industrial*.** Visitaremos alguno de los polígonos delimitados en el paso 1, fotografiaremos algunas calles y naves, y luego, ampliando el plano, sitúa dichas fotos.

5. **Diseñamos nuestro polígono.** En un polígono sin urbanizar (área del plan de ordenación urbana) próximo a tu centro escolar, y teniendo en cuenta las vías de comunicación y la escala, traza un polígono que permita acoger a nuevos negocios tanto de tu barrio como otros venidos de fuera. Explica vuestra elección y diseño.

TEMA 8. EL GEOBLOG Y LA INNOSFERA: EL MUNDO + i

INTRODUCCIÓN

I+D+i es un concepto relativamente clásico que vino a catalogar esa parte del avance general que las poblaciones experimentan hacia un mundo terciarizado, tecnificado, conectado, globalizado. Si una ciencia tiene que decir algo al respecto es la Geografía, ya que nuevas interacciones producen nuevos espacios, nuevos significados, diferentes necesidades de estudio y comprensión.

Dentro del sector cuaternario (terciario avanzado), un modo de encuentro multisectorial e instantáneo son los blogs, zocos virtuales en los que empresas, individuos y otros actores (asociaciones, ONG's, estados,…) convergen en un interfaz abstracto, alejado de los viejos mercados

concretos Las interrelaciones telemáticas en un avance vertiginoso lo llamamos innosfera y las causas y consecuencias que deparan tal modernidad le llamamos *Geoblografía*.

FASES

1. Un blog es un sitio virtual propio (wordpress, wix, blogspot,…) que crearemos y que tendrá las páginas y entradas que deseemos. Todo será público y en él permitiremos la publicación de comentarios, a modo de foro, de las intervenciones que los intervinientes deseen.

2. En dicho portal se expondrán noticias, ofertas,… que giren sobre la técnica, la ciencia, las nuevas formas de negocio o formación que en torno a la innovación, investigación y desarrollo existan o quieran existir.

3. Los enlaces e informaciones girarán sobre *startups* (empresas emergentes de innovación), entornos *coworking (coworkers)*, subsectores propios del sector terciario cualificado o cuaternario.

4. Conformado el blog, se incluirá alguna cartografía en la que se localicen empresas, solicitantes, iniciativas,…que permitan comprender la distribución territorial de las mismas.

5. Por último, se completará esta esfera o zoco virtual con enlaces que contribuyan a diversificar el contenido de desarrollo, investigación e

innovación (juegos de mesa, bibliografía específica, referencias *glocales* de mercados punteros, tecnológicos o emprendedores,….).

TEMA 9. EL PAISAJE DEL TURISMO: ANÁLISIS EVOLUTIVO

INTRODUCCIÓN

La irrupción del turismo en la segunda mitad del siglo XX, y en nuestra ciudad a partir de sus últimas dos décadas, ha supuesto un cambio paisajístico a todos los niveles: en aspectos formales y visuales, en el calendario vacacional, en los volúmenes de turistas. Clásico es el procedimiento geográfico que hace un cotejo entre el ayer y el hoy, un mismo escenario que apenas era visitado y en el que dejaba notarse el paso de los siglos, cuando de monumentos se trataba, y un remozado ambiente con *impactantes* restauraciones y abarrotadas presencias. Un análisis evolutivo permite entender tan profundas transformaciones geográficas.

FASES

1. **Recursos gráficos**. Se elige un escenario local que ha dado renombre a nuestra localidad. Una foto, dibujo o grabado anterior a la irrupción del turismo de masas, y una fotografía actual del mismo lugar serán nuestros recursos para la comparación.

2. **Rastreo histórico**. Haremos un rastreo documental que explique cómo era la ciudad (en términos generales) en el momento en el que se hizo la primera ilustración.

3. **Rastreo actual.** En este mismo sentido, buscaremos datos que nos ayuden a conocer (cuantitativamente) la situación turística actual, las políticas y cambios socioeconómicos que han permitido disfrutar de ese cambio, y caracterizarlo con los mismos criterios que en la fase anterior.

4. **Texto de síntesis.** Redactaremos un breve texto de síntesis con el que expliquemos dicha evolución, haciendo hincapié en las causas transformadoras.

5. **Informes técnicos.** Por último, redactaremos un par de documentos o informes técnicos:

- El primero, con carácter prospectivo, qué se espera del turismo en nuestra ciudad.
- El segundo, un decálogo contextualizado de lo que llamaríamos "Por un turismo respetuoso".

TEMA 10. MENSAJES PUBLICITARIOS: ANÁLISIS Y ELABORACIÓN

INTRODUCCIÓN

El comercio forma parte de nuestras vidas. De él dependemos nosotros, y el transporte se justifica por la actividad comercial en buena medida. Las posibilidades que brinca su estudio son cuantiosas (tipos de superficies comerciales, evolución de ventas, índice de precios, consumismo,…), si bien detenernos en la publicidad puede ayudarnos a racionalizar nuestras compras, evitar un consumo excesivo o decodificar las intenciones que el comerciante tiene al envolvernos el bien o el producto de la necesidad de hacernos con él. El análisis publicitario nos permitirá reelaborar nuestra verdadera necesidad y el orden de importancia en la compra.

FASES

1. **Elección de mensajes.** Debemos elegir al menos cinco mensajes publicitarios de diferentes productos (dos de cada –alimentación, vestido, vivienda, vehículos,…-), haciendo de cada uno de ellos una ficha técnica (producto, imagen, titular, *letra chica*, precio,…).

2. **Tabla.** Haz una tabla en la que valores los diferentes parámetros observados (diferencias, posible intención,…).

3. **Conclusión.** Extraeremos una conclusión o idea propia en la que critiquemos los aspectos irreales (exagerados, intencionados,…) que inciten a su adquisición.

4. **Aspectos *ocultos.*** Enumera aquellos aspectos ocultos (no referidos en el anuncio) que el anunciante esté omitiendo en la intención de evitar el cuestionamiento por parte del consumidor de/ante la compra.

5. **Diseñar mensajes publicitarios.** Diseña dos mensajes publicitarios de un mismo bien o productos, uno real o éticamente sincero en el que expongas sus cualidades (con sus desventajas), y otro que edulcore (*endulce*) sus ventajas y provoque la apetencia compradora.

TÍTULO: “ITINERARIOS DIDÁCTICOS CORDOBESES”

INTRODUCCIÓN

Este proyecto pretende desarrollar la capacidad de analizar y diseñar itinerarios temáticos. Para ello se han de conocer los recursos de carácter

local que se van a poner en valor y también los agentes implicados. Asimismo, se han de saber manejar las técnicas y metodologías para su diseño y desarrollo. También se busca desarrollar estrategias de comunicación de la información del itinerario como clave en la puesta en valor de los recursos, al tiempo que se valorará el uso de las Nuevas Tecnologías en relación a la comunicación del producto final.

Dentro de los argumentos de la enseñanza-aprendizaje, el itinerario como recurso didáctico cobra un mayor protagonismo a la hora de poner en práctica todos aquellos conocimientos teóricos vistos en el aula.

Además de ser un proyecto totalmente competencial, da significatividad al curriculum porque, al contextualizarlo en el entorno de Córdoba, acerca la teoría a la realidad del alumnado.

Relación del proyecto con el diseño curricular de 3º de ESO:

Dentro de los criterios de evaluación en el Tercer Curso aparecen varios criterios relacionados con este proyecto:

1. Reconocer las actividades económicas que se realizan en Córdoba (Europa), en los tres sectores, identificando distintas políticas económicas. Sus correspondientes competencias asociadas son CSC, CCL, SIEP.

2. Entender la idea de «desarrollo sostenible» y sus implicaciones, y conocer las iniciativas llevadas a cabo en Córdoba (Andalucía) para garantizar el desarrollo sostenible por medio del desarrollo económico, la

inclusión social, la sostenibilidad medioambiental y la buena gobernanza. CSC, CCL, CAA, CMCT, SIEP.

3. Localizar los recursos agrarios y naturales en el mapa de Andalucía (mundial), haciendo hincapié en los propios de la localidad con especial atención a los hídricos. CSC, CMCT, CD.

FASES:

1. Concepto de itinerario:

Con origen en el vocablo latino *itinerarĭus*, el concepto de **itinerario** permite hacer referencia al rumbo, orientación y descripción de un determinado trayecto, recorrido o camino, el cual contempla la inclusión de citas a los sitios, descansos y accidentes que pueden llegar a aparecer durante la travesía. Asimismo, se conoce como itinerario a la ruta que se elige a fin de arribar a un cierto destino o el listado de datos referentes a un viaje.

Un itinerario podría definirse como un recorrido realizado mediante diferentes medios de transporte que transcurre por diversos espacios, con unas paradas o puntos de interés y cuya finalidad es satisfacer las necesidades de los consumidores.

2. Planificación del itinerario: Objetivos, metodología y fuentes.

¿Qué queremos dar a conocer? ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿A quién puede interesar? ¿Qué fuentes vamos a utilizar?

2.1 Objetivos:

1. Elaborar una ruta o itinerario temático: seleccionar lugares, determinar tiempo empleado en cada lugar, elegir transporte para el recorrido.

2. Contribuir al conocimiento de los objetos relevantes de la ruta.

3. Difundir el itinerario para su uso posterior.

2.2 Metodología: Trabajo cooperativo de investigación.

2.3 Fuentes: Debemos anotar todas las fuentes utilizadas.

3. Diseño, ejecución y evaluación.

En esta fase es cuando el grupo debe diseñar su itinerario y realizarlo para comprobar su buen funcionamiento y poderlo evaluar en sus diferentes aspectos, a través de una encuesta de satisfacción sobre el interés de los objetos de las visitas, el tiempo empleado, el recorrido y el transporte utilizado.

4. Gestión del itinerario y agentes implicados.

En este apartado debemos determinar qué agentes están implicados en nuestro itinerario, para establecer las relaciones oportunas, y generar el acuerdo de entrar en la ruta que hemos elaborado, con las instituciones o entidades.

Páginas de internet sobre itinerarios

http://planificacionrutasturisticas.blogspot.com.es/2011/03/crear-rutas-turisticas-con-google-city.html

http://personales.upv.es/vyepesp/ItinerariosTematicos.htm

https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/3035/fi_1372762909-itinerarios%20tenerife.pdf;sequence=1

http://sevilla.abc.es/sevilla/sevi-vuelta-ciudad-romana-201803092220_noticia_amp.html

Aun no habiendo sido exitosas las producciones, apostaremos por su continuidad a corto plazo al menos en la confianza de que son procedimientos que cumplen en alto grado con la aspiración de competencialidad que se nos exige y en la que creemos, no cayendo en el desánimo por lo conseguido hasta hoy. Alguna vuelta de tuerca (obligatoriedad para el alumnado; compromiso efectivo y *preventivo* –léase preparación previa- por parte del profesorado; proposición procedimental histórico-artística para el GT; búsqueda inspiratoria de procedimientos en otros ámbitos y con otros formatos,…) debe servirnos para persistir en el intento. Si los factores y elementos convergiesen, convencidos somos de que futuro -y mucho- tiene esta orientación didáctica, en el aula y en el *campo*.

4.14 Diario de aprendizaje

Se trata de un documento grupal, en nuestro caso, que se entrega al alumnado al inicio de cada proyecto de trabajo o procedimiento.

Cumple una doble función: por una parte, se utiliza para la reflexión sobre la tarea que se está realizando; cómo se han repartido los roles (coordinador/a, secretario/a, portavoz, observador/a, moderador), cómo se ha organizado el trabajo, qué dificultades se han tenido que solventar, etc. Se trata de que haya reflexión sobre el qué estoy aprendiendo y cómo lo estoy haciendo. Por otra parte, nos sirve de autocontrol del trabajo del alumnado, también.

La autoevaluación y la coevaluación son dos fórmulas muy útiles para evaluar el trabajo grupal del alumnado. En los procedimientos que hemos utilizado, donde el trabajo cooperativo ha sido la estrategia predominante, se nos hacía necesario el autocontrol del grupo, ya que al final toda la valoración que hacemos debe traducirse en una nota individual.

El alumno o alumna observador/a anota en cada sesión de trabajo cómo ha sido la colaboración de cada uno, al igual que las faltas de asistencia. Al final de la semana teníamos una relación del trabajo de cada cual, y la información de qué nivel de colaboración ofrecía cada miembro del grupo. Es un instrumento de evaluación cualitativa.

Además, al finalizar el trabajo cada grupo se ponía una nota que era tenida en cuenta a la hora de evaluar al alumnado.

Al ser un instrumento novedoso, el alumnado no se esfuerza en completarlo bien, hasta que no se da cuenta de que el profesorado valora el diario. Entonces se esmeran. Creemos que poco a poco irán viendo las ventajas del uso de esta herramienta. Para nosotros, profesores y profesoras es una manera de tener un seguimiento del trabajo cooperativo y de ir conociendo mejor a nuestro

alumnado. A veces, incluso nos pueden sorprender sus resultados cuando nos entregan bien cumplimentados los diarios. Encontramos información importante sobre el modo en que aprenden nuestros y nuestras estudiantes, sus dificultades y capacidades.

La división de la clase en pequeños grupos hace necesaria la utilización de este tipo de instrumentos para que sepamos, profesorado y alumnado, qué estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo y por qué lo estamos haciendo de una manera y no de otra. Es, en definitiva, una visión del proceso de aprendizaje la que aporta a estudiantes y profesorado.

4.15 El blog[55]

Repositorio de enlaces en donde brindamos al alumnado de 3º de ESO el material indispensable y actualizado para que, en todo momento y en todo lugar, tengan a su disposición documentación con la que desarrollarán sus aprendizajes.

La clave es *Orientaciones departamentales*, la bitácora del avance. Un lugar preferente, con tipografía resaltada, es el que dedicamos a dicho compendio procedimental. En un futuro, cada actualización se acompañará en el link de la fecha de la misma, ayudando así a nosotros mismos a saber que se ha modificado y qué se ha modificado.

[55] En el curso 2018/2019 el instituto Averroes ha apostado por trabajar con GSuite y sus correspondientes aplicaciones corporativas, con lo que el uso del blog ha pasado a un segundo plano. Los materiales se suben y comparten en Google Classroom.

Otros contenidos complementarios se suman a las orientaciones tales como información cartográfica que precisan para el estudio del primer trimestre.

La falta de vistosidad del blog se suple con la sencillez y ordenación de dichos complementos.

El blog está disponible en http://averroeccss.blogspot.com/p/3-eso-geografia-e-historia.html

5. Valoración del alumnado

Cada actuación educativa debe finalizar con su correspondiente valoración, sacar conclusiones de la propuesta y hecho para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De los cinco cursos de 3º de ESO, tres fueron encuestados por sus profesores (3º A, D y E), una libre respuesta sobre aquellos aspectos que hayan merecido la atención y la crítica/consideración de los discentes. Un total de 28 respuestas totales de clases diferentes, población representativa, estimamos, del sentir conjunto de los chicos y chicas.

Evitaremos el entrecomillado de sus opiniones. Tan solo “un buen año” expresado desde el más dificultoso de los cursos nos sirve para titular el objetivado texto de síntesis que componemos.

Por encima de todo destacamos el sentido autocrítico que ha desarrollado el alumnado, verdaderas manifestaciones de autoinculpación ante las malas notas en casos, la falta de avance en el desarrollo curricular,…No vislumbramos críticas desaforadas y desenfocadas más allá de la razonada queja hacia otros compañeros/as que jalearon o no contribuyeron en su colaboración grupal. Pensamos que es un resplandeciente logro que tiene que ver con la propia evolución personal, aunque acelerada por la responsabilidad que conlleva el trabajo diario y presencial en el que ellos toman protagonismo absoluto, interdependencias y compromisos con sus iguales. El hecho de que el docente dé un paso al lado, evidencia la posición actitudinal y aptitudinal de cada cual, sus progresos o sus renuncias.

Son numerosas las referencias personales hacia el profesorado en sentido favorable, resaltando el compromiso y la ayuda en todo momento hacia cada uno de ellos. Distinguen bien el papel emprendedor y facilitador del profesor frente al díscolo y fastidioso de algunos de sus colegas.

Conectan la calidad de los exámenes y trabajos con la calidad de las explicaciones, metodológicas y conceptuales.

Damos relieve a la percepción propedéutica con la que ven las dificultades a las que se han enfrentado, hallan sentido a los porqués y para-qués. Está extendida la opinión de que confían en que les servirán sus aprendizajes para lo que venga, que es el fin de una etapa y cimiento para afrontar estudios postobligatorios. Es muy destacada a nuestro juicio esta opinión.

Son reiteradas las consideraciones sobre el grado de intensidad y densidad de la materia, una planificación que la hace diferente con lo vivido en cursos precedentes. La dualidad de realizar exámenes cada cierto tiempo simultaneándolos con tareas variadas lo interpretan de modo divergente, unos bien, otros, evitable, innecesario. En ambos casos se apunta la notable exigencia, no buena para todos.

Si diferente es con respecto a 1º y 2º de la ESO, se refiere también la diversidad de propuestas como matiz positivo a tener en cuenta. En ningún caso se lee ni adivina la calificación de monotonía o aburrimiento, precisamente por que se alude al carácter dinámico y activo que ha tenido la asignatura.

La convivencia grupal es un tema esperado y recurrente. Opiniones como colores. No se desprende en sus párrafos un reconocimiento a la importancia de la socialización, la ayuda entre iguales, más bien al revés, la falta de colaboración y el desdén. Comprensible a su edad (y a cualquier otra).

La superación de las dificultades que se han encontrado conduce a una elevación de la autoestima, reconocimiento a sus propios esfuerzos y retos de compromiso con sus futuros inmediatos. Valoramos este extremo tanto como la autocrítica con la que comenzábamos esta síntesis.

Alguna queja residual llega por la falta de excursiones (que paradójicamente otros estiman como ideales).

Algún alumnado entresaca en sus favorables opiniones algunos procedimientos, destacando los *proyectitos* o las Exposiciones Orales, o justificando su falta de nivel y sus mediocres resultados en otros como los Comentarios de texto.

Nos satisfacen las alusiones puntuales, pero alusiones, a la finalización del temario, a las mejoras actitudinales (interés, perseverancia,…), al agobio que producen los plazos (algo que desconocían en buena medida), la conciencia de la deficiente conexión digital y del estado de los ordenadores (cuando se deja de usar el libro de texto como único recurso), los momentos en los que, según algunos, la intensidad fue excesiva.

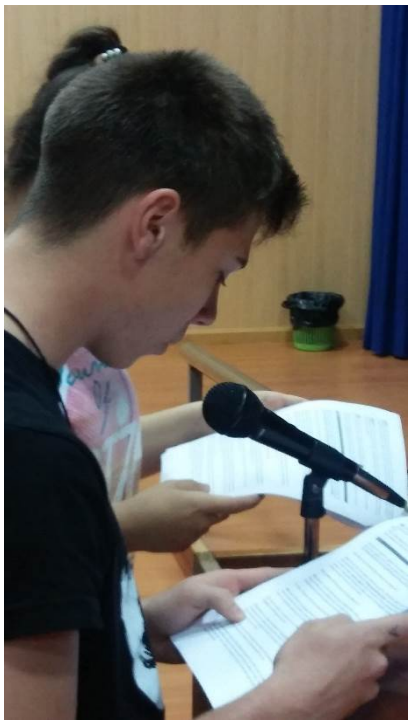
Para finalizar, espigar como corolario el cariz divertido y entretenido que le ven a las metodologías vivas (vividas), cómo éstas son las responsables de sus mejoras. Y, por último, el sincero agradecimiento personal tanto por lo programado como por el lado humano. Y es algo generalizado, y por ello merece seguirse el horizonte del perfeccionamiento coordinativo, programático y metodológico.

6. Conclusiones

1. Nos reafirmamos en la idoneidad de este procedimiento para que el alumnado trabaje todas las competencias clave. Esto es posible gracias a la variedad de tareas que el proyecto conlleva: investigar, seleccionar información, redactar, dibujar, trasladar la información a un soporte informático, exponer el trabajo al resto del alumnado, evaluarse y evaluar

al resto del grupo, lo que hace necesario un proceso de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

2. Hemos podido comprobar que todo el alumnado, independientemente de sus capacidades, encuentra una tarea para la que está bien capacitado, esto es, una tarea que hace bien, con lo que su autoestima sube. En todos los grupos hay personas que no saben seleccionar información pero sí saben exponerla con soltura, puede que no sepan hacer una presentación pero sí saben ilustrar los términos del glosario, etc. Del reconocimiento de las deficiencias y capacidades mutuas surge una más estrecha colaboración.



3. En relación con el punto anterior hemos comprobado que en los grupos se establece una estrecha comunidad de aprendizaje en la que la persona que necesita ayuda, en primer lugar la demanda a sus iguales, incluso de otros grupos y en muchas ocasiones esa persona también tiene la oportunidad de enseñar algo a otras.
4. Es muy importante que los grupos sean heterogéneos sobre todo en capacidades. En este sentido nosotros dejamos que ellos se organizaran pero siempre con la condición de que el profesorado pudiera hacer algunos cambios.

   En un grupo con resultados especialmente malos, con muchos problemas de disciplina etc. optamos por elegir nosotros a 6 personas que

a su vez debían formar los grupos. De esta manera nos aseguramos que en todo grupo hubiera al menos una persona motivada y al mismo tiempo evitamos que se formaran grupos en los que todos sus miembros no quisieran trabajar.

5. Los grupos aprenden a organizarse y sobre todo a aprovechar el tiempo. Es curioso observar como en las primeras sesiones el alumnado no tiene claro qué hacer e, instintivamente tienden a dejar en manos de las personas con mejores notas el peso de la tarea, pero a la hora de cumplimentar el diario de clase, es decir, el trabajo realizado en esa hora, comprenden que la dinámica tiene que cambiar y que todos deben aportar.
6. El alumnado que no muestra interés por la asignatura, que está esperando cumplir la edad para cursar una FPB o incluso abandonar el sistema educativo, suele participar en el proyecto. Siempre encuentra alguna tarea que le atrae aunque esto no ha sido siempre así.
7. Es inevitable un cierto nivel de ruido en clase. Hay que asumir que el alumnado se pueda levantar y haya un cierto desorden.
8. Para llevar a cabo este proyecto es necesario que las aulas tengan internet y esto, en nuestro centro, no siempre ha ocurrido. También sería necesario contar con ordenadores suficientes, al menos dos por grupo, y en buen estado. Para subsanar estas deficiencias hemos debido permitir que el alumnado utilice en clase sus propios teléfonos móviles.
9. El aprendizaje y desarrollo competencial que pretendemos no se conseguirá si este proyecto queda aislado y no tiene continuidad. Es necesario que los departamentos tracemos una hoja de ruta para el

trabajo por proyectos a lo largo de toda la ESO de manera que el alumnado vaya profundizando y mejorando los aprendizajes que dichos proyectos conllevan.

10. Este proyecto ha reforzado el nivel de colaboración y coordinación entre el profesorado del Departamento de Geografía-Historia que imparte este nivel.

7. Bibliografía

CALL CASADESÚS, Mª Teresa, HARO PÉREZ, María y OLLER, Montserrat (2014): "Que nadie se quede fuera". Las cuestiones sociales relevantes y las TIC en una enseñanza innovadora de la Geografía de 3º de la E.S.O." (111-120), en MARTÍNEZ MEDINA, Ramón y TONDA MONLLOR, Emilia Mª (coords.): **Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica.** Vol. 2. Córdoba: AGE y Universidad de Córdoba.

CARRATALÁ HURTADO, Mª Carmen (2014): "La aplicación del aprendizaje creativo para la asimilación de contenidos de Geografía. Un ejemplo práctico en 3º de E.S.O", (75-91) en MARTÍNEZ MEDINA, Ramón y TONDA MONLLOR, Emilia Mª (coords.): **Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica.** Vol 1. Córdoba: AGE y Universidad de Córdoba.

MORENO NEVADO, Margarita (2010): "Modelado del paisaje a través de mapas topográficos. Taller desarrollado con alumnos de 3º ESO" (577-588), en MARRÓN GAITE, Mª Jesús y DE LÁZARO Y TORRES, Mª Luisa (coords.): **Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior** / Vol. 2. Madrid: AGE y Universidad Complutense.

PEDRAZA SERRANO, J. R.

(2009a)."La entrega de materiales didácticos en Secundaria al comenzar un nuevo curso: una apuesta operativa y madurativa en el área de Ciencias Sociales" (*e-CO,* 5), Revista digital del Centro de Profesores Luisa

Revuelta. Córdoba [ISSN. 1697-9745] [http://www.cepazahar.org/eco/n5/spip.php?article69]

(2009b). "El conocimiento geográfico del entorno escolar: actividades experimentales de observación y análisis del paisaje vivido", (72-85) en **A Inteligencia Geográfica na Educação Século XXI**. APG .IV CONGRESO IBÉRICO DE DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA "LA INTELIGENCIA GEOGRÁFICA EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI". Asociación de Profesores de Geografía de Portugal y Asociación de Geógrafos de España. 6-7/XI/2009. Lisboa [[ISBN 978-972-99669-8/ CD-R ISBN 978-972-99669-6-5]

(2014): "El medio entra en el aula: estrategias y experiencias innovadoras en el contexto socionatural para la consecución del máximo competencial" (541-552), en PAGÈS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni (eds.) (2014). **Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales.** Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. Vol. I. [ISBN. 978-84-490-4418-2, obra completa; 978-84-490-4419-9, volumen I]

(2015). "Recursos complementarios en la enseñanza geográfica" (*eCO*, 12); 138-186 (49 páginas). *Revista digital del Centro de Profesorado de Córdoba* [ISSN: 1697-9745] <http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>

ROSADO LLAMAS, Mª Dolores (2008): "Estrategias de motivación del alumnado de Geografía en 3º de ESO: experiencias realizadas en el IES Abula de Vilches (Jaén)" (333-344), en MARRÓN, Mª Jesús, ROSADO, Mª Dolores y RUEDA, Carmen (coords): **Enseñar geografía: la cultura geográfica en la era de la globalización.** Jaén: AGE.

RED DE IGUALDAD DISTRITO SUR DE CÓRDOBA

Evaluate to improve in the childhood education classroom

Rosario Doblas Miranda

Maestra de educación primaria CEIP Jerónimo Luis de Cabrera (Córdoba)

charodoblas@gmail.com

Mercedes Moltó Esmeralda

Maestra de pedagogía terapeútica. CEIP Federico García Lorca (Córdoba)

mpitufa@hotmail.com

RESUMEN

La Red de Igualdad Distrito Sur surge en octubre del 2016 y tiene entre sus principales virtudes el aglutinar al asociacionismo feminista, a centros educativos, a ONGs y a instituciones en un mismo objetivo, expresado con multitud de acciones coordinadas y de un marcado carácter pedagógico social.

PALABRAS CLAVE: RED, ASOCIACIONISMO FEMINISTA, CARÁCTER PEDAGÓGICO SOCIAL.

ABSTRACT

The Network of Equality Southern District arises in October 2016 and has among its main virtues the agglutinate to the feminist associationalism, to educational institutions, NGOs and institutions with the same objective, expressed with a multitude of coordinated actions and a marked social pedagogical character.

KEYWORDS: NETWORK, FEMINIST ASSOCIATIONALISM, SOCIAL PEDAGOGICAL CHARACTER

Fecha de recepción del artículo: 11/02/2019
Fecha de Aceptación: 20/03/2019

Citar artículo: DOBLAS MIRANDA, R. – MOLTÓ ESMERALDA, M. (2019). Red de igualdad Distrito Sur de Córdoba. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

La andadura de la Red de Igualdad Distrito Sur comienza en el curso 2016/2017 con la confluencia de muchas experiencias, necesidades y oportunidades y con la existencia de un contexto favorable. Todo cuajó desde el minuto uno, convirtiéndose en una iniciativa coral que cuenta con un motor interno, cabeza y corazón, muy potente. Nace con la intención de trabajar en común (centros educativos de la zona, AMPAS, Asociaciones de Mujeres, Servicios Sociales, Promotora de Igualdad y Participación Ciudadana del Ayuntamiento, Equipo de Orientación Educativa Sur-Centro, CEP, Asociaciones de estudiantes…) por el fomento de la igualdad en la comunidad.

Los objetivos que nos planteamos son difundir la Igualdad y fomentar la reflexión y la formación del vecindario del Distrito Sur en ese ámbito, promocionar el asociacionismo y la participación del mayor número posible de colectivos para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria y desarrollar una base común docente y pedagógica entre los centros educativos que participan en la Red.

La Red de Igualdad Distrito Sur, como PRIMERA RED COLABORATIVA, EDUCATIVA Y FORMATIVA, CON IDIOSINCRASIA PROPIA, desarrolló su primera actividad en la celebración del día Internacional de la Mujer, el 8 de marzo de 2017. Se propuso a todos los colectivos y las comunidades educativas del distrito, la realización de un flashmob, al ritmo de la canción de Álvaro Soler "Bajo el mismo Sol". En un lugar como es la Plaza del Mediodía, corazón del barrio, manifestamos un mensaje común mediante el baile de casi quinientas personas que nos reunimos allí. El éxito del evento que se desarrolló, fue debido

fundamentalmente a la armonía entre los miembros de la Red, que encajó como en un puzzle todas las partes, hasta lograr una pieza exquisita de artesanía.

En mayo de 2017, realizamos una actividad de formación para el día de la Salud de la Mujer. Se trataba de fomentar una reflexión en la población del distrito sobre los embarazos prematuros y ofrecer información sobre los recursos existentes para una mejor salud sexual y reproductiva.

Esta actividad estuvo dirigida al alumnado de educación secundaria y fue éste el que la llevó a cabo, repartiendo dípticos realizados por chicos y chicas de distintas Asociaciones de Estudiantes y creando el germen de lo que en adelante hemos dado en llamar La Red Joven.

En el curso 2017-2018, La RED JOVEN de Asociaciones de Estudiantes Distrito Sur encaró el micromachismo existente en el etiquetaje de las "aceitunas violadas" . Inició el proceso (asambleas, ensayos, cartas, recogida de firmas), se

presentó en Marinaleda, se entrevistó con el empresario (el heredero de los Encurtidos La Tinaja), y, aparte de un éxito evidente contra el machismo, también hay todo un proceso feminista de sensibilización de la mirada, de creencia en el cambio, de sentido de la potencia personal y grupal y de eficiente organización. La etiqueta de este tipo de aceitunas es ahora “Las Pepitunas” .

La primera actividad del curso 2017-2018 estuvo enmarcada en el 25 de noviembre, para luchar contra la violencia de género, con el matiz positivo del Día por los Buenos Tratos. Volvimos a elegir la plaza del Mediodía, en esta ocasión para cantar al son del grupo cordobés Los Atlánticos, la canción contra el maltrato “Bien por ti”

Nuevamente la actividad estuvo precedida de reflexión, ensayos, compromiso y organización conjunta entre todos los miembros de la Red y el grupo humano al que representan.

Diseñamos el logo de la Red con las aportaciones de cada uno de los miembros de la misma, representando en un mundo conectado por las redes, las casitas más típicas de nuestro barrio, la veleta orientada al sur y con el color morado característico de la Igualdad.

Y como colofón, el 8 de marzo, participamos como Red de Igualdad Distrito Sur en todas las actividades convocadas en un día histórico que ha marcado un antes y un después en la lucha por los derechos de la mujer.

En el arranque del curso actual, 2018/2019, después de organizar una Manifestación Contra la Violencia Machista Hacia las Mujeres, el día 25 de noviembre, que contó con la participación de todo el barrio, nos plantemos la necesidad del diseño y desarrollo de unidades didácticas para plasmar y dotar de una base común docente y pedagógica, las acciones que realizamos desde la propia Red, y estamos organizando ya las actividades para que el 8 de marzo vuelva a tener la misma importancia que el año pasado, con el deseo de implicar a toda la comunidad, especialmente a las mujeres que han luchado por sus derechos en tiempos pasados, y con la idea de no dar NI UN PASO ATRÁS.

El valor primordial de la Red reside en su buen funcionamiento; trabajamos en un ambiente de colaboración, sin presencia de liderazgos ni protagonismos, con la idea fundamental de sacar adelante el proyecto.

Para cada actividad se reparten las tareas, según cada colectivo elige o cree poder aportar. En apenas una o dos reuniones se resuelve la división de trabajo,

que posteriormente se va desarrollando en pequeños grupos. Nos vamos comunicando los avances y un día antes del evento o el mismo día de éste, la coordinación es tal, que todo sale bien, como en una danza largamente ensayada.

EL VIEJO MTN: PATEAR LA HOJA DEL TÉRMINO (Y OTRAS HIERBAS)[56]

The old MTN: kick the sheet of the term (and other herbs)

José Ramón Pedraza Serrano

IES Averroes (Córdoba)
joserramonps@gmail.com

RESUMEN

Los procedimientos de trabajo con el Mapa Topográfico Nacional (MTN), con las hojas convencionales en escala 1:50000 o 1:25000, en buena medida han pasado a mejor vida. No hay tiempo. Sí hay aplicaciones digitales que permiten tener coordenadas, perfiles, distancias o áreas en un solo clic, permitiéndonos en otro botón cargar capas con modelos digitales del territorio (MDT), cultivos, vías de comunicación, espacios protegidos,…
En esta comunicación pretendemos mostrar algunas actuaciones que hacemos tanto en 1º y 3º ESO como en 2º de Bachillerato en la asignatura de Geografía e Historia y Geografía de España. Los contenidos y destrezas de este tema, de común, suelen resolverse con alguna propuesta editorial cerrada (y descontextualizada) que cierra, a modo de técnica de trabajo geográfico, la unidad didáctica dedicada al relieve. A nosotros nos gusta más nuestro término municipal.
En cierto modo, lo que pretendemos como objetivo es una reivindicación del trabajo directo con las hojas cartográficas, el uso del lápiz y la goma de borrar, los apuntes y las operaciones matemáticas, que no dejan de ser, en este tiempo vertiginoso, manejo de competencias y demostración de capacidad en el conocimiento y comprensión del territorio que pateamos.

PALABRAS CLAVE: **MAPA TOPOGRÁFICO NACIONAL, GEOGRAFÍA, TRABAJO DE CAMPO, PROCEDIMIENTOS GEOGRÁFICOS, TERRITORIO, ESO.**

ABSTRACT

The work procedures with the National Topographic Map (MTN), with conventional sheets in scale 1: 50000 or 1: 25000, have largely gone to a better life. There is no time. Yes, there are digital applications that allow to have coordinates, profiles, distances or areas in a single click, allowing us in another

[56] Este artículo es el desarrollo escrito de la comunicación homónima presentada en las X Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas en Ciencias Sociales (CEP, Córdoba, 5.5.2018).

button to load layers with digital models of the territory (MDT), crops, communication routes, protected spaces ...
In this communication we intend to show some actions that we do in 1st and 3rd ESO as well as in 2nd year of baccalaureate in the subject of Geography and History and Geography of Spain. The contents and skills of this subject, in common, are usually solved with some closed (and decontextualized) editorial proposal that closes, as a geographical work technique, the didactic unit dedicated to relief. We like our municipal area more.
In a certain way, what we intend as an objective is a vindication of direct work with cartographic sheets, the use of pencil and eraser, notes and mathematical operations, which do not cease to be, at this time vertiginous, management of competencies and demonstration of capacity in the knowledge and understanding of the territory that we kick..

KEYWORDS: *NATIONAL TOPOGRAPHIC MAP, GEOGRAPHY, FIELD WORK, GEOGRAPHIC PROCEDURES, TERRITORY, secondary education*

Fecha de recepción del artículo: 10/02/2019
Fecha de Aceptación: 20/03/2019

Citar artículo: PEDRAZA SERRANO, J. R. (2019). El viejo MTN: Patear la hoja del término (y otras hierbas). *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

1. Introducción

Llegada la X edición de las Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas, uno de nuestros anhelos de siempre, por la redondez del número, queríamos hacerlo realidad. Desde que comenzamos en la profesión, la hoja del Mapa Topográfico Nacional la pusimos en el centro de la didáctica, no sólo por lo que el currículo dijese al respecto –que suele decir poco o nada-, sino por el convencimiento de su importancia como recurso escolar cuando lo que se pretende es la contextualización científica con especial incidencia en el conocimiento geográfico (Moreno, 2010, 579-580). En la ESO estamos en un momento en el que el enfoque pedagógico está a caballo de la inmediatez del derredor a la esfera de la abstracción. La representación que abstrae la realidad

espacial es justamente el MTN, la cartografía (cenital, valga la obviedad) que escala y simboliza el territorio de pertenencia.

Si abogamos por significar la enseñanza, por darle un sentido vivencial al currículo dado, no queda más remedio que desempolvar la hoja correspondiente a nuestro municipio y escrutar cada uno de los puntos, líneas y colores convenidos que dibujan el espacio geográfico a fin de enseñar una perspectiva desconocida para la totalidad del alumnado[57].

Teniéndolo en mente desde el albor de las I Jornadas, allá por el 2018 era el momento de rastrear el continuo didáctico que nuestra práctica ha conformado en el IES La Escribana (Villaviciosa, Córdoba), y poner el foco incidentemente en la docencia última, la persistencia y permanencia de la cartografía de papel y cartesiana en el IES Averroes (Córdoba), un trienio en el que hemos trabajado con el MTN tanto en 1º ESO (Geografía general y física), como en 3º ESO (Gª física) y en 2º Bachillerato (ídem). Allí donde aparece el contenido geográfico debe estar presente nuestra hoja. Es la manera de abstraer lo pateado, de conformar una imagen de conjunto, de articular cognitivamente el espacio en su latitud, su longitud y su altitud, más la distribución de usos y ocupaciones y la aplicación de sus representadas tonalidades. “Con otras hierbas” del título queremos manifestar que no es sólo la actividad con la hoja por medio de varios ejercicios lo que nos mueve, sino que su presencia puede estar en actuaciones

[57] Decreto 208/2002, de 23 de Julio, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía (BOJA, 20.8.2002); 16397: “*El empleo de gráficas, series informativas y mapas o cartogramas son esenciales en el estudio geográfico, siendo habitual el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación*”.

como los exámenes, en planteamientos competenciales en los que haya que resolver un problema o situación, etc. Lo ideal es tener al MTN presente en cuantas acciones educativas sea posible (gymkhanas, rallys fotográficos, investigaciones de aula, exposiciones,…). Como las fotografías, los textos o los gráficos, el MTN debe ocupar el preferente lugar[58] que le corresponde en la formación integral del ciudadano.

2. Curriculum *topográfico*

La presencia del MTN en el R. D. 1105/2014, de 26 de diciembre, en el que se establece el currículo básico de ESO y Bachillerato (BOE, 3.1.2015) es escasa y parcial (Zamora, 2009, 1).

Introduciendo la asignatura de Geografía e Historia se puede leer: "Conocer el espacio donde se desarrollan las sociedades" puede alumbrar pasado y futuro, y adquirir competencias (Peñaranda, 2017, 35-36) en estas disciplinas permite comprender "la realidad del mundo en que viven, (…) así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad". Sin embargo, el MTN no aparece en los bloques 1, "El medio físico" y 2, "El espacio humano". Con respecto al primero, los contenidos que más se acercan son "Latitud y Longitud" y "Componentes básicos y formas de relieve", si pensamos sobre todo en 1º de ESO.

[58] Pedraza Serrano, J. R.: "El trabajo de campo a través de un contrastado itinerario geográfico provincial (teoría y metodología competencial para la enseñanza secundaria)" (Inédito): "*A mediados del pasado siglo, 1948, Henri Baulig (1877-1962) se cuestionaba "¿Es una ciencia la geografía"? Desde luego que puede ser un método, señalaba el propio Baulig, "o, si se prefiere, una manera de considerar las cosas, los seres, los fenómenos en sus relaciones con la Tierra: localización, extensión, variaciones locales y regionales de frecuencia o de intensidad"[58]. No cabe duda que el mapa se convierte en un instrumento necesario para expresar tales fenómenos relacionados y para la propia investigación*".

Para 3º de ESO, lejanamente cualquier contenido del bloque segundo puede trabajarse desde el MTN, pero ninguno de manera explícita. En cuanto a los "Criterios de evaluación", en el bloque 1 destacamos, de la docena que recogen, al menos cuatro:

1. Analizar e identificar las formas de representación de nuestro planeta: el mapa. y localizar espacios geográficos y lugares en un mapa utilizando datos de coordenadas geográficas.

3. Describir las peculiaridades de este medio físico.

10. Identificar y distinguir las diferentes representaciones cartográficas y sus escalas.

12. Conocer, describir y valorar la acción del hombre sobre el medio ambiente y sus consecuencias.

Ningún criterio del bloque 2.

Y de los "Estándares de aprendizaje evaluables", sólo del primero de los bloques hallamos cierta filiación sin ninguna mención, como afirmamos. De la desglosada docena, espigamos:

1.1. Clasifica y distingue tipos de mapas y distintas proyecciones.

1.4. Localiza espacios geográficos y lugares en un mapa utilizando datos de coordenadas geográficas.

12.1. Realiza búsquedas en medios impresos y digitales referidas a problemas medioambientales actuales y localiza páginas y recursos web directamente relacionados con ellos.

La calificación de escasa y parcial queda demostrada holgadamente.

Es en Geografía de España de 2º de Bachillerato donde sí aparece nuestro recurso no explícitamente como tal en los "Contenidos" del bloque 1, "La geografía y el estudio del espacio geográfico" (*Las técnicas cartográficas: planos y mapas, sus componentes y análisis. La representación gráfica del espacio geográfico a distintas escalas. Obtención e interpretación de la información cartográfica)* como sí en los "Criterios de evaluación", especialmente el número 4.

> 3. Distinguir y analizar los distintos tipos de planos y mapas con diferentes escalas, identificándolos como herramientas de representación del espacio geográfico.
>
> 4. Analizar y comentar el Mapa Topográfico Nacional E: 1/ 50.000.
>
> 5. Diseñar y comparar mapas sobre espacios geográficos cercanos utilizando los procedimientos característicos.
>
> 6. Buscar, seleccionar y elaborar información de contenido geográfico obtenida de fuentes diversas presentándola de forma adecuada.

Con cierta concordancia, aunque de modo lacónico, los "Estándares de aprendizaje evaluables" recogen dicho uso didáctico:

> 3.1. Utiliza adecuadamente las herramientas características de la ciencia geográfica.

4.1. Extrae información del Mapa Topográfico mediante los procedimientos de trabajo del geógrafo.

4.2. Sobre mapas y planos de diferentes escalas extrae la información.

5.1. Identifica en un paisaje las diferencias entre paisaje natural y cultural.

6.1. Analiza y extrae conclusiones de la observación de un plano y mapa, comentando las características del espacio geográfico.

En la introducción a la asignatura, se arguye que "la distribución de contenidos que se plantea pretende afianzar los conocimientos sobre la Geografía adquiridos en la ESO". Echamos ahora en falta la alusión manifiesta al MTN en el desarrollo curricular ya que su ausencia puede llevar a un pleno desconocimiento de esta herramienta cartográfica, con lo que la premisa anterior difícilmente podrá cumplirse. El MTN, como ha sucedido en nuestra práctica, aparece *ex novo* para un alumnado que debe tener en su medio vivido el botón de muestra (en la medida que la sintética realidad lo permita) de contenidos españoles no conocidos, conocibles pero no visitables, como sí puede ser el territorio topografiado en las hojas de su término municipal.

Si cogemos al pie de la letra la argumentación que fundamenta la asignatura en Bachillerato ("*La Geografía se ocupa específicamente del espacio, los paisajes y las actividades que se desarrollan sobre el territorio, analizando la relación entre la naturaleza y la sociedad, así como sus consecuencias,…"*) se pierde una preciosa ocasión al no detallar al MTN en el impreciso currículo de ESO como criterio estandarizado, aunque cualquier docente que se precie, mal que bien, lo proyectará digitalmente o lo pondrá sobre la *mesa competencial* de sus grupos.

Si es la “realidad geográfica española” la que el discente debe explicar, entendemos que inductivamente “la comprensión del territorio, producto de la interrelación de múltiples factores” debe ser el cercano. Es satisfactorio en este sentido el párrafo en el que se alude más concretamente a los procedimientos que pueden hacer posible el “objetivo” de la comprensión espacial;

> El uso de los instrumentos propios de esta disciplina, entre otros la cartografía, imágenes o estadísticas de distinto tipo, aporta la posibilidad de analizar y realizar interpretaciones globales, sistemáticas e integradas de la realidad que nos rodea, identificar las unidades territoriales, los paisajes, los resultados de la actividad humana para poder conocer y comprender el espacio.

Es oportuno referir alguna tangencialidad con el MTN que hace el currículo en el bloque 2, “El relieve español, su diversidad geomorfológica”, en la que aparece el “corte topográfico: realización y análisis” como parte del contenido, recogido en los criterios de evaluación como: “6. Buscar y seleccionar información del relieve obtenido de fuentes diversas: bibliográficas, cartográficas, Internet o trabajos de campo, presentándola de forma adecuada y señalando los condicionamientos que el relieve puede imponer”, y como estándar: “6.1 Realiza un corte topográfico y explica el relieve que refleja”. En este punto entendemos que su hechura e interpretación mejorarán si hicieron tales actividades en su hoja municipal. Eso es.

Siendo la Geografía esa ciencia bisagra a caballo del humanismo y la *experimentalidad,* apostillar la prescripción que del MTN hace la ley en otras disciplinas, y en concreto en "Biología y Geología" de 4º de ESO, cuando en el bloque 2, "La dinámica de la Tierra", en el tercer criterio evaluativo se lee: "3. Interpretar cortes geológicos sencillos y perfiles topográficos como procedimiento para el estudio de una zona o terreno", estandarizado como "3.1 Interpreta un mapa topográfico y hace perfiles topográficos".

Redundan estas destrezas en la asignatura de 4º en el bloque 9, "Historia de la Tierra", cuando el primer criterio de evaluación refiere: "1. Deducir a partir de mapas topográficos y cortes geológicos de una zona determinada, la existencia de estructuras geológicas y su relación con el relieve", a lo que se estandariza que "1.1 Interpreta y realiza mapas topográficos y cortes geológicos sencillos". Entendemos que requerimientos geográficos y que no se recogen en Primer Ciclo de la ESO para nuestro saber, cuando, como señalábamos, se encomendaba "la comprensión del mundo en que viven".

No decretar el despliegue del MTN en edades tempranas entendemos que es renunciar a un pilar decisivo para que dicho entendimiento se produzca "adquiriendo las competencias necesarias". No debe quedar el trabajo de nuestro recurso al albur del docente de turno. Así es fácil entender las críticas valoraciones que el alumnado realiza camino de la Universidad. Son los lodos que vinieron por no desempolvar el polvo de los mapas de algunas vitrinas.

3. Objetivos

1. Conocer de manera internivelar un recurso geográfico necesario que al alumnado le dé una base espacial, escalar y (carto)gráfica de su paisaje.
2. Aplicar contenidos geográficos en un espacio conocido o por conocer (coordenadas, isohipsas, escalas, puntos cardinales, orientaciones,…).
3. Descubrir la evolución territorial en las ocupaciones, usos y aprovechamientos a partir del cotejo de la cartografía histórica en sus distintas ediciones.

4. En 1º de la ESO

El primer acercamiento al estudio de la cartografía de una manera analítica no se ha producido hasta este momento. La dificultad, por tanto, no es poca.

Una vez explicada qué es la cartografía[59] y repasados los distintos tipos de mapas, la escala, símbolos, leyendas, red geográfica y coordenadas, proyecciones, se pasa a descubrir qué es el MTN, su historia y hojas, se muestra la original en la que se localiza nuestra localidad, en este caso Córdoba.

[59] "El Prof. Salichtchev, Presidente de la Asociación Cartográfica Internacional (ICA) entre 1968 y 1972, en su obra "Cartografía (1966)" o "Introducción a la Cartografía", en su versión en alemán (1967), define un mapa como "Una representación reducida, generalizada, matemáticamente precisa de la superficie terrestre sobre un plano, que muestra la situación, distribución y relaciones de los diversos fenómenos naturales y sociales, escogidos y definidos en función del objeto de cada mapa. El mapa permite igualmente mostrar las variaciones y los desarrollos de los fenómenos en el tiempo, así como sus factores de movimiento y desplazamiento en el espacio". Según ésta definición, el mapa describe el territorio, indicando para cada elemento que lo compone la posición, la distribución respecto a los restantes elementos y la relación de este con los otros elementos del mapa". (Mas y González, 45)

Un área fotocopiada a color de la hoja 923 se les entrega, y el alumnado se encuentra con la sorpresa de que la longitud de la misma no se corresponde con la que aprendieron en la original. El motivo no es otro que la que suministra no se corresponde en la medición longitudinal con Greenwich, sino con alguna de las últimas ediciones en las que el meridiano de Madrid servía para representar a España.

Conclusión: que la red longitudinal es una convención, un acuerdo internacional al igual que son los husos horarios. Otro mundo podría haber sido. Este "desajuste" intencionado les permite comprender la función y utilidad de las franjas horarias, la relación solar, encontrando sentido práctico a los movimientos celestes.

Con detenimiento, se hace repaso a cada uno de los elementos de la hoja[60]: el cuadrante de hojas limítrofes en todos sus lados, la cuantificación real a escala de los grados, minutos y segundos, la ganancia o pérdida según nos aproximemos o alejemos de las líneas de referencia o de 0º.

Muy importante es detenernos en observar las escalas, numérica (1:50.000) y gráfica, haciéndoles ver la importancia de no agrandar ni achicar el mapa en la fotocopiadora si no contamos con la segunda, ya que aumentará o disminuirá en la misma proporción, algo que no hará la primera (un centímetro dejará de tener

[60] Ibidem: "La representación del territorio más general la aportan los mapas topográficos, que conforme indica el Real Decreto 1545/2008, son los que representan la morfología del terreno así como los objetos, naturales o artificiales, con una posición determinada sobre la superficie terrestre".

el valor espacial original). Buena parte del alumnado (no todo) llegan a esa conclusión cuando se les requiere tal presupuesto.

Se repasan los datos de la autoría, la edición, el depósito legal, la publicación. Nos permite subrayar la valía de la institución pública como garante de recursos y derechos primarios como es el de la información geográfica.

Particularmente detenido es el desglose de la leyenda, los signos y símbolos que el lenguaje cartográfico ha convenido para representar poblamientos, límites, carreteras, ferrocarriles, energías, caminos, vías pecuarias, aeropuertos, fuentes,…y un largo etcétera (Peñaranda, 2017, 9). Es común la mirada escrutadora de esta edad buscando cosas nuevas, lo cual es de gran importancia ya que tras el rastreo y descubrimiento viene la pregunta, qué es, dónde está, vamos a ir, ¿has estado allí? Junto a las simbologías, nos detenemos en los usos agrarios, las tramas verdosas que ayudan a revisar los aprovechamientos del término (olivar, cereal, regadío,…). Si este momento se acompaña con fotografía, este primer acercamiento, sin llegar a suplir la salida de campo, supone un destacado aprendizaje geográfico del medio. No dejamos pasar la ocasión para ojear la cartela (croquis) de los términos municipales, concepto ignoto para todo el alumnado, que desde esta simplificación –luego corroborada en la propia hoja siguiendo las líneas discontinuas de rayas y cruces- consiguen entender suficientemente esta división básica del espacio (luego vendrá provincia, comunidad autónoma o estado, u otras más complejas). (Zamora, 2009, 5-6)

Otros aspectos que requieren detenimiento son: la representación de su casa, manzana, calle, barrio y ciudad, a pesar de la dificultad que conlleva; la comprensión de las curvas de nivel o isohipsas, y las curvas maestras, sus separaciones o proximidades (llanuras o pendientes), las cotas o cimas (se insinúan los vértices geodésicos); la toponimia, su importancia patrimonial y su progresiva pérdida debido al abandono rural; las singularidades o *rarezas*, como cementerios, cosos, estadios, depósitos hídricos, puentes,…aspectos que aumentan el grado de curiosidad debido al conocimiento directo o indirecto que tienen de aquéllas; los cambios territoriales gracias a los cuales se les instruye en la viveza del territorio, su mudanza permanente (elocuentes en el plano de Córdoba son el soterramiento del trazado ferroviario, los recientes puentes del río, los nuevos barrios o las rondas de circunvalación, por citar algunos).

La metodología aplicada a partir del curso 2017/2018 está siendo un aprendizaje basado en tareas, en el que a partir de la entrega de un documento base en cada unidad didáctica, por grupos elaboran una serie de actividades de las que harán entrega en el plazo convenido.

El MTN hace acto de presencia justo en el inicio del curso dentro de las unidades didácticas “El planeta Tierra” y “El relieve terrestre”. Reproducimos parcialmente dicho documento en lo que se refiere a los primeros apartados dedicados a nuestro objeto de estudio:

TEMAS 1 y 2

EL PLANETA TIERRA Y EL RELIEVE TERRESTRE

Introducción

En la Introducción del documento base de los temas 6, 7 y 8, escribíamos lo siguiente: "*A partir del estudio de los distintos paisajes, pasaremos al estudio de los contenidos fundamentales o básicos de la Geografía General y Física: el planeta, los relieves, las aguas, climas y vegetación*". Pues ahí estamos.

En este documento vamos a proponer una serie de talleres con los que trabajemos ciertos aspectos de los temas referidos, en este caso relativos al relieve, la escala y los husos horarios.

Metodología

Formaremos grupos de 3 o 4 alumnos o alumnas. Si pueden ser mixtos, mejor. A partir de la explicación básica de los contenidos a trabajar por parte del profesor/a, con los recursos disponibles vamos a trabajar investigativamente la realización de las tareas que a continuación se recogen. Es preciso que los grupos roten en su composición. Tres talleres serán expuestos al resto de la clase.

Recursos y Temporalización

Libro de texto de la editorial Vicens Vives; ordenadores del centro o personales; biblioteca móvil; materiales disponibles en casa.

El tiempo dedicado será hasta finales de trimestre. Las entregas y exposiciones serán fijadas por el profesor/a en clase.

Talleres (Guía orográfica)

1. **Mapa Topográfico Nacional (MTN).** En este taller vamos a realizar tres tareas (en el mapa debéis pintar todos los puntos o trayectorias trabajadas):
    a. **Perfil topográfico.** En el mapa que se adjunta a este documento, el grupo debe realizar un corte topográfico entre dos puntos elegidos que estén a más de 15 cm. de distancia en el mapa. La técnica de trabajo será explicada por el profesor/a en el aula.
    b. **Cálculo de distancia.** Conociendo la escala numérica del MTN, esto es, 1:50000, realiza el cálculo en km. que hay entre el IES Averroes y uno de los poblamientos (cortijos o casas de campo) cercanos a cualquiera del margen oriental del mapa.
    c. **Localización.** Señala las coordenadas geográficas (latitud y longitud) del punto de salida y del punto de llegada del ejercicio anterior.

Cada uno de los ejercicios se explican pormenorizadamente haciendo una práctica que comienza de cero y con ritmo que permita llegar a su asimilación por parte de tod@s (corte de curvas, búsqueda de altitud, trazado de ejes cartesianos, transferencia de puntos y altitudes al eje,…).

Aparte de este trabajo específico sobre el MTN, nos parece oportuno reproducir el resto de tareas que tienen a la competencia espacial (Mas y González, 46)

como malla que las sostiene ya que todos ellos comportan procedimientos ya practicados con la hoja local, bien sea levantamientos de perfiles (con diferente grado de dificultad) o juegos de escala en espacios para ellos simbólicos por propios:

1. **Husos horarios.**
    a. Estás de viaje y llegas Sidney (Australia) a las 00 horas (hora local). Si quieres llamar por teléfono a tu familia, ¿qué hora será en Córdoba?
    b. Vas de viaje a Nueva York. Sales del aeropuerto de Sevilla a las 9 h, y el vuelo tarda 5 horas. ¿A qué hora llegas a tu destino? Explica el cálculo.
    c. Redacta una actividad de husos horarios como si fueseis l@s profesor@s.
2. **Plano de la clase (y de tu habitación).** En un A3 vamos a realizar el plano de la clase. Para representar este espacio en un folio tendremos que hacerlo por medio de una escala. Cada grupo elegirá una: 1:25, 1:50; 1:100; 1:200, etc. Una vez realizado entre tod@s dicho plano, cada cual hará el de su habitación en una escala diferente a la que haya dibujado el aula (deberá aparecer algún mobiliario –cama, por ejemplo-, la puerta, ventana,…).
3. **Dibujar perfiles montañosos.** Habrá que buscar los cinco picos montañosos más elevados de un continente (se sortearán en clase). Habrá que realizar un gráfico de altitudes en el que ordenemos dichas cumbres de W a E y luego de N a S. A continuación, deberemos localizar

las coordenadas geográficas (latitud y longitud) del más alto y del más bajo de los cinco.

4. **Corte topográfico de España.** En el mapa físico de España, tal y como hemos hecho en el MTN de Córdoba (taller 1), debemos hacer un corte o perfil topográfico yendo desde la costa cantábrica a un punto de la costa andaluza, y otro corte yendo desde Lisboa a Valencia. Debemos indicar, una vez hecho, las diferentes unidades de relieve y los ríos que aparecen en dicho gráfico.
5. **Glosario ilustrado y localizado.** De los dos temas estudiados (1 y 2), vamos a realizar un vocabulario con 10 conceptos definidos, que además habrá que ilustrar con imágenes (fotos, mapas, croquis, gráficos,…). Una imagen debe ser a nivel terrestre y otra del territorio español. A continuación, debemos localizar en un mapa terrestre y en otro español los diferentes conceptos elegidos.

Valoración

Los recursos que nos servirán para valorar la confección de los talleres son:

- Observación de clase (respeto, integración con el grupo, participación,…).
- Producciones (cumplimiento de las pautas y requisitos establecidos en cada caso).
- Exposiciones (defensa debida de los contenidos de los talleres en los que haya que exponer).

A todos los talleres hay que ponerles el nombre de l@s integrantes del grupo.

Los resultados obtenidos son notables, sabiendo del carácter iniciático que para los grupos tienen este tipo de tareas, grupos en los que no es del todo fácil gestionar la heterogeneidad, la aceptación de sus diferencias en ritmos, intereses y capacidades. De dichas tareas es destacable la solución que dan a los planos de sus dormitorios, operación matemática que les enfrenta al difícil principio de proporcionalidad, de la exactitud en la medición y en el cálculo, en la representación, rotulación, y antes de todo en la observación. El ejercicio de la ordenación cardinal de los picos les cuesta trabajo resolverlo al conjugar la escala altitudinal y la prelación latitudinal-longitudinal. Así también, no les resulta cómodo levantar el perfil peninsular, aunque su mera aproximación y la posterior resolución colectiva nos satisfacen en el objetivo de dar a conocer y acercarse a la cartografía y a la topografía.

A pesar de ese cúmulo de inconvenientes, defendemos la idoneidad de trabajar dichas destrezas en este nivel, no dejando para cursos posteriores (3º ESO o 2º Bachillerato) el inicio del manejo de las mismas.

No dejando este nivel, “otras hierbas” relacionadas con contenidos topográficos son:

- En el documento base de los últimos temas de Historia Antigua (relacionados con Roma e Hispania), y utilizando el conocimiento adquirido sobre la escala, les planteamos la siguiente tarea, dentro de un

itinerario que les lleva desde Gades a Roma, y en el que tienen que "sortear" una serie de problemas en diferentes lugares que nos permiten introducir variadas metodologías que abarcan el mayor número de contenidos históricos:

1. La actual ciudad de Córdoba se asienta sobre la ciudad que fundó el pretor Claudio Marcelo, próxima a la ciudad íbera de Kórduba. Esta ciudad se llamó, posteriormente, Colonia Patricia Córduba. Debes **dibujar el plano de la *urbs de Córduba***, típica ciudad romana que cuenta con sus típicos elementos urbanos y arquitectónicos. Además de dibujar su plano o panorámica, al alojarte en **una *domus* patricia o *villae*, dibújala** señalando las estancias principales.

- En la prueba escrita del Tema 1, ya aludido, además de analizar documentos gráficos básicos, responder a cuestiones de tipo conceptual y definir un glosario, creemos oportuno incorporarles un taller cartográfico con una tríada de propuestas entre las que destaca una liviana operación de distancias, en este caso incidiendo en el cálculo escalar, como podría ser una localización en base a las coordenadas, o un levantamiento topográfico. Es la manera de evidenciar que hay destreza individual desde el aprendizaje cooperativo que llevaron a cabo. El taller (uno de ellos) decía:

C. **Taller** –elige 2- [Valoración: 2]

Siguiendo las prácticas que hemos realizado en clase, responde a los siguientes ejercicios:

1. (…)
2. En el mapa topográfico, debes ir de un punto a otro. Pinta sobre el mapa tu recorrido, y sabiendo que es de escala 1:50000, di cuántos kilómetros has hecho en tu desplazamiento por el territorio.

3. (…)

- En la prueba escrita del Tema 2 “El relieve terrestre. ¿Por qué la Tierra es un planeta dinámico?”, siguiendo la estructura referida (A. Documentos gráficos; B. Cuestiones y razonamientos; C. Definiciones; D. Talleres), persistimos en el MTN y en otras habilidades cartográficas, planteando (citamos un par de ejemplos):

D. **Taller** [Valoración: 3]

Siguiendo las prácticas que hemos realizado en clase, responde a los siguientes ejercicios:

1. Realiza el perfil topográfico del relieve señalado con la línea roja (mapa izquierda).
2. En el mapa de la península Ibérica (derecha), localiza con letras las siguientes accidentes geográficos:
    a. Béticas, b. Sistema Central, c. Júcar, d. Montes Vascos.

D. **Taller** [Valoración: 3] –elige 2-

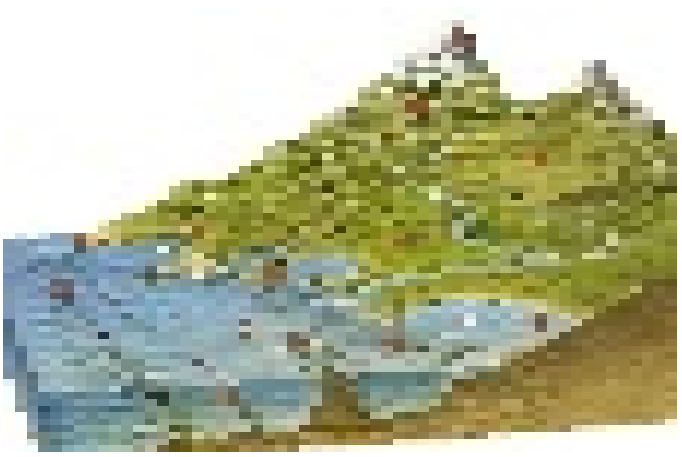
Siguiendo las prácticas que hemos realizado en clase, responde a los siguientes ejercicios:

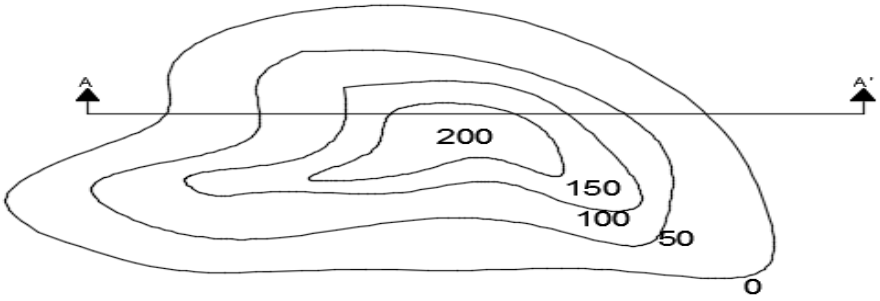
1. Rellena los nombres de cada una de las siguientes formas de relieve (infografía de la izquierda).

2. En el mapa de la península Ibérica (derecha), localiza con letras las siguientes accidentes geográficos:

   a. Cordillera Cantábrica; b. Sierra Morena; c. Pirineos; d. Isla de Tenerife; e. Isla de Menorca; f. Sistema Ibérico; g. Cabo de la Nao; h. Río Duero.

3. Con el mapa topográfico (abajo), realiza un perfil topográfico, es decir, levanta el relieve que te encontrarías en caso de realizar un itinerario por la línea recta que se señala sobre las curvas de nivel (de A a A').





En definitiva, las ya señaladas capacidades geográficas que reporta el MTN nos parecen primordiales para la consolidación de la estructura cognitiva del

discente, hay lenguaje (cartográfico), hay movimiento (cambio), hay afectividad (bien sea por el agrupamiento o por la elección de su territorio). Difícilmente sin aprendizaje cognitivo y metacognitivo (para qué puede servir su comprensión, cómo lo aprendo, cómo construyo mi conocimiento, qué transferencias a la vida real haré, qué otros aprendizajes precisarán de su competencia,…) se podrá avanzar óptimamente en contenidos sociales, matemáticos, visuales o plásticos, históricos,…El buen trabajo con el MTN lo entendemos capital al comenzar esta etapa educativa, más allá de las pobres prescripciones decretadas.

5. En 3º de la ESO

La programación de un tema introductorio o cero titulado “Repaso de Geografía General” nos permite rememorar aquellos viejos contenidos cartográficos que, siendo niños, trabajaron. Entre todos ellos, aquí espigamos los relacionados con el MTN, inevitable recurso que, sin la trascendencia que hemos señalado para 1º ESO, permite presentar ahora la Geografía Humana, la presencia en el espacio del ser humano a través de sus diferentes manifestaciones. Aquí el MTN lo entendemos como herramienta para esbozar y avanzar los contenidos geográficos (Zamora, 2009, 1) que en la mayor parte del año vamos a acometer relativos a la Geografía política y económica, más impactos ambientales, desarrollo, conflictos mundiales,…Los elementos que no tuvieron atención en 1º ahora cobran protagonismo, son las capas que activamos y con las que podemos evidenciar los elementos antrópicos de nuestra hoja y por lo que debemos preguntarnos, por qué se han ido produciendo dichas ocupaciones y distribuciones.

Sin llegar a más profundidad que la que el nivel permite y que la temporalización nos da, el MTN puede convertirse en un buen aliciente para pergeñar las interacciones sociales y culturales que nos ocuparán en esta última enseñanza geográfica para muchos de nuestros jóvenes.

Antes de abordar las características del MTN, hemos trabajado conceptos generales como coordenadas y red geográfica, así como escala e isohipsas. Una serie de ejercicios les permite asimilar el contenido que entendemos primordial en este repaso. Las actividades más maperas, en las que buscamos un razonamiento que vaya más allá de la mera reiteración son:

> *6. ¿Para qué sirven los mapas topográficos y para qué los temáticos?*
>
> ***6.*** *¿Cuál de las dos escalas debe resultar más fácil manejar?*
>
> ***14.*** *Define latitud, longitud, paralelo y meridiano.*
>
> ***15.*** *Enumera de S. a N. los paralelos más importantes.*
>
> ***16.*** *¿Cuántos husos horarios hay? ¿Por qué?*

No nos queda más remedio que incluir el Topográfico en las pruebas escritas (siempre y cuando haya acuerdo departamental de hacerlas). Yendo al caso real, la incorporación del concepto "MTN" en el apartado de definiciones (C) o algún taller (D) relativo a la indicación de las unidades de relieve en un perfil peninsular en el sentido de los meridianos (práctica típica de 2º de Bachillerato), nos permite así insertar un contenido que cobra sentido si lo orientamos hacia el análisis de

la “membrana” humana en la corteza terrestre, su impresión espacial y su presión ambiental.

De manera más manifiesta que en el tema anterior, el MTN lo presentamos en la prueba de control del Tema 1 “El relieve, marco físico de las actividades humanas”. En estos exámenes anexamos talleres siguiendo el modelo de 1º de ESO con enunciados del siguiente tenor:

a. **Taller** [Valoración: 1 + 2 = 3]

Siguiendo las prácticas que hemos realizado en clase, responde a los siguientes ejercicios:

1. En el mapa de la península Ibérica (derecha), localiza con letras las siguientes accidentes geográficos:

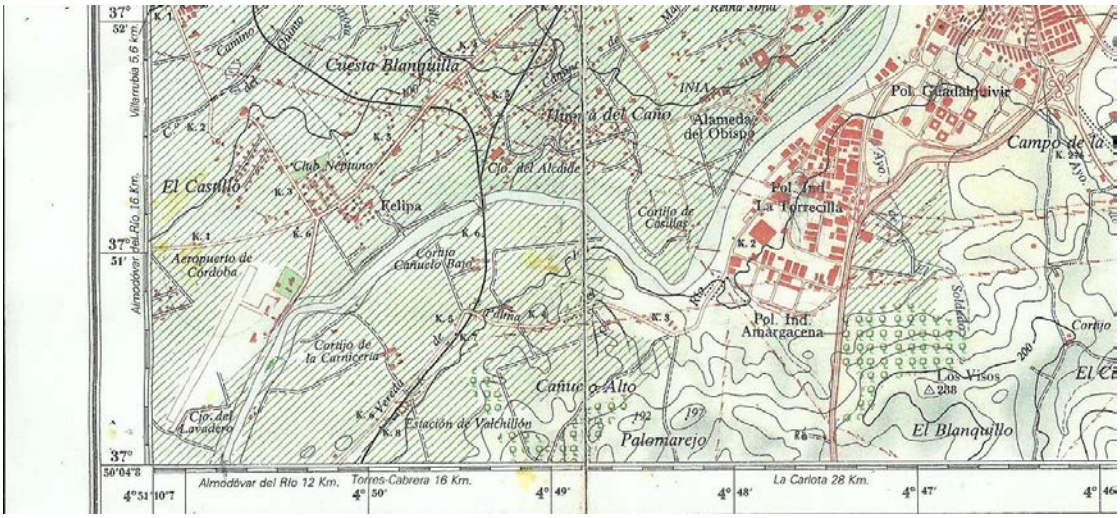
   a. Cordillera Cantábrica; b. Sierra Morena; c. Pirineos; d. Isla de Tenerife; e. Isla de Menorca; f. Sistema Ibérico; g. Cabo de la Nao; h. Río Duero.

3. Con el mapa topográfico (abajo), realiza:

a) Coordenadas geográficas del punto que desees (di cuál).

b) La distancia en kilómetros entre una esquina a otra del mapa.

c) Un corte topográfico entre Cortijo de Casillas y Los Visos.



D. Taller [Valoración: 1 + 2 = 3]

Siguiendo las prácticas que hemos realizado en clase, responde a los siguientes ejercicios:

1. En el mapa de la península Ibérica (derecha), localiza con letras las siguientes accidentes geográficos:

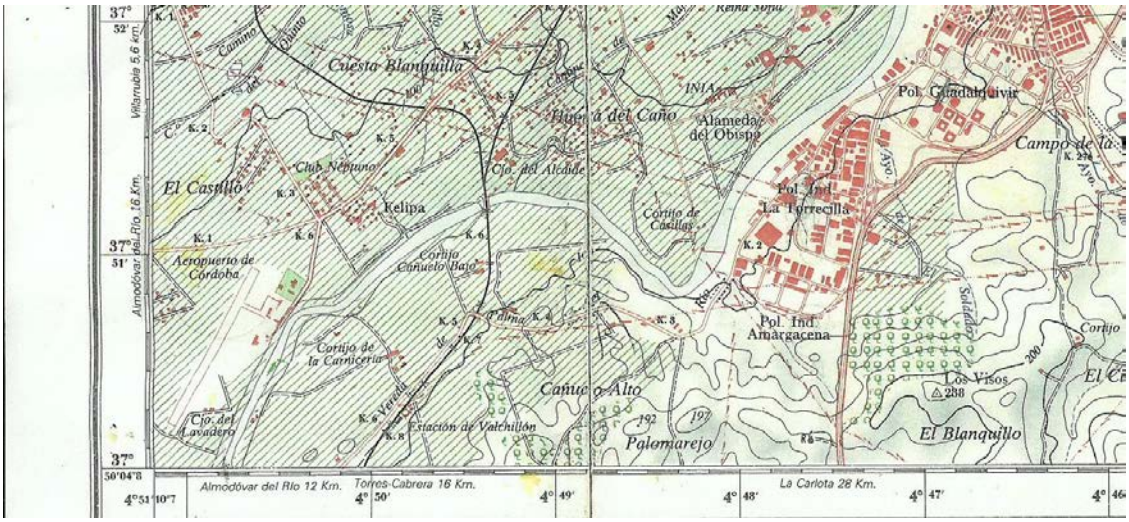
   a. Macizo Galaico; b. Subbética; c. Montes Vascos; d. Isla de Fuerteventura; e. Isla de Ibiza; f. Sistema Ibérico; g. Cabo de Peñas; h. Río Guadiana.

2. Con el mapa topográfico (abajo), realiza:

   a) Coordenadas geográficas del punto que desees (di cuál).

   b) La distancia en kilómetros entre el norte y el sur del mapa.

   c) Un corte topográfico entre “Los Visos” y “Pol.” (de Pol. Guadalquivir).



En definitiva, aunque las tareas que proponemos quedan en los meros procedimientos cartográficos de localización, distancias y orografía, la interpretación y enfoque de su utilización en este nivel tiene lógica si ponemos el énfasis en los aspectos humanos, conectándolos multifactorialmente sin más sistematicidad que buscar relaciones naturales y culturales de las partes entre si y con el todo, destripar complejidades que sirvan de aperitivo para la opípara asignatura que se presenta. Las localizaciones físicas son refuerzo de las pruebas cartográficas que a lo largo del I trimestre hicieron siguiendo el calendario establecido, pruebas en las que el componente político tiene mayor valor por lo argumentado en párrafos precedentes. Sería coherente en un futuro girar el taller con algún ejercicio de corte político, económico o ambiental, en la línea de lo explicado en clase como adelanto temático. Ejemplo de tales ideas: delimitar y articular un polígono industrial, trazar rondas radiales, reubicar el aeropuerto, reforestar un cinturón periurbano,…justificando toda decisión (Mas y González, 47), qué factores y elementos entran en juego, qué se pretende con

dichas actuaciones creando un somero DAFO que analice tal o cual obra. Sería un paso competencial que nos sitúa por encima de la consecución del simple procedimiento.

6. En 2º de Bachillerato

La presión que en este nivel provoca la existencia de una prueba selectiva al final de curso como inevitable trampolín para sumergirse en el mundo universitario, supone un condicionamiento constante que obliga asegurarnos de dar el temario completo y adaptado al modelo de prueba (en nuestro caso, muy definido y sin modificaciones recientes al contrario de los sucedido en otras asignaturas *hermanas*), y, consecuentemente, impide experimentaciones metodológicas que consoliden un vocabulario (en el que no hay límites), una práctica física o humana o ambas cosas a la vez –como en realidad es la Geografía- y un desarrollo extenso y dominado en el que se manifieste sabiduría científica con una narración lógica y holística. Bien es verdad que conocemos algunas innovaciones metodológicas (en Historia de España) en las que se trabaja por problemas, clase invertida,…y siempre en agrupamientos colaborativos. Es el caso de nuestro colega Manuel J. Fernández Naranjo (IES Virgen del Castillo, Lebrija, Sevilla), experiencias suficientemente conocidas en el ámbito de la docencia en CCSS a través de Encuentros (edccss.blogspot.com) y de las redes sociales.

Por primera vez hemos programado una tarea colaborativa para alumnado de 2º de Bachillerato en Geografía de España. El objetivo primordial era:

1. Fomentar la colaboración, coordinación (no dejaba de buscar una intención tutorial al ser tutor de la mayor parte de este alumnado).
2. Enseñar, aun testimonialmente, un recurso clave en el conocimiento geográfico que nos permitiese enunciar y presentar nuestro entorno antes de la salida o itinerario geográfico provincial (Zamora, 2009, 13).
3. Iniciarlos en la resolución de destrezas investigativas que rompiesen una monótona y, para ellos, en momentos tediosa impartición de temario físico, no fácil de entender por el común.

Sin más preámbulos, reproducimos en su literalidad el documento base que entregamos a cada uno de los grupos y en el que se explica la importancia del MTN (Zamora, 2009, 8), sus usos, alguna de sus características, y, por último, las actividades a resolver. Así decía:

MAPA TOPOGRÁFICO NACIONAL

PROCEDIMIENTOS GRUPALES

Introducción

El Mapa Topográfico Nacional (MTN) es una representación cartográfica de carácter general, un mapa base a partir del cual se han ido construyendo otras muchas representaciones espaciales (mapa temáticos, de coropletas, anamórficos, de densidades,…).

La mayor parte de los países tienen este tipo de mapas, en una escala de 1:50000, y en los últimos tiempos de 1:25000, escala más pequeña en la que, por tanto, el territorio se representa con un notable grado de detalle, o sea, más grande.

En el MTN se recoge prácticamente todo el contenido espacial que a un/a geógraf@ le interesa a fin de tener una interpretación genérica del territorio a trabajar. Relieve, aguas, vegetación, poblamiento, infraestructuras, redes de transporte y comunicación,…Aparte de las escalas, numérica y gráfica -como cualquier otro mapa-, la hoja incluye las coordenadas geográficas (latitud y longitud –medidas angulares a modo de regletas en los márgenes-), el número de hoja (en el caso de Córdoba, 923), las hojas limítrofes en todas las orientaciones, varias leyendas explicativas, etc.

Relevancia

Uno de los aspectos más relevantes que tiene esta cartografía es que, además de las distancias del Ecuador o paralelo 0º (latitud) y del meridiano 0º o de Greenwich (longitud) -lo que vulgarmente podríamos llamar *ancho y largo*-, también tiene *alto,* esto es, la tercera dimensión, es decir, la altura sobre el nivel del mar o altimetría, y viene dada por las curvas de nivel o isohipsas, unas líneas de color grisáceo que recorren el mapa entero y que aparecen indicando dicha altitud. Van de 20 en 20 metros y cada cuatro (80) aparece una de color más grueso que se llama curva maestra (múltiplos de 100). Si se aproximan indican fuertes pendientes; si se alejan nos hablan de superficies más llanas o ligeramente en cuesta.

Actividades

1. **Perfil o corte topográfico.** Siguiendo las explicaciones que el profesor imparta en clase, cada grupo –en papel milimetrado-, tendrá que hacer un perfil de uno de los laterales de la hoja (lados N, S, E u W), así como de la mitad de una las diagonales (de NW a SE, y de SW a NE –en este sentido-). Los criterios y pautas de realización de todos los grupos deben ser los mismos (homogeneidad en la hechura como criterio de calidad procedimental). El grado de detalle y de limpieza debe ser el posible, todo el posible.
2. **Cálculo de distancia.** Sabiendo la escala numérica y gráfica, cada grupo debe averiguar la distancia entre un punto conocido del casco urbano de Córdoba y cuatro puntos del mapa correspondientes a algunos hitos identificativos del territorio cartografiado que estén en cada uno de los bordes del mapa (un lugar en cada punto cardinal) a no más de dos centímetros de distancia de los mismos.
3. **Localización.** Cada grupo debe localizar con sus exactas coordenadas cartográficas (grados, minutos y segundos) los siguientes puntos:
    a. Un cortijo.
    b. La “A” de la palabra “Arroyo” de un arroyo.
    c. El punto más alto de un cerro.
    d. Una iglesia o ermita.
    e. Un repetidor.
    f. La primera letra del nombre de un río.
    g. Un puente.
    h. Un kilómetro de una carretera o de un vía férrea.

i. Un aeropuerto, coso o estadio.

4. **Cálculo de área.** Sabiendo la escala, haced un cálculo de un área cualquiera, siempre y cuando sobrepase los 6 km^2. Indicad cuáles son sus vértices.

profesor.

Entregados los trabajos, valorados como aceptables todos ellos (de los que esperamos escribir en otro momento), con alguna disonancia calificadora por *arriba* o por *abajo*, pero cumpliendo los requisitos demandados, pasamos a hacer una prueba escrita que demostrase el grado de aprendizaje hecho. Como el ámbito de estudio es España, lo que hicimos fue transferir lo trabajado en la hoja de Córdoba (923) al conjunto estatal. Modulamos en tres niveles su grado de dificultad para intentar hacer este control cartográfico más asequible a todo el grupo. Reproducimos las dos pruebas que propusimos:

Nombre _____2º_BCHTO__Fecha____

CARTOGRAFÍA FÍSICA DE ESPAÑA

NIVEL I. Básico

I.1 Sitúa con la mayor exactitud posible los picos o cumbres que hayan aparecido en el Tema 3 o los que hayas incluido en tu mapa físico (la inclusión de la altitud servirá de mejora de nota).

I.2 Localiza un golfo y un cabo en cada uno de los mares u océanos peninsulares.

I.3 Haz una leyenda (o varias) y:

a) Con números, localiza la Meseta y los relieves internos a ella.

b) Con letras (mayúsculas), los bordes de la Meseta.

c) Con letras (minúsculas), los relieves externos a la Meseta.

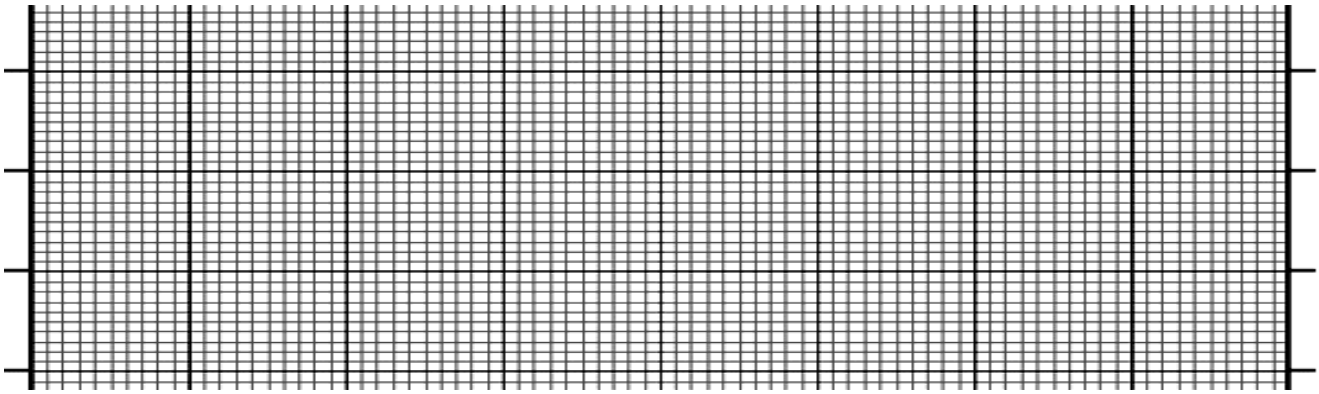
NIVEL II. Medio

II.1 Enumera hasta diez topónimos que no sean unidades morfoestructurales, ni cimas, ni ríos, ni accidentes costeros, y sitúalos subrayados donde se encuentren.

II.2 Marca con asteriscos numerados (∗1, ∗2,…) los puntos extremos de la España peninsular y de la España, haciendo una leyenda aclaratoria de los asteriscos.

NIVEL III. Superior

III.1 Realiza en la siguiente cuadrícula un corte o perfil topográfico yendo en línea recta de un mar u océano a otro. Además de la



altimetría, indica los relieves y ríos que atravieses (ten en cuenta las explicaciones de clase y tu estudio).

Nombre _____2º_BCHTO__Fecha____

CARTOGRAFÍA FÍSICA DE ESPAÑA

NIVEL I. Básico

I.1 Sitúa el mayor número de ríos que han ido apareciendo en el Tema 3, o bien o los que hayas incluido en tu mapa físico (algún afluente puede también incluirse).

I.2 Localiza los territorios extrapeninsulares de España (todos los que veas en el mapa (o recuerdes del T. 1 y siguientes).

I.3 Haz una leyenda (o varias) y:

a) Con números, localiza la Meseta y los relieves internos a ella.

b) Con letras (mayúsculas), los bordes de la Meseta.

c) Con letras (minúsculas), los relieves externos a la Meseta.

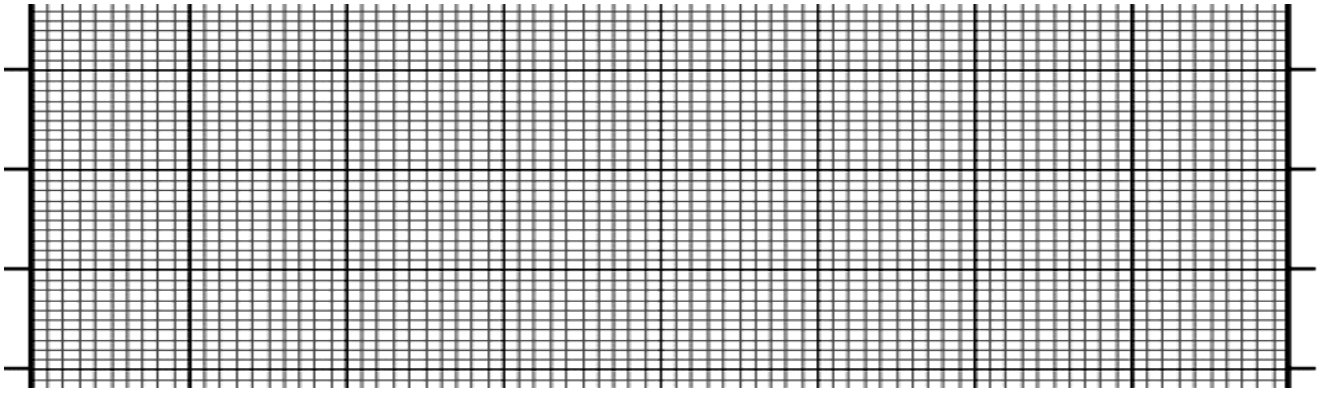
NIVEL II. Medio

II.1 Enumera hasta diez topónimos que no sean unidades morfoestructurales, ni cimas, ni ríos, ni accidentes costeros, y sitúalos subrayados donde se encuentren.

II.2 Marca con asteriscos numerados (∗1, ∗2,…) los puntos extremos de la España peninsular y de España, haciendo una leyenda aclaratoria de los asteriscos.

NIVEL III. Superior

III.1 Realiza en la siguiente cuadrícula un corte o perfil topográfico yendo en línea recta desde Estaca de Bares o Finisterre a Cabo de Gata o Cabo



de la Nao. Además de la altimetría, indica los relieves y ríos que atravieses (ten en cuenta las explicaciones de clase y tu estudio).

En la etiqueta “Otras hierbas” podemos incluir estas pruebas así como la presencia del mapa físico en el apartado B del examen de los temas 0 y 1 o en la recuperación de los mismos, detalle que incluimos:

B. La ilustración que se muestra a continuación forma parte de este tema de repaso geográfico físico general. Responde a las cuestiones abajo planteadas [4 puntos]: (elige 3)

1. Ayudándote del mapa adjunto, dibuja un mapa de tramas y señala los tres grandes conjuntos morfoestructurales peninsulares.
2. ¿Por qué afirmamos que la Meseta es la unidad morfológica fundamental en la estructura de relieve peninsular?
3. Haz un breve mapa conceptual con los contenidos de los bordes de la Meseta.
4. Haz un listado de diferencias entre la Submeseta Norte y la Submeseta Sur.

En definitiva, la ruptura en las rutinas didácticas que se produce con la propuesta "topográfica" la valoramos como muy positiva ya que permite ver al alumnado operando en otras circunstancias que no son las memorísticas, con lo que se consigue modificar y mejorar el clima de clase sabiendo que no nos alejamos del currículo –tal y como vimos en epígrafe anterior-, aproximando al alumnado a

conceptos, procedimientos y actitudes favorecedoras del aprendizaje que permitirá afrontar con garantías la Selectividad a algunos, y elevar la capacidad de trabajo en equipo y el cumplimiento de pautas y plazos siguiendo un formato riguroso, decimalizado y maquetado a todos.

La satisfacción que nos han producido los resultados nos llevará a plantear este tipo de trabajo cooperativo y procedimental trimestralmente con contenidos que tengan el carácter de fundamentales como es el MTN, piénsese en la fotografía agraria para dar el espacio rural y los dominios agrarios, o el análisis de gráficos o mapas temáticos (vid. Atlas Digital Escolar, de I. Buzo, J. Velilla y C. Guallart) para el resto e la Geografía económica (sectores secundario y terciario), o el uso de la prensa para aspectos ambientales o de organización y ordenación política. Con estas *píldoras rupturistas* nos podemos hallar entre la tradición de las tres es (explicar, ejercicios y examen) y las proyectos históricos de Fernández Naranjo. La Geografía lo admite y lo demanda.

7. Conclusiones

1. El MTN es un recurso geográfico básico que debe trabajarse en todos los niveles de la ESO y Postobligatoria, con independencia de lo prescrito.
2. El territorio cartografiado debe ser variado, comenzado por el entorno circundante y continuando por otras latitudes (el contraste morfoestructural y de usos y aprovechamientos de Córdoba puede suplir el uso de otras hojas).
3. Toda actividad competencial de corte espacial (sea el departamento didáctico que sea) debe apoyarse en la capa topográfica.

4. El uso de las TIC's no debe invalidar el manejo de los cálculos manuales y matemáticos.

8. Bibliografía

MAS MAYORAL, Sebastián y GONZÁLEZ MATESANZA, Francisco Javier (2017): "Del proyecto de mapa de España de 1751 al Mapa Topográfico Nacional y la Base Topográfica Nacional 1:25.000" (*Memorias de la Real Sociedad Española de Historia Natural, 2ª ep.,* 14); 43-67

MORENO NEVADO, Margarita (2010): "Modelado del paisaje a través de mapas topográficos. Taller desarrollado con alumnos de 3º ESO" (577-588), en MARRÓN GAITE, Mª Jesús y DE LÁZARO Y TORRES, Mª Luisa (coords.): **Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior** / Vol. 2. Madrid: AGE y Universidad Complutense.

PEDRAZA SERRANO, José R.:

(2009) "El mapa: un recurso vigente e instrumental para el conocimiento del territorio (la participación en el concurso 'Andalucía en un mapa')". (*e-CO,* 5), Revista digital del Centro de Profesores Luisa Revuelta. Córdoba [ISSN. 1697-9745]
<http://www.cepazahar.org/eco/n5/spip.php?article70&var_recherche=el%20mapa>

(2009) "El conocimiento geográfico del entorno escolar: actividades experimentales de observación y análisis del paisaje vivido", (72-85) en **A Inteligencia Geográfica na Educação Século XXI**. APG. IV CONGRESO IBÉRICO DE DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA "LA INTELIGENCIA GEOGRÁFICA EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI". Asociación de Profesores de Geografía de Portugal y Asociación de Geógrafos de España. 6-7/XI/2009. Lisboa

(2015) "Recursos complementarios en la enseñanza geográfica" (*eCO*, 12); 138-186 (49 páginas). Revista digital del Centro de Profesorado de Córdoba [ISSN: **1697-9745]**
<http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>

PEÑARANDA PEÑARANDA, Diego (2017): **El mapa topográfico como recurso en la educación primaria. Interpretación de la hoja de San Leonardo de Yagüe.** (Trabajo Fin de Master. Universidad de Valladolid); 47 págs.

ZAMORA SORIA, Francisco (2009): "El mapa topográfico nacional como herramienta imprescindible para la adquisición de la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico" (Las competencias básicas [Recurso electrónico]: reflexiones y experiencias / coord. por Emilio Nieto López, Ana Isabel Callejas Albiñana, ISBN 978-84-692-0946-2, pág. 18) <http://www.bibliotecaspublicas.es/villarrubiadelosojos/imagenes/contenido_31591.pdf

9. Webgrafía

algargosgeoespain.blogspot.com/2018/09/el-mapa-topografico-nacional-de-espana.html

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 16, 2019.
ISSN **1697-9745**

MONOGRÁFICO

EVALUACIÓN EDUCATIVA

EL EVALUACIONISMO

The evaluationism

Miguel Calvillo Jurado

Asesor de formación
Centro del Profesorado Córdoba
miguel.calvillo.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

La educación ha ido añadiendo retos y objetivos que están desembocando en una priorización de la evaluación sobre los demás elementos del curriculum dado que a los contenidos anteriores se han añadido las competencias, además de la atención a la diversidad como respuesta al éxito educativo universal. Este aumento cuantitativo y la dificultad intrínseca de evaluar comportamientos como evidencias de dominio competencial en contextos diversos ha dado lugar a una sofisticación de la evaluación a la que se ha unido la tecnología de los datos como posible solución que no ha hecho sino aumentar sus dimensiones provocando un verdadero evaluacionismo: un delirio religioso por la evaluación. Este evaluacionismo es, sin embargo, paradójico en muchos sentidos y especialmente en la confrontación con su realidad cotidiana porque a pesar del imperativo evaluador universal, muchos niegan la evaluación y sus resultados, otros se resisten evitativamente y en general a pesar de los avances, sigue en lugar similar con poca innovación que no sea de herramientas de cálculo frente a las que hay que prevenirse.

PALABRAS CLAVE: **EVALUACIÓN, EVALUACIONISMO, DATAÍSMO, COMPETENCIAS.**

ABSTRACT

Education has been adding challenges and objectives that are leading to a prioritization of the evaluation of the other elements of the curriculum, given that competences have been added to the previous contents, in addition to attention to diversity as a response to universal educational success. This quantitative increase and the intrinsic difficulty of evaluating behaviors as evidence of competency in diverse contexts has led to a sophistication of the evaluation to which data technology has been added as a possible solution that has only increased its dimensions, causing a true evaluationism: a religious delirium for evaluation. This evaluation is, however, paradoxical in many ways and especially in the confrontation with their daily reality because despite the universal evaluator imperative, many deny the evaluation and its results, others resist evitatively and

in general, despite the advances, it continues in a similar place with little innovation other than calculation tools against which to be prevented.
.

KEYWORDS: EVALUATION, EVALUATIONISM, DATAISM, COMPETENCES.

Fecha de recepción del artículo: 22/03/2019
Fecha de Aceptación: 28/03/2019

Citar artículo: CALVILLO JURADO, M. (2019). El evaluacionismo*. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

El Evaluacionismo

La evaluación ha pasado de ser un apartado final de las programaciones didácticas a constituirse en una preocupación prioritaria cuando no, una ocupación cada vez más universal. Hoy en día la evaluación rápida está presente en los medios de comunicación (por ejemplo, los *talent show*), en las redes sociales (por ejemplo, los *like*) y en los servicios de atención al público (por ejemplo, las encuestas de valoración). Incluso proliferan empresas especializadas en evaluación (por ejemplo, Happyornot). No es de extrañar si consideramos que la evaluación históricamente nació como una necesidad de selección y acreditación para ciertos puestos laborales (Maldonado, 2018).

Los estados, las empresas, los ciudadanos, profesionales de educación y estudiantes quieren y requieren cada vez más información sobre su estado y su progreso en educación. Sin embargo, resulta curioso que junto a esta necesidad de acumular información y su análisis, existe también un fenómeno contradictorio: una aversión a la información, particularmente una evitación de los resultados de la evaluación que podemos resumir en evitar malas noticias o noticias contrarias a nuestras creencias previas en el sesgo de confirmación o

contrarias a nuestras expectativas (Golman et al. 2017). Parte de esta negación la constituye también la evitación evaluativa: esperamos que las innovaciones educativas, por ejemplo, estén evaluadas y sin embargo, eso solo ocurre en un tanto por ciento muy bajo y en ocasiones apenas pasa de constatar una cierta satisfacción del alumnado y nada más.

Especialmente en la educación y particularmente en evaluación del alumnado en la que me voy a centrar preferentemente, la evaluación se ha convertido en una auténtica protagonista que le confiere un lugar cada vez más relevante. La educación ha pasado de considerar como lo más importante los contenidos a dar esa preeminencia a la metodología. Y justamente en ella es donde reside la importancia de la evaluación porque mide sus resultados y modela –o debe- su futuro. Se supone que en un amplio sentido la evaluación independientemente del sujeto evaluado tiene por objeto en la educación valorar ese método de enseñanza.

Con toda seguridad en cualquier programación didáctica la evaluación seguirá ocupando el apartado final como comenté al inicio de este artículo; pese a ello hoy aunque pueda aparecer en esa misma disposición, a partir de los nuevos *curricula* la relevancia de los criterios de evaluación –que siempre existieron, por cierto- ha convertido la evaluación casi en el inicio necesario para programar consolidando el cambio referido de priorizar los contenidos a priorizar la metodología y de ahí a priorizar la evaluación.

Esta preeminencia de la evaluación ha sido también un detonante del cambio metodológico (y a veces no al revés) ya que la obligación de cambiar la forma de calificar es en ocasiones la única forma de promover un cambio algo más rápido en el aula. Ocurrió con la LOGSE. En el periodo previo denominado "experimental" entre final de la década de los 80 y principio de los 90, se exigían múltiples calificaciones de habilidades que después se redujeron a tres notas y posteriormente a una. Esta reducción de las exigencias de calificación fue proporcional a la reducción de los cambios en el aula: se volvía a poner una nota como siempre y se volvía a dar clase como siempre, por tanto, con simples cambios de retoque o añadido de contenidos.

La regulación de la calificación –como concreción de la evaluación- tiene, pues, un efecto determinante en la práctica educativa de los otros elementos del curriculum, especialmente de la metodología por una sencilla razón: cuantas más dimensiones variadas debas calificar, más variedad de pruebas o actuaciones deberás hacer utilizando más variedad de actividades aparte de más eficientes. Obviamente cualquier sistema puede prestarse a la perversión, pero se supone que la normativa que solicita respuestas más cerradas y concretas por parte del profesorado (ponga calificación a estos criterios uno a uno) presiona más rápidamente el cambio que las respuestas abiertas y globales (imparta las clases con metodologías activas). Los criterios de evaluación siempre existieron en la normativa educativa contemporánea (ya existían, por ejemplo, en el BUP de los 80 en España), sin embargo, poco o nada influyeron en la evaluación porque normativamente la nota solicitada era solo una. Hoy que la normativa solicita calificaciones de todos los criterios, es de esperar que el

cambio se produzca algo más rápido –no rápido en valor absoluto sino relativo- y que sea justamente la evaluación su motor o su detonante, a pesar de lo cual no siempre podremos ir a mejor porque el crecimiento de la evaluación puede ser un depredador de la propia educación al solicitar tanta o más energía y tiempo que la propia clase.

En este aspecto podemos situar las dos tendencias fundamentales en la evaluación del alumnado actual: la evaluación por competencias y la tecnología de la evaluación. Ambas acaban con la misma consecuencia y pululan entrelazadas.

Competir por competencias

Para enseñar hay que saber unos contenidos aunque no es suficiente. Tenemos ejemplos claros de que dominar un campo del saber no sirve por sí mismo para enseñarlo. Lo mismo podría decirse de la evaluación porque desgraciadamente no está íntimamente ligada a saber enseñar, de modo que no basta con saber enseñar, hay que saber evaluar. Las nuevas metodologías y formatos implican también aprender a evaluar con calidad estas nuevas formas de aprendizaje (Baldomero et al. 2018). De ahí que la lentitud del cambio no se deba solo al cambio metodológico, sino al cambio en la obtención de calificaciones para una evaluación del alumnado. En el lenguaje coloquial se dice que lo que no mata engorda (para igualar el conflicto entre salud y privación) y en el cambio educativo podríamos renombrarlo como que lo que no estorba impide (como síntoma de la irresoluble lucha entre metodología y evaluación) porque el papel

de motor que la evaluación pudiera desempeñar se empaña por el empeño de sofisticarla hasta el extremo.

En este aspecto la introducción en todos los niveles educativos de la enseñanza por competencias ha supuesto un hito importante en el dominio de la evaluación por cuanto se ha revelado como el escollo fundamental de una enseñanza por competencias incluso en la Universidad (González et al. 2018; Martínez et al. 2018). Después de muchos años, no obstante, la realidad demuestra que la impartición por competencias está muy lejos de la práctica diaria de la clase (Zapatero et al. 2018). Este desajuste se observa también en la evaluación de los centros escolares que a pesar de contar con numerosas propuestas, en ocasiones avanzan o retroceden y sobre todo no acaban de llegar a sus últimas consecuencias evidenciando una incoherencia entre las pretensiones y la práctica real (Tiana-Ferrer-2018). Cabría pensar si la evaluación no es en este caso un incidente más en la resistencia al cambio de la educación por competencias ya que parece quedarse todavía en una evaluación conductista (Gutiérrez, 2004).

Aunque esta renovación está consiguiendo avances como la valoración de portafolios, el interés por una evaluación auténtica o el refuerzo de la evaluación formativa frente a la sumativa, todavía queda mucho por avanzar para consolidar estas aspiraciones (Aragón, 2018) que establecen la evaluación no como un hito finalista sino como un acompañante continuo del proceso de aprendizaje. A este respecto de valorar el proceso, se añaden a propuestas antiguas como el aprendizaje para el dominio (*mastery learning*), otras como las trayectorias de

aprendizaje (Callejo, 2019) o el ABP o las secuencias didácticas; en general, formas de aprendizaje procesuales y seriadas distintas del aprendizaje por unidades o lecciones independientes (de nuevo una perspectiva de la evaluación íntimamente ligada a la metodología).

La educación por competencias ha sido una directriz europea (o varias) y un desiderátum mundial encabezado por la OCDE y sus evaluaciones PISA. Junto al hecho de que un aprendizaje competencial era más adecuado para el mundo actual y futuro de una educación universal y realista se colocaba la finalidad de lograr comparar (y hacer competir) los sistemas educativos que de basarse en contenidos seguirían siendo incomparables. Un panorama de competencias idénticas hacía más fácil esta comparación-competición. Y ello a pesar de que algunos avances o retrocesos son importantes pero difíciles de valorar porque incluso en el caso de evaluaciones secuenciales como la de PISA el marco ha ido cambiando aunque mantenga algunas de las tendencias anteriores justificándolo en el hecho de que la lectura, por ejemplo, es una construcción cultural y por ello está sometida a cambios también ella misma (Cáceres, 2018). Las evaluaciones siempre tienen un sentido relativo más o menos evidente ya que relacionan la baremación con estados anteriores o posteriores así como promedios. Quienes hayan tenido hijos o hijas sabrán lo que significa evaluativamente un percentil en el crecimiento. Del mismo modo, las evaluaciones internacionales y la enumeración de estándares y niveles de logro nos recuerdan la relación entre lo obtenido y lo esperado (el carácter relativo). Esta relatividad forma parte de la competición sea con otros, sea consigo mismo.

La competitividad es un factor estimulante de la evaluación siempre que cumpla ciertos criterios. Aquí vale lo que comentamos al principio sobre la evitación de la información. Una persona está dispuesta incluso a competir y ganar falsamente (copiando, por ejemplo) pero no está dispuesta a aceptar evaluaciones negativas predecibles y reiteradas.

Por otro lado, frente a los contenidos cuyo aprendizaje podía evidenciarse verbalmente en la mayoría de los casos y por bloques independientes finitos normalmente en el caso del aprendizaje memorístico, el aprendizaje de las competencias es observable solo en actuaciones variadas interdependientes y ricas en las que separar elementos discretos evaluables resulta más complicado. La selección de las fuentes de datos y de su procesamiento inevitablemente se hace compleja en cantidad y calidad. Esto es lo que ha dado lugar a lo que denomino evaluacionismo: un cambio hacia la importancia y preponderancia de la evaluación coadyuvada por la introducción general de la educación competencial además de otras novedades. Aunque las TIC han acudido al auxilio de este aluvión para aliviar la carga de trabajo evaluador que acarrean las competencias, parece que no podrán conseguirlo sino desplazándola de un lugar a otro porque el evaluacionismo se alimenta precisamente de datos y la idea es que no paren de crecer.

El evaluacionismo como religión

La evaluación se ha convertido en un proceso tan sofisticado a veces que resulta difícilmente realizable por una persona sin ayuda tecnológica. Ya hemos visto que la introducción de la educación por competencias es una de las causas. La

complejidad de cálculos y la cantidad de variables hace no necesaria sino indispensable contar con máquinas digitales de asistencia.

Lo mismo podemos decir del efecto de la universalización de la educación. Al establecer como meta irrenunciable el éxito universal del alumnado, el profesorado se ve abocado a atender personalizadamente al alumnado, algo que difícilmente puede conseguir con las ratios comunes por lo que debe recurrir a mecánicas digitales que le ayuden en su labor y faciliten la evaluación consecuente. No es un fenómeno nuevo: ha pasado en medicina con los análisis clínicos o en marketing con la composición o el peso de los productos en venta. Así que ahora reina en la educación el mismo rey que gobierna toda la cultura: el dato. La educación sigue la religión del dataísmo, diría Harari (2016a), como el resto del mundo actual. La eleva a rango de religión (como el socialismo, el budismo o el nazismo, según él) porque considera que son religiones no teístas pero que establecen unas normas y valores humanos basados en la creencia de un orden sobrehumano (no sobrenatural).

Harari (2016b) aduce que el dataísmo reduce la persona a chip y entra en claro conflicto con el humanismo aunque finalmente tendrá que transigir. Aplicado a la educación resulta paradójico que la personalización de la educación desemboque en la deshumanización de la enseñanza, pero es así. Sería asunto de otro artículo discernir cómo podremos evitar que los datos oculten o usurpen a la persona puesto que éticamente parece lo adecuado, pero lamentablemente no podremos entrar en ello aquí, baste decir que para este autor no habrá prevalencia sino fusión entre ambos: humano y máquina.

La obtención y procesamiento de datos es precisamente el quid de la evaluación. Las propuestas de sistemas son anteriores a la era digital pero lógicamente la digitalización ha desarrollado exponencialmente esta posibilidad. Los sistemas propuestos son a veces especializados y minuciosos como es el caso de GPAI en educación física diseñado en 1998 y consistente en la recogida de unos datos de observación y su procesamiento posterior a través de unos cálculos (Aguilar et al. 2016). Esta introducción de sofisticaciones en la recogida de datos y la utilización de cálculos especiales cada vez más complejos es una forma de dar rigor a la evaluación pensando que es la única posibilidad de hacerla mejor y más útil. Sin embargo, ya el grupo de Conbrach advirtió: "las evaluaciones deberían tomar muchas formas y aproximaciones menos rigurosas tienen valor en muchas circunstancias"[61].

Las herramientas digitales de evaluación parecen haber demostrado no solo su aceptación por parte del alumnado sino su aprovechamiento en el aprendizaje (Arriaga et al. 2018) y ello fundamentalmente por tres beneficios de las herramientas digitales como son la interacción, la competición y la colaboración entre iguales a lo que añadiríamos la ubicuidad y la autonomía posible. Además, los estudiantes refieren como positivo que son más cómodas y que la retroalimentación puede ser inmediata (Manrique, 2018).

[61] Cronbach, Lee J. et al. (1980) Toward Reform of Program Evaluation. San Francisco. Jossey-Bas. Cit. Phillips, Denis C. (2018)

Sin embargo, a pesar de que se usan distintos métodos, instrumentos o herramientas, la evaluación sigue estando fundamentalmente en el mismo sitio y dominada por la heteroevaluación (Cañada, 2018). De hecho se observa en general una distancia constante entre lo que se debe o se dice que se hace y lo que en realidad sucede (Muñoz, 2018).

En algunas concepciones pedagógicas la evaluación formativa parece el quid del sistema como pasa en *mastery learning* y su versión tecnológica, *adaptive learning* o aprendizaje adaptativo. Un software analiza constantemente los resultados de las actividades del alumnado y le dispone automáticamente las tareas siguientes de acuerdo con su nivel alcanzado y objetivos propuestos.

El aprendizaje personalizado podemos considerar que es uno de los futuros más prometedores porque hace depender el sistema educativo directamente de la evaluación formativa. La separación entre la evaluación formativa y sumativa casi desaparece ya que todo es proceso y todo es resultado (parcial) en una serie de acciones (Murillo, 2017).

La perversión de este sistema ya la señaló Siemens en 2016: necesitamos aprendices adaptativos, no aprendizaje adaptativo[62]. El aprendizaje adaptativo cambia una evaluación realmente formativa por una simplemente continua como una sucesión de resultados encadenados de bajo nivel pero no parece dar respuesta (al menos por ahora) a desafíos complejos y tareas muy creativas.

[62] https://www.mycota.ca/pro-d-blog/2016/07/22/adaptive-learners,-not-adaptive-learning/

Ello no impide que sepamos que la evaluación continua tiene efectos sobre el rendimiento y el abandono (Santos et al. 2018).

Esta tendencia tecnológica de la evaluación va disminuyendo el papel del profesorado a la vez que aumenta el de la máquina. La personalización del aprendizaje puede realizarse con aplicaciones desasistidas como videojuegos que evalúan el proceso de aprendizaje del alumnado, como es el caso de *Pradia: misterio en la ciudad*, un videojuego para que alumnado con síndrome de Down aprenda habilidades prosódicas y comunicativas (Aguilar y Adell, 2018). El alumnado puede trabajar independientemente con una suave y ocasional supervisión del profesor o profesora gracias a aplicaciones que evalúan automáticamente los resultados del alumnado. Estos sistemas informáticos pueden no solo diseñar un camino con bifurcaciones para refuerzo o ampliación sino también para diagnosticar el estilo de aprendizaje predilecto (Rocha et al. 2018).

Es de esperar que otras formas de evaluación como la interevaluación sean también una propuesta en expansión tanto porque los medios tecnológicos ayudan como porque mejora el aprendizaje cognitivo y metacognitivo (Corbí, 2017), sin embargo, como ocurre con la introducción de las TIC en los materiales didácticos (sustitutos del libro de texto) que no ha supuesto necesariamente un cambio metodológico (Cepeda et al. 2018), sino más bien una continuidad de los sesgos culturales y pedagógicos, podemos temer que ocurra lo mismo con la evaluación.

Esta tendencia de mecanización de la evaluación llega a su paroxismo con la inteligencia artificial (IA). Sistemas expertos, máquinas de aprendizaje, redes neuronales o algoritmos genéticos pueden aplicarse –y de hecho se aplican ya- en evaluación educativa (Becerra y Alvarado, 2000). El dataísmo se globaliza y como todos los avances, la IA vende sus ventajas como solucionador de problemas aunque sean de dudosa credibilidad (Trujillo, 2019). Pronto el expediente calificador de las personas estará disponible como el clínico y además con una gran variedad de datos. Esos datos podrán procesarse con bases de otra procedencia y generar conocimiento profundo sobre la persona (más que ella misma y lo peor, más que lo que padres y profesorado sepan). Antes era el alumno el que preguntaba a la profesora su nota, pero muy pronto será el profesor quien la pregunte a la máquina.

Conclusión

House (1992) constataba cómo al empezar de evaluador en los años 70 recogió todos los artículos publicados sobre evaluación, los guardó en una carpeta y los leyó en un mes. Veinte años después, a la fecha de la publicación de esta anécdota califica a la evaluación de industria y se queja de que no haya conseguido aquello para lo que fue creada. Cincuenta años nos separan de aquella carpeta y a la evaluación le ha dado tiempo a convertirse en una auténtica religión en el sentido que le da Harari (2016a).

La educación ha ido añadiendo retos y objetivos que están desembocando en una priorización de la evaluación sobre los demás elementos del curriculum dado que a los contenidos anteriores –ya de por sí engrosados- se han añadido

contenidos transversales como las competencias, además de la atención a la diversidad como respuesta al éxito educativo universal. Este aumento cuantitativo y la dificultad intrínseca de evaluar comportamientos como evidencias de dominio competencial en contextos diversos ha dado lugar a una sofisticación de la evaluación a la que se ha unido la tecnología de los datos como posible solución que no ha hecho sino aumentar sus dimensiones provocando un verdadero evaluacionismo: un delirio religioso por la evaluación. Este evaluacionismo es, sin embargo, paradójico en muchos sentidos y especialmente en la confrontación con su realidad cotidiana porque a pesar del imperativo evaluador universal, muchos niegan la evaluación y sus resultados, otros se resisten evitativamente y en general a pesar de los avances, sigue en lugar similar con poca innovación que no sea de herramientas de cálculo.

La mecanización de la evaluación es en cierto modo inevitable y necesaria en algunos aspectos como hemos visto, sin embargo, no debe dejar de prevenirnos respecto a los abusos o las perversiones posibles. Esto es, los datos de evaluación al fin y al cabo son suministrados por el profesorado o el alumnado, cierto, pero en cuanto ambos pierden el control del proceso de datos (entran en el algoritmo) pueden hacerse responsables de una respuesta totalmente ajena a sus intenciones: una nota o retroalimentación resultativa que ha podido seguir un sesgo que ignoran. La nota única del único examen debe ser superada por una cantidad y calidad mayor de datos que haga fiable y consistente la respuesta, pero una cantidad excesiva o una selección inadecuada puede infoxicar la evaluación además de ocultar procesos no reducibles a datos y cálculos.

Por esa razón el humanismo evaluador tendrá que estar especialmente vigilante tanto para compensar los desvíos de esa mecanización como para aportar la información que los datos mecanizados no puedan dominar. El problema es que cada vez más el profesorado tendrá que esforzarse con verdadero ahínco para defender su opinión (subjetiva y parcial) frente a la supuesta objetividad totalizadora de la máquina. Como dice Harari (2016b), un dataísta confiará más en el resultado de un algoritmo que en la opinión del conocimiento humano. Ese es el evaluacionismo: confiar más en los algoritmos que en el conocimiento profundo del profesorado.

Ahora bien, el profesorado tiene la obligación profesional de convertirse en un técnico evaluador como una de las partes más importantes de su labor. Ya dijimos al principio que no basta saber, ya no basta saber enseñar, hay también que saber evaluar. Así que la defensa de la evaluación humanista no puede servir de coartada a los ramplones o torpes que pretendan evaluar a ojo de buen cubero sin principios que lo sustenten.

Es muy probable que tengamos que tomar una perspectiva vigilante no solo para protegernos del abuso del dataísmo y el evaluacionismo, sino para enriquecer las perspectivas de la evaluación con enfoques etnográficos, de investigación-acción, colaborativos, o realmente formativos, no solo conductistas, resultativos o mecánicos.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, Lourdes, Adell, Ferran (2018) Instrumento de evaluación de un videojuego educativo facilitador del aprendizaje de habilidades prosódicas y comunicativas, en RED. *Revista de Educación a Distancia*. Núm. 58, Artíc. 6. Disponible en: http://dx.doi.org/10.6018/red/58/6 http://www.um.es/ead/red/58/aguilar_adell.pdf, [Consulta: 28 de marzo de 2019]

Aguilar Sánchez, Javier, Martín Tamayo, Ignacio; Chirosa Ríos, Luis Javier (2016) La evaluación en educación física a través del "Game Performance Assessment Instrument" (GPAI). *Estudios Pedagógicos* XLII, N° 2:7-19, 2016. Disponible en http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v42n2/art01.pdf, [Consulta: 28 de marzo de 2019].

Aragón, Jazmín, Guzmán Ibarra, Isabel y Marín Uribe, Rigoberto (2018) El portafolio en el proceso de evaluación del desempeño profesional docente, en *EDETANIA* 54 [Diciembre 2018], 17-36. Disponible en https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/424/394. [Consulta: 27 de marzo de 2019]

Arriaga Nabor, Oralia; González Villegas, María Palmira; Ramírez Covarrubias, Alma Cristina; Iriarte Solis, Adalberto; López Arciniega, Luis Anibal; Arciniega Luna, Agustín Leopoldo (2018) Uso de aplicaciones de la Web 2.0 para la evaluación del aprendizaje significativo. *Pistas Educativas*, vol. 40, No. 130, noviembre 2018, México, Tecnológico Nacional de México en Celaya. Disponible en http://www.itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/pistas/article/view/1704/1349. [Consulta: 28 de marzo de 2019].

Baldomero, M., Vázquez-Cano, E. y Belando-Montoro, M. (2018). Diseño de un modelo de evaluación de la calidad de los cursos MOOC mediante Lógica difusa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(4), 72-85. Disponible: https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1663 [Consulta 27 de marzo de 2019]

Becerra, N.R., Alvarado, D. (2000) La inteligencia artificial en educación. *Tecnura*. Vol. 3 Núm. 6 Enero-Junio de 2000. Universidad distrital Francisco José de Caldas. Pp. 61-65 Bogotá. Disponible en https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/Tecnura/issue/view/527. [Consulta: 29 de marzo de 2019].

Cáceres Monteza, Ximena,Loyola Ochoa, José Carlos,Villegas Regalado, Frank (2018) Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA. Unidad de medición de la calidad. Ministerio de Educación de Perú. Disponible en http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5907. [Consulta 27 de marzo de 2019].

Callejo de la Vega, María Luz, Montero Pascual, Eloísa (2019) Formar para la evaluación formativa: las trayectorias de aprendizaje, en UNO revista de didáctica de las Matemáticas, 83, pp. 30-36. Disponible en https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/88427/1/2019_Callejo_Montero_UNO.pdf. [Consulta: 27 de marzo de 2019].

Cañadas, Laura; Santos-Pastor, María Luisa; Castejón, Francisco Javier (2018) Evaluación en la formación inicial: ¿avance o retroceso? Bordón. Revista de pedagogía, Vol. 70, Nº 4, 2018, págs. 9-22.

Cepeda Romero, Olga, Gallardo Fernández, Isabel María, Rodríguez Rodríguez Jesús (2018). La evaluación de los materiales didácticos digitales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16 (2) pp. 79-92. Universidad de Extremadura.

Corbí Sáez, M.I., et al. (2017). *Enseñanza-aprendizaje de lenguas, literaturas y culturas extranjeras, evaluación formativa y plataformas e-learning*. En: Roig-Vila, Rosabel (coord.). Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2016-17 = Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2016-2017. Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), 2017, pp. 2060-2076

Golman, Russell, David Hagmann, and George Loewenstein. 2017. "Information Avoidance." *Journal of Economic Literature*, 55 (1): 96-135. Disponible en https://pubs.aeaweb.org/doi/pdfplus/10.1257/jel.20151245. [Consulta: 27 de marzo de 2019]

González-Segura, C.M., García-García, M., y Menéndez-Domínguez, V.H. (2018). Análisis de la evaluación de competencias y su aplicación en un Sistema de Gestión del Aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 58. Disponible en http://www.um.es/ead/red/58/. [Consulta; 27 de marzo de 2019].

Gutiérrez, Oscar B.(2004) Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Enero-Diciembre. Nº 9 (2004):111-130. Mérida-Venezuela. Disponible en https://www.redalyc.org/html/652/65200907/. [Consulta: 28 de marzo de 2019].

Harari, Y. (2016a) Sapiens. De animales a dioses. Breve historia de la humanidad. Barcelona: Debate.

Harari, Y. (2016b) Homo deus. Breve historia del mañana. Barcelona: Debate.

House, Ernest R. (1992) Tendencias en evaluación. *Revista de educación*. N. 299, pp. 45-55. Madrid.

Maldonado, Ana. (2018).¿Cómo comprender mejor la evaluación? Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en formación inicial docente. *Voces De La Educación*,3(6),111-125.

Manrique Medina, Carlos Fernando (2018) Evaluación Formativa de Comprensión Auditiva en Inglés Mediada por TIC. TFM. Universidad de la Sabana. Disponible en https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/33593/Carlos%20Fernando%20Manrique_Documento_Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 28 de marzo de 2019].

Martínez Miguel, Esther; García-Carpintero Blas, Eva y Manso Perea, César (2018) Impacto de la evaluación de competencias en la calidad del aprendizaje: percepción de discentes y docentes de Grado en Enfermería. Enfermería global, Vol. 17, nº 2, (2018) Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia, disponible en http://hdl.handle.net/10201/57783. [Consulta:29 de marzo de 2019].

Muñoz Durán, Karla; Otondo Briceño, Maite (2018) Evaluación de Aprendizajes en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2018, 11(2), 71-90. Disponible en https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.004. [Consulta 28 de marzo de 2019].

Murillo, Alejandro (2017) El Aprendizaje Personalizado puede proporcionar efectos positivos a los estudiantes, *Observatorio de innovación educativa*. Tecnológico de Monterrey, disponible en http://cort.as/-H0iT [Consulta: 28 de marzo de 2019]

Phillips, Denis C. (2018) Introducción: las muchas funciones de la evaluación. En María de Ibarrola (coord.)(2018) *Temas clave de la evaluación de la educación básica. Diálogos y debates*. FCC. México.

Rocha Bernabé, María del Rosario; Jiménez Villanueva, Martha Patricia; Castillo Cabrera, Gelacio (2018) Sistema informático como apoyo en el seguimiento de la evaluación formativa. *PAG Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, vol. 5, n. 10, México

Santos, José Manuel; Ortiz, Esther; Marín, Salvador (2018), Índices de variación de la nota debidos a la evaluación continua. Contrastación empírica en la enseñanza universitaria. *Cultura y Educación: Culture and Education*, Vol. 30, Nº 3, 2018, págs. 509-527.

Tiana-Ferrer, A. (2018). Treinta años de evaluación de centros educativos en España. *Educación XXI*, 21(2), 17-36. Disponible en http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/21419. [Consulta: 30 de marzo de 2019].

Trujillo, F. (2019) IA, siempre nos quedará París. Disponible en https://fernandotrujillo.es/ia-siempre-nos-quedara-paris/. [Consulta 29 de marzo de 2019].

Zapatero Ayuso, Jorge Agustín, González Rivero, María Dolores y Campos Izquierdo, Antonio (2018) El modelo competencias en educación física: contribución, evaluación y vinculación con los contenidos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 37, año 14, vol. 13, pp 17-30. Murcia.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN

Evaluation instruments, rating instruments

Miguel Calvillo Jurado

Asesor de formación
miguel.calvillo.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

Conviene poner un poco de orden entre los instrumentos de evaluación dejando clara la diferencia entre los que constituyen evidencias que evaluar (objetos de evaluación) de los instrumentos que se usan para calificar esas evidencias (a los que proponemos denominar instrumentos de calificación). Esta distinción es necesaria para que en los diseños de los procesos evaluadores no se perviertan los elementos necesarios evitándolos u ocultándolos en contra de lo recomendable que es hacerlos explícitos.

Los instrumentos de calificación son en realidad baremos basados en parámetros de calificación de un producto concreto y suelen representarse en forma de instrumentos de doble entrada que podemos dividir en listas, escalas y rúbricas, tipos cada uno de los cuales tiene ventajas e inconvenientes y un uso aconsejable dependiente de los casos. Estos instrumentos ocupan un lugar intermediario entre las evidencias de evaluación y la comunicación de los resultados por lo que no sólo deben valorarse en sí mismos sino dependiendo de cómo se usen.

PALABRAS CLAVE: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN, EVALUACIÓN, TÉCNICAS DE EVALUACIÓN.

ABSTRACT

It is convenient to put a bit of order among the evaluation instruments by making clear the difference between those that constitute evidence to evaluate (objects of evaluation) of the instruments used to qualify that evidence (which we propose to call rating instruments). This distinction is necessary so that the designs of the evaluating processes do not pervert the necessary elements by avoiding them or hiding them against the advisability of making them explicit.

The qualification instruments are in fact scales based on the parameters of qualification of a specific product and are usually represented in the form of double entry instruments that we can divide into lists, scales and rubrics. Types each of which have advantages and disadvantages and have a dependent use of cases. These instruments occupy an intermediary place between the

evidences of evaluation and the communication of the results, so they should not only be valued in themselves but also depending on how they are used.

KEYWORDS: ASSESSMENT TOOLS, RATING INSTRUMENTS, EVALUATION, EVALUATION TECHNIQUES

Fecha de recepción del artículo: 17/03/2019
Fecha de Aceptación: 10/04/2019

Citar artículo: CALVILLO JURADO, M. (2019). Instrumentos de evaluación, instrumentos de calificación. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

El caos de los instrumentos de evaluación

Estoy en una formación y pregunto al profesorado por los instrumentos de evaluación (hablamos, claro está, solo de evaluación del alumnado, de su aprendizaje). Voy apuntando en la pizarra mientras me dicta cada uno su aportación: exámenes, rúbricas, listas, trabajos, portafolio, observación, diario... Me paro a ver el resultado y veo que como siempre el listado es similar, un lío: no parece obedecer a un solo criterio y por tanto, no debe ser muy operativo. Por el contrario, el profesorado lo acepta con normalidad (porque además lo ha visto así en muchos lugares) y no ve la manera ni la razón de reorganizarlo, sin embargo, cuando se le pide que diseñe evaluaciones escogiendo instrumentos, comienza el embrollo.

A poco que nos detengamos, vemos que esa confusión viene motivada por las notables diferencias entre unos y otros de estos elementos de la lista. Unos son realizados exclusivamente por el profesorado (rúbricas) para medir, otros son culminados por el alumnado (exámenes) para aplicarles esa medición; unos son abstractos o genéricos (observación), otros concretos y tangibles (trabajos). Además, unos se pueden combinar (rúbrica para observación de un trabajo) con

lo que disponemos de más de un supuesto instrumento (en este caso, tres) a la vez para la misma evaluación.

Finalmente, en esta caótica enumeración no existiría límite puesto que muchos de los instrumentos propuestos son en realidad las tareas o actividades que realizaría el alumnado para ser evaluado y consecuentemente estas serían ilimitadas con lo que una enumeración de instrumentos no tendría sentido: cualquier cosa podría servir.

Para mayor confusión, no se suele hablar solo de instrumentos de evaluación sino de medios, herramientas y técnicas, por ejemplo. Lo que esta diferenciación podría ayudar a clarificar, lo confunde más porque en ocasiones se presentan juntas (técnicas e instrumentos) y en otras cuando se separan derivan en nuevas confusiones (por ejemplo, una técnica puede ser observación y otra muy distinta medición aunque vemos por la experiencia cotidiana que ambas se dan muy frecuentemente juntas: observar un ejercicio físico y medir su impacto, alcance o duración).

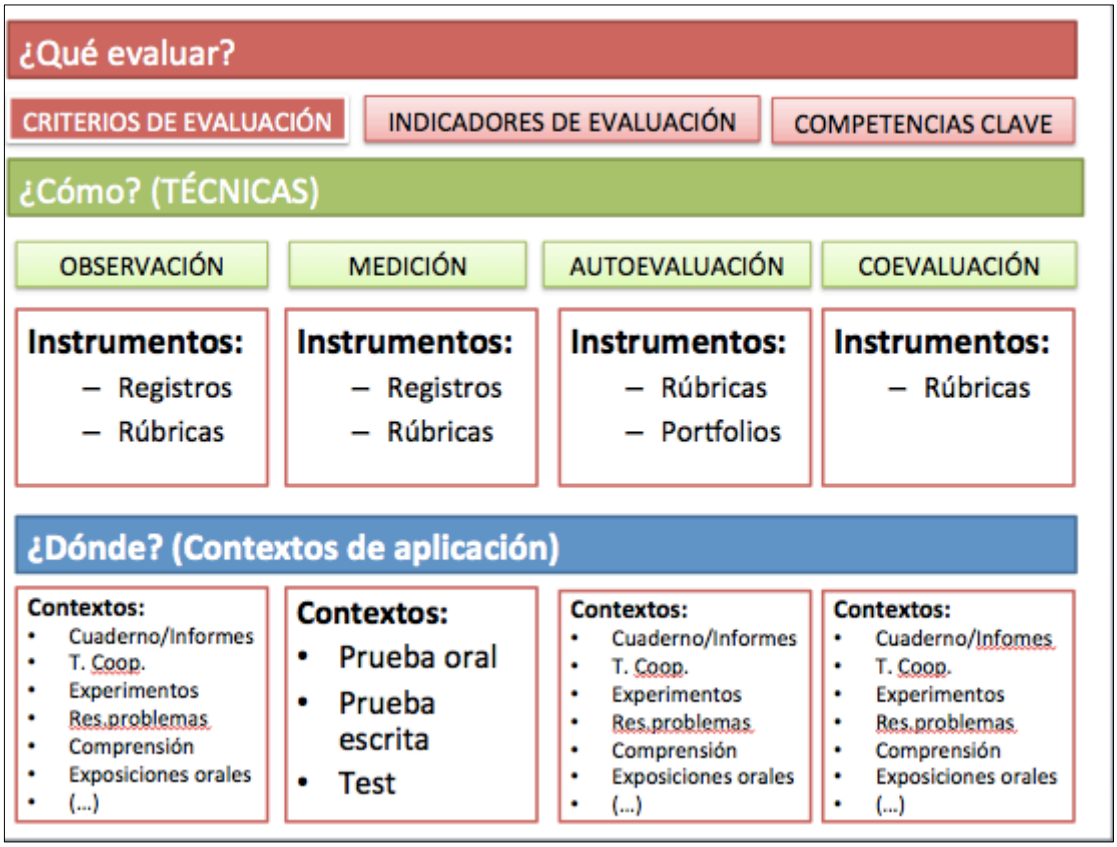


Fig.1

Algunos han intentado poner algo de orden. En Calvo (2015; fig. 1) vemos que al menos se distinguen los instrumentos de lo que él llama contextos de aplicación y de técnicas aunque en los instrumentos no hace una enumeración justificada. Además, prácticamente las técnicas y los instrumentos incluso los contextos se distinguen poco ya que las enumeraciones se repiten en cada apartado. Para él la coevaluación es una técnica como la observación, de manera que no sabríamos si la observación mutua sería una técnica mixta o si la coevaluación no podría ser observacional cuando la coevaluación parece más bien de forma natural un tipo de evaluación más que un tipo de técnica de evaluación. En otro caso (Huertas, 2018) incluso siendo una propuesta de evaluación basada en evidencias, se pone la rúbrica junto a la prueba de ejecución, el portafolio, el diario, los organizadores gráficos, ensayo, problemas, ejercicios, exámenes y exposición, en una enumeración más caótica que la

anterior. Mucho más aceptable y restringida parece la de la Universidad Técnica de Cancún (UTC, 2012) a pesar de que mezcla instrumentos que sirven para medir con otros cualitativos.

¿Podemos poner un poco de orden que sirviera para planificar mejor la evaluación de los aprendizajes? ¿Podríamos deslindar todos los tipos de elementos que intervienen en la evaluación? Podrían distinguirse muchos tipos de elementos pero una distinción excesiva conduciría a mayor confusión. Para poner un poco de orden en este listado de técnicas e instrumentos conviene, pues, simplemente distinguir dos tipos de elementos fundamentales que usamos en toda evaluación y cuya mezcla constituye el principal escollo de estas enumeraciones: el objeto que se evalúa y el baremo con el que se valora.

En toda evaluación contamos con unas evidencias de aprendizaje por parte del alumnado, es el proceso y el resultado de los ejercicios, actividades y tareas que realiza sea en el contexto que sea y que nosotros vamos a usar para observar y detectar lo que ha evolucionado en su aprendizaje, es el objeto u objetos que se evalúan (no evaluamos a la persona sino sus actos o manifestaciones); y por otro lado, contamos con un conjunto de parámetros o baremo por el cual valoramos el nivel de logro o avance posible en la realización de esas evidencias con relación a las expectativas de lo que esperamos que hayan aprendido o experimentado. Esta diferenciación es básica y separa nítidamente un examen de una rúbrica a la vez que agrupa al examen con el trabajo o la exposición oral o la realización de una maqueta y a la rúbrica con la lista de control o la escala de observación. Los primeros son instrumentos, sí, en el sentido vulgar del

término, pero que muestran las evidencias del aprendizaje; los segundos son también instrumentos para la evaluación en su sentido no técnico, pero no muestran evidencias del aprendizaje sino que califican esas evidencias según unos parámetros o baremo.

Dejaremos fuera las técnicas de evaluación que realmente son variantes siempre de la observación ya que por lo menos hasta ahora solo podemos valorar el aprendizaje a través de manifestaciones observables por los sentidos, sean comportamentales simplemente o de productos no verbales o verbales orales o escritas así como codificados en cualquier otro lenguaje. Aunque se disponga ya de máquinas que pueden mostrarnos lo que ocurre en el cerebro a través de la detección de ondas cerebrales aplicadas a la evaluación del alumnado, al fin y al cabo seguiremos igual: observaremos una representación de imágenes de esas ondas en lugar de su comportamiento o su producto o juntamente con ambos[63].

Instrumentos de calificación

La confusión a la que nos hemos referido es por una lado una confusión conceptual y por otro, una confusión terminológica, que influye negativamente en el diseño de las evaluaciones. Nos interesa ahora más la confusión conceptual que distorsiona la forma en que concebimos la evaluación porque discernir en este momento cómo llamar cada concepto es una cuestión

63 Se trata de FocusEDU desarrollada por BrainCode y Progrentis. Véase: https://www.cope.es/actualidad/sociedad/noticias/una-innovadora-diadema-permite-medir-rendimiento-academico-los-alumnos-20190401_385416

secundaria y más nominalista que operativa aunque la abordaremos más adelante.

Conceptualmente es relevante esta distinción porque establece pautas para que no se olvide ninguno de los dos elementos (evidencias y baremo) como ocurre en los exámenes donde frecuentemente se suele escamotear el baremo (no indicando el criterio de valoración y puntación o incluso desconociéndolo) o escamotear ciertas evidencias (por ejemplo, evaluando la competencia lingüística sin las producciones orales). Esta distinción, pues, no pide simplemente que las enumeraciones se hagan con mayor corrección, lo que pide es que no se pervierta el proceso olvidando que existen dos "instrumentos" que deben quedar explícitos en todo evento evaluador, dos tipos bien diferenciados o dos facetas conectadas siempre presentes: las evidencias evaluables y su baremo de valoración.

Para valorar, hay que partir de unos principios o parámetros que sirvan de norma; esto es ineludible. Esos parámetros pueden servir para medir o no. Los baremos no siempre miden aunque frecuentemente lo hacen basándose en parámetros cuantitativos e incluso en ese caso pueden comunicar la cantidad o no. La RAE define parámetro así: dato o factor que se toma como necesario para analizar o valorar una situación. Y esta es la idea: el parámetro es el factor desde el cual se evalúa una evidencia dada. El profesorado tiene indicaciones en los curriculum que seleccionan los parámetros que hay que seguir (por ejemplo, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje) y que a su vez debe adaptar en su programación para hacerlo explícito en un baremo concreto que pueda

contrastarse de forma fiable. Y ese es uno de los problemas fundamentales: la ausencia de baremos explícitos en algunos casos que solo están en la mente del profesor. La concreción máxima de ese baremo es la puntuación aunque como hemos dicho no es obligatoria habida cuenta de que pueden existir parámetros que no se cuantifiquen con exactitud a pesar de que la legislación solicita en todos los casos una cuantificación de nivel expresada numérica o verbalmente.

Un baremo puede hacerse explícito verbalmente con explicaciones sobre lo que se espera observar y cómo se valorará, sin embargo, para manejar más eficientemente los parámetros de observación y sus niveles de logro, lo normal es recurrir a instrumentos esquemáticos que ayudan en su aplicación y también que cuantifiquen tanto en cantidad como en calidad (ponderando ciertos aciertos, errores u omisiones). Los instrumentos que mejor solucionan este problema o mejor dicho que ayudan a hacer explícito y manejable este baremo son los instrumentos de doble entrada, un tipo de instrumentos de evaluación basado en tablas que establecen una medida para cada indicador.

Por esa razón, y para no evitar el asunto terminológico, podría ser más adecuado denominar a estos instrumentos **instrumentos de calificación** en lugar de instrumentos de evaluación porque realmente es esa su finalidad específica. De esta forma, también los distinguiríamos de las tareas, actividades o ejercicios sobre los que aplicaremos estos instrumentos de calificación con el objeto de obtener una valoración de su calidad y que son realmente a los que se suele denominar instrumentos de evaluación.

Definimos, pues, los instrumentos de calificación como un baremo, es decir, como un conjunto de parámetros o normas para obtener una valoración. La representación gráfica de estos baremos suele ser un instrumento de doble entrada, esto es, una tabla con indicadores y valores en horizontal y vertical que facilitan la adjudicación en su cruce. Sin embargo, los instrumentos de doble entrada constituyen una representación física y ordenada en tabla del baremo, que es realmente el instrumento por definición. De hecho, podemos decir que al evaluar toda tarea del alumnado, el profesorado siempre dispone de un baremo explícito o implícito para su calificación. Lo adecuado de los instrumentos de doble entrada es que hacen explícito el baremo y permiten su comprensión antes, durante y después de la calificación en contra de los baremos tácitos de profesorado que a veces ni siquiera sabe cómo puntuará una prueba hasta disponerse a corregirla. No se puede corregir sin baremo, por tanto, disponer de un instrumento de calificación explícito es una clave de profesionalidad en la calificación de tareas del alumnado.

Esto es lo que ha ocurrido comúnmente con los exámenes como referimos con anterioridad: no se ha hecho explícito ni antes ni durante y a veces ni después de su realización, el baremo que iba a aplicarse a las respuestas. Tanto es así, que ello ha influido en el hecho de que muchos profesores o profesoras vieran como instrumentos equiparables el examen o la rúbrica ya que nunca pensaron en que una rúbrica o instrumentos similar debe estar igualmente presente en la valoración de un examen como en la valoración de una exposición oral como en la de cualquier otra evidencia de aprendizaje que queramos valorar.

Tipos de instrumentos de calificación

Los instrumentos de doble entrada pueden tener diversa complejidad. Van desde el más elemental que señala únicamente la presencia o ausencia de una característica observable (lo hace/no lo hace; asiste/no asiste; lo pone/no lo pone...) hasta aquellos que detallan minuciosamente los niveles de logro o avance. Esta diversidad puede resumirse en tres tipos básicos: listas (de control, cotejo o check list), escalas (de observación, de estimación o valoración) y rúbricas. La diferencia entre ellas estriba fundamentalmente en dos aspectos: a) la cantidad de calificaciones posibles que va desde el mínimo (dos en la lista) hasta un número teóricamente ilimitado pero que suele ser 4 o 5 en la escala o en la rúbrica; b) los descriptores del nivel de logro que van desde una sola palabra (bien, mal, regular...) en la lista o la escala hasta expresiones descriptivas minuciosas propias de la rúbrica.

Los tipos de instrumentos de calificación que hemos referido son básicos y presentan múltiples combinaciones y formas. Pueden darse instrumentos que mezclan apartados de lista, escala o rúbrica en el mismo objeto o pueden aplicarse o reducirse unos instrumentos a otros según las necesidades convirtiendo escalas en listas o listas en rúbricas, por ejemplo.

Las listas son las más sencillas en cuanto a las variables que ofrecen pero resultan adecuadas para evaluaciones muy objetivas con requisitos concretos; además aunque ofrezcan pocas variables en cada ítem, pueden contener un número enorme de ellos para un control o evaluación exhaustiva y profunda.

Su forma típica es la lista de control en la que se observa una larga enumeración de características que deben cumplirse. Es la que vemos, por ejemplo, en las inspecciones técnicas como la ITV o los análisis clínicos. Estas listas en ocasiones son de margen o rango, esto es, aunque los valores resultantes pueden ser muy dispersos, reducen las opciones a dos solo: estar dentro del rango admisible o fuera (apto/no apto; válido/no válido; normal/anormal...).

Las escalas explicitan ese rango que en la lista puede aparecer reducido, de forma que no sólo se indica si el rasgo está presente, sino su calidad o cantidad hasta llegar a un máximo. Algunas escalas no establecen máximo sino un final temporal distinguiendo el paso desde el inicio a la finalización: son las escalas de avance típicas de la evaluación de seguimiento de tareas.

Entre las escalas se han hecho populares dos tipos muy particulares: escala Likert y diferencial semántico. La primera es en realidad una escala subjetiva en la que el informante se sitúa respecto a proposiciones: totalmente de acuerdo, de acuerdo, parcialmente de acuerdo... La segunda fija posiciones en realidad entre dos polos a partir de una media supuestamente aséptica de forma que el sujeto debe inclinarse en un cierto grado hacia uno de los polos, por ejemplo, entre alegre y triste, entre extravertido e introvertido, etc. Estos dos tipos de escalas suelen usarse más para estudiar la percepción que para calificar como elementos accesorios (véase en adelante), pero pueden utilizarse igualmente para la calificación.

No cabe duda de que entre todos ellos, la rúbrica ha gozado en los últimos años de un éxito espectacular. La valoración positiva del uso de rúbricas por parte de los estudiantes está fuera de toda duda (Gallego y Raposo-Rivas, 2014). Hasta parece haber alcanzado el estado de referente en la evaluación por competencias (Zapatero et al., 2018) de forma que ha provocado incluso una euforia poco común especialmente en la Universidad (Expósito_langa et al., 2017). El éxito de las rúbricas ha sido tal que ha hecho que se llame así a cualquier instrumento de doble entrada como se ve en este caso en que Rivero-Contreras y Saldaña (2019) adjudican esta denominación a lo que es sencillamente tal como se presenta una lista de control y no una rúbrica.

Existen aplicaciones web para desarrollar estos instrumentos de calificación aunque las que más populares se han hecho han sido también las de rúbricas. Las aplicaciones de ayuda para la calificación a través de rúbricas como Corubric presentan notables ventajas (Cebrián de la Serna, 208) ya que no solo facilitan la evaluación sino todo el proceso.

Efectivamente, las rúbricas presentan ciertas ventajas respecto a los tipos anteriores. Particularmente, cuando lo que se quiere es orientar minuciosamente la calificación de un producto, la rúbrica con sus descriptores detallados guían al profesorado con mayor fiabilidad y ofrecen un instrumento que está por encima de las personas y puede ser usado con mayor igualdad por profesionales diferentes con opiniones o conocimientos diversos.

Sin embargo, encontramos muchos ejemplos de rúbricas que son en realidad

escalas encubiertas ya que a pesar de redactar el descriptor, en realidad repiten una característica y la cuantifican con lo cual no añaden nada a una escala. Por otro lado, en ocasiones la rúbrica exhibe unas progresiones difíciles de comprobar en todos los casos. Esto es, situar ciertas características en cierto nivel puede resultar difícil por cuanto encontramos casos de alumnado que exhibe características supuestamente de mayor nivel junto a otros de menor.

Los instrumentos de calificación como hemos dicho tienen la ventaja de que hacen explícito el baremo de evaluación pero además tienen otras muchas ventajas ya que pueden usarse como bases de orientación o como contratos (Cebrián de la Serna, 2018). La base de orientación guía con instrucciones al alumnado a través del proceso de realización de una actividad y del mismo modo, una lista, escala o rúbrica, puede servir al alumnado para guiar sus acciones y permitir que se vaya autoevaluando antes de ser evaluado por el profesorado. Igualmente, los instrumentos de doble entrada pueden servir para explicitar los términos de un contrato didáctico expresando los resultados a que se comprometen.

La calificación final no se obtiene siempre con la simple aplicación de estos instrumentos, ya sabemos que en ocasiones hay que aplicar cálculos para ponderar o combinar resultados. En este caso, pues, nos hemos referido a instrumentos de calificación directa de lo observado independientemente del uso de cálculos integrados o no en ellos.

Aparte de los cálculos, existen otros instrumentos accesorios que pueden modular la calificación a través de una observación directa o indirecta del proceso. Son instrumentos dirigidos a valorar los aspectos metacognitivos que podemos considerar en este caso metaevaluadores, es decir, valoran cómo se ha producido el proceso de aprendizaje, los logros y dificultades del modo en que se ha llevado a cabo. Estos instrumentos suelen ser interrogaciones (anecdotario, diario) o interrogaciones (cuestionario, entrevista) pero por problemas de espacio no nos vamos a detener en ellos.

La comunicación de la evaluación

Frecuentemente, se han criticado los instrumentos de calificación porque supuestamente reducen todo a un dato solo: la nota. Sin embargo, no todos los datos que se recogen e un proceso de calificación tienen que comunicarse o comunicarse sencillamente así. Los problemas de la evaluación no están en cómo se hace -o no solo ahí- sino en cómo se comunica.

La calificación que se obtiene del baremo es normalmente alfanumérica (una nota en forma de letra o número o correspondiente a una expresión). Nuestra tradición decimal ha hecho que las notas también sean numéricas y de base diez traducidas después por rangos a expresión verbal aunque no es así en todos los países. En Estados Unidos, por ejemplo, la nota es alfabética de F hasta A, equivalentes a las denominaciones verbales de insuficiente, suficiente, etc., que son las denominaciones de rango de base 10 (por ejemplo, notable es el rango de 7 a 8).

Los instrumentos no sólo proporcionan una nota en la escala sino que permiten comentar el resultado bien explicando las causas o proponiendo soluciones (evaluación formativa). Esta dualidad entre calificación alfanumérica y explicación verbal ha sido en ocasiones cuestionada. No vamos a entrar ahora en la procedencia de una u otra, simplemente parece que ambas ofrecen información valiosa para los fines que se propone por varias razones: 1º) no siempre la información verbal explicativa es deducible de la nota y viceversa: ello indica que ofrecen informaciones diferentes; 2º) mientras una de ellas puede analizar las causas o consecuencias (retroalimentación verbal) en términos absolutos, la otra proporciona una valoración comparativa, relativa, que sirve para situarse respecto a la evolución. Las personas valoran ambas informaciones porque no desean saber solo su estado sino también la evolución de sus resultados respecto al nivel en que se encuentran. Lo mejor de las notas que se adjudican a los productos del alumnado es que establecen una valoración comparativa. Los perjuicios vienen más bien de saber comunicar estas dos informaciones adecuadamente que del hecho de comunicarlas, particularmente cuando se comunica exclusivamente la nota sin ningún tipo de retroalimentación verbal explicativa.

Las calificaciones a modo de nota tienen su origen en una necesidad de crear un código objetivo, único y muy limitado (fácil) para que al codificar la comprensión sea instantánea.

Se utiliza también en otros aspectos de la vida por su integración en nuestra cultura como en las escalas de calificación del dolor personal, dolor de las

picaduras o las quemaduras, los terremotos o la calificación de los personajes políticos.

Una de las cuestiones fundamentales a la hora de saber evaluar es comunicar al alumnado previamente los objetivos y niveles de rendimiento que esperamos que alcancen para que se enfoquen convenientemente en ello. Estudios afirman que el alumnado que conoce mejor los criterios de evaluación y está previamente informado de la forma de evaluación, tiene también un mejor autoconocimiento evaluador (se aproxima mejor a la nota que obtiene) mientras que los que no tienen esta información presentan una distancia mayor entre nota obtenida y esperada (Trigueros et al., 2018) lo que corrobora lo que venimos diciendo: que debe distinguirse la evidencia que se evalúa y su baremos y que ambos deben quedar explícitamente reflejados.

De los instrumentos de calificación y del uso de sus accesorios no sólo se deduce una o varias notas, sino que se infiere también toda una panoplia de información que seleccionar para comunicar. Cierto que la nota no es lo único importante, pero también es cierto que gracias a esa nota obtenemos otras muchas informaciones valiosas.

Evidentemente, la comunicación es el camino que los datos siguen hasta el sujeto evaluado y su comunidad, pero esos mismos y más datos sirven igualmente para evaluar el proceso del programa, es decir, el método aunque aquí como dijimos no nos vamos a referir a este aspecto de la evaluación.

En general, que las informaciones deducibles de la calificación se comuniquen o se tengan en cuenta es ya otra cosa por lo que la bondad de los instrumentos de calificación no está en sí misma como suele ocurrir con otros instrumentos cotidianos, sino en el uso que se haga de ellos.

Conclusión

<table>
<tr><td colspan="3">PROCESO DE APRENDIZAJE</td></tr>
<tr><td rowspan="2">SELECCIÓN DE EVIDENCIAS: OBJETOS DE EVALUACIÓN</td><td>BAREMO: INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN</td><td rowspan="2">COMUNICACIÓN: INSTRUMENTOS DE RETROALIMENTACIÓN</td></tr>
<tr><td>ACCESORIOS: INSTRUMENTOS DE METAEVALUACIÓN</td></tr>
<tr><td colspan="3">PROCESO DE EVALUACIÓN</td></tr>
</table>

En la evaluación podemos distinguir la evaluación artificiosa de la auténtica. En la primera, el proceso de aprendizaje se detiene y se obliga al alumno o alumna a realizar una actividad expresamente para evaluar. Es el típico proceder basado en exámenes o trabajos. En el caso contrario, se determina el proceso de aprendizaje sin que haya ninguna acción expresamente para evaluar ya que todas están pensadas para aprender. Este último desarrollo parece el más adecuado para evaluar y es el que escogemos para esquematizar el proceso de evaluación dentro del cual se incluye el de calificación.

Si tuviéramos que redactar unas instrucciones sobre cómo proceder, podrían ser así:

> *Diseña el proceso de aprendizaje. Dentro de ese proceso, fija las evidencias que vas a observar para evaluar. Determina en esas evidencias, la descripción de los indicadores de logro y elige un formato de guía para aplicarlo. Compleméntalo con unos elementos accesorios para comprender las causas del resultado. Obtén unas calificaciones, unas explicaciones de los logros y necesidades así como unas recomendaciones que quieras comunicar.*

Esto es, establecemos un proceso de evaluación paralelo al de aprendizaje. En él podemos distinguir tres grandes componentes: una serie de evidencias que vamos a observar en ese proceso de aprendizaje, un baremo que usaremos para calificarla y una forma de comunicar los resultados para la mejora. Distinguir estos tres aspectos es fundamental para programar una correcta evaluación ya que en muchos casos la confusión entre ellos (evidencia, baremo y comunicación) hace que no se explicite, no se lo tenga en cuenta o no cumpla su función porque las evidencias no han sido seleccionadas adecuadamente, porque los instrumentos de calificación no son objetivos o porque la comunicación no ha sido completa. Los instrumentos de calificación, por tanto, son los intermediarios entre los objetos evaluables y los sujetos evaluados y representan un eslabón importante aunque no sean ellos mismos la cadena.

BIBLIOGRAFÍA

Calvo, Jacobo (2015) Técnicas e instrumentos de evaluación. ¿Es lo mismo? El blog de Jacobo Calvo. 5 de abril de 2015. Disponible en http://jacobocalvo.blogspot.com/2015/04/tecnicas-e-instrumentos-de-evaluacion.html. [Consulta: 3 de abril de 2019]

Cebrián de la Serna, M. (2018). Modelo de evaluación colaborativa de los aprendizajes en el practicum mediante Corubric. Revista Prácticum, 3(1),

62-79.

Expósito-Langa, Manuel; Nicolau-Juliá, Débora; Tomás-Miquel, José Vicente (2017) La evaluación por competencias en los grados. Desarrollo de una experiencia mediante el uso de rúbrica. Revista complutense de educación, Vol. 28, Nº 4, 2017, págs. 1155-1171.

Gallego, M.J. Y Raposo-Rivas, M (2014) Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. Redu, Revista de Docencia Universitaria**.** Vol. 12 (1), Abril 2014, 197-215.Universidad Politécnica de Valencia.

Huertas Rosales, M. (2018) Evaluación basada en evidencias, un nuevo enfoque de evaluación por competencias. Rev. Investig. Univ. Le Cordon Bleu 5(1), 2018; 159-171

Rivero-Contreras, M. y Saldaña, D. (2019).Rúbrica de evaluación de textos en lectura fácil: Material para facilitar la aplicación de la Norma Española Experimental UNE 153101 EX. Manuscrito inédito, Laboratorio de Diversidad, Cognición y Lenguaje, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla.

Trigueros Cano, F. J., Miralles Martínez, P., Molina Saorín, J. y Maurandi López, A. (2018). Percepción del alumnado sobre la evaluación de historia en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las calificaciones esperadas y obtenidas. *Arbor*, 194 (788): a449. https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2009

UTC (2012) Manual Descriptivo de Instrumentos de Evaluación bajo el Modelo de Competencias. Universidad Tecnológica de Cancún. Secretaría Académica. Disponible en https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual2/pluginfile.php/30957/mod_resource/content/0/Descripcion-Instrumentos.pdf. [Consulta: 3 de abril de 2019]

Vazcoy Cuéllar, Joshua y Rosas Martínez, Luis Ángel (2019) Eso que siempre nos acompaña: la evaluación escolar. Revista Digital UniversitariaVol. 20, Núm. 2, marzo-abril 2019. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) Disponible en http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n2.a7, [Consulta 1 de abril de 2019]

Zapatero Ayuso, Jorge Agustín, González Rivera, María Dolores, Campos Izquierdo, Antonio (2018) La evaluación por competencias en Educación Física y el proceso de construcción de una rúbrica. CONTEXTOS EDUCATIVOS, 22 (2018), 111-127. http://doi.org/10.18172/con.311

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 16, 2019.
ISSN **1697-9745**

EVALUAR PARA MEJORAR EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Evaluate to improve in the childhood education classroom

Beatriz Corpas Martín

Asesora de Educación Infantil CEP Córdoba
beatriz.corpas.martin.edu@juntadeandalucia.es

Ana López Parra

Asesora de Educación Infantil CEP Córdoba
ana.lopez.par.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

La evaluación entendida como herramienta para la mejora de la enseñanza del docente y de los procesos de aprendizaje del alumnado, como valoración de un proceso y no como análisis de los resultados. Evaluar para mejorar.

PALABRAS CLAVE: EVALUACIÓN, DOCUMENTACIÓN, PROCESOS, HERRAMIENTAS, INCLUSIÓN, RITMOS DE APRENDIZAJE.

ABSTRACT

Assessment is understood as a tool for the improvement of teaching and learning processes. Thus evaluation is defined by its effectiveness in process revision, not just by the comprehensive analysis of results. Evaluate to improve.

KEYWORDS: EVALUATION, DOCUMENTATION, PROCESSES, TOOLS, INCLUSION, LEARNING RHYTHMS.

Fecha de recepción del artículo: 04/02/2019
Fecha de Aceptación: 20/03/2019

Citar artículo: CORPAS MARTÍN, B. – LÓPEZ PARRA, A. (2019). Evaluar para mejorar en el aula de educación infantil. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

El Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía, establece en su artículo 10, que la evaluación: "*...será realizada por el tutor o tutora, preferentemente a través de la observación. En toda la etapa, la evaluación debe servir para detectar, analizar y valorar los procesos de desarrollo de los niños y niñas, así como sus aprendizajes, siempre en función de las características personales de cada uno…., el profesorado tendrá la obligación de evaluar tanto los aprendizajes del alumnado, como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente...*"

Así mismo, la orden del 5 de Agosto del 2008 que desarrolla el currículo de esta etapa es totalmente explícita a la hora de definir la evaluación: " *La evaluación debe ser entendida como una actividad valorativa e investigadora inserta en el desarrollo de la acción educativa, que afecta tanto a los procesos de aprendizaje del alumnado como a la práctica docente, dentro de los proyectos educativos y contextos en los que se inscribe. Debe ajustarse a dichos contextos y a los niños y niñas en particular, y promover la participación de los sectores de la comunidad educativa directamente implicados en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, principalmente la familia"*

Como podemos comprobar, la evaluación en educación infantil es mucho más que valorar una serie de ítems o contenidos predeterminados por una editorial, es un proceso complejo y enriquecedor que nos puede aportar mucho más de lo que consideramos a priori. No debe reducirse a un mero trámite que tenemos que hacer al finalizar cada trimestre, curso o etapa, ya que lo importante no está

en el fin sino en el proceso. No se puede entender mejora educativa sin evaluación. Tenemos que focalizar nuestra atención ya que a través de ella mejoraremos los procesos de aprendizaje de nuestro alumnado, el cómo aprenden y la propia práctica educativa del profesorado. La evaluación no debe centrar nuestra atención en los resultados, los cuales indudablemente nos revelarán si nuestro alumnado ha conseguido los objetivos establecidos para su nivel y etapa, sino focalizarla en los procesos, en el cómo han llegado a la adquisición de ciertos aprendizajes y si hemos sido capaces de que lo hayan hecho satisfactoriamente, atendiendo a sus capacidades y a su bienestar.

Se trata de evaluar para mejorar nuestro trabajo que directamente va dirigido a que nuestros niños y nuestras niñas sean competentes en los diferentes ámbitos que establece la normativa, adquieran los conocimientos previstos en los mismos y que lo hagan en un ambiente de equilibrio y armonía, atendiendo a sus diferentes capacidades y ritmos, incluyendo a todo el alumnado.

Por lo tanto, este proceso se llevará a cabo principalmente a través de la observación directa y sistemática y tendrá un carácter continuo y formativo. Al mismo tiempo, se basará en un proceso reflexivo sobre la evolución del alumnado, atendiendo a toda la documentación recogida y a una reflexión sobre la práctica docente tanto a nivel individual como en grupo, con el resto de profesorado de la etapa y de especialistas que intervienen con el mismo alumnado, ya que nos aportará un análisis compartido que dotará de mayor objetividad todo el proceso, se ofrecerán diferentes perspectivas y matices, lo que generará un debate que nos aportará una visión más ajustada a la realidad

de nuestra aula, nos enriquecerá como profesionales, nos ofrecerá múltiples alternativas para mejorar los procesos de aprendizaje e introducir todas aquellas modificaciones posibles.

La evaluación se llevará a cabo en todo momento, ya sea de manera directa como cuando planificamos momentos para hacerla, como puede ser cuando escribimos en un diario de clase, cuando establecemos espacios para reflexionar con los compañeros y las compañeras sobre lo que hacemos, para programar, para tratar asuntos del alumnado, para mejorar procesos, actividades...o de manera indirecta, cuando vamos introduciendo modificaciones en el mismo momento en el que detectamos las dificultades o los obstáculos, cambiando de actividad o de modo de agrupar al alumnado.

Por su parte, la metodología utilizada favorece y propicia diversidad de actividades y espacios en los que las familias tienen un papel fundamental y que nos aportarán información muy relevante para los procesos de evaluación. La metodología a la que hacemos referencia es la basada en proyectos de trabajo y en ella las familias juegan un papel muy importante.

QUÉ EVALUAR

En el aula de educación infantil la evaluación se concibe como aquello que nos ayuda a contribuir a una mejora. No podemos centrar la evaluación en si el alumnado ha conseguido los resultados esperados o unos mínimos establecidos en la normativa. La evaluación debe estar presente en cada momento de la rutina diaria y debe ir encaminada a la búsqueda de la mejora de los procesos de

enseñanza aprendizaje. Por esta razón, absolutamente todo lo que ocurre en el aula, cómo ocurre y en qué forma ocurre, es susceptible de evaluar.

De esta forma evaluamos:

- Conocimientos previos del alumnado
- Nuevos aprendizajes
- Grado de Interés, implicación y motivación (tanto del alumnado como del docente)
- Participación de las familias
- Desempeño de roles alumnado/docente
- Relaciones entre iguales
- Actividades que se desarrollan en el aula y fuera de ella (tipos, funcionalidad, adecuación, viabilidad…)
- Recursos con los que contamos (humanos, materiales)
- Organización de aula (espacial y temporal)
- Propia labor docente
- Colaboración con la comunidad educativa (recursos de la localidad, asociaciones, entidades…).

CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL ALUMNADO

Los niños y niñas que llegan al aula de educación infantil vienen cargados de información de su entorno, por lo que debemos conocer cuál es su situación inicial para poder adecuar y personalizar la oferta de los procesos de enseñanza

aprendizaje que van a tener lugar en el aula. Podemos utilizarlos para partir de sus intereses, conocer lo que ya saben, compensar desigualdades, no ofreciendo a cada alumno o alumna las mismas oportunidades sino adecuándose a las circunstancias personales de cada uno de ellos.

Por ello se hace fundamental evaluar en este sentido para crear un entorno inclusivo en el que tengamos en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, intereses, expectativas, circunstancias sociofamiliares, competencias y capacidades. Esta diversidad será tomada como fuente de enriquecimiento del grupo clase tanto para el alumnado como para el docente y se aprovechará para generar entornos de aprendizaje diversos que fomenten la aceptación de las diferencias como algo positivo y enriquecedor.

ADQUISICIÓN DE NUEVOS APRENDIZAJES

Los aprendizajes que tienen lugar en el aula de infantil deben ser evaluados desde un enfoque procesual. Es decir, otorgando mayor importancia a cómo se han llegado a adquirir las nuevas competencias, que al hecho de valorar si se han alcanzado unos contenidos determinados.

No resulta de igual riqueza pedagógica aprender un contenido de forma aislada, por ejemplo aprender los números de forma memorística o repetitiva, que apropiarse de la contextualización de ese contenido como por ejemplo el aprendizaje de los números como elementos de uso social, que se atribuyen a cantidades, medidas, cifras.... en contextos cotidianos como comprar, medir o registrar datos.

Es por ello por lo que se combinan diferentes herramientas de evaluación para evaluar los nuevos aprendizajes. De este modo, las escalas de estimación o las listas de control recogerán si se ha logrado o no el aprendizaje, pero la observación sistemática y diaria o el registro de asambleas nos aporta información muy valiosa acerca de aquellos procesos y competencias que se han puesto en juego a la hora de adquirir dichos aprendizajes.

GRADO DE INTERÉS, MOTIVACIÓN E IMPLICACIÓN EN EL APRENDIZAJE

Otorgamos gran importancia al papel de la motivación intrínseca en los procesos de aprendizaje del alumnado. Evaluar la motivación, no tiene como objetivo comprobar si el alumnado está motivado o no, ya que el hecho de que no lo esté haría recaer la responsabilidad en el mismo alumnado, sino para ver en qué podemos mejorar o qué aspectos estamos pasando por alto para dar lugar a que un alumno o alumna no se sienta atraído por lo que acontece en el aula y adecuar la oferta de los procesos de enseñanza y aprendizaje a cada uno de ellos de forma que todo el alumnado esté motivado.

Esta idea va de la mano del enfoque de que deben ofertarse gran variedad de actividades y en distintos formatos, que pongan en juego las diferentes capacidades, para que todo el alumnado pueda encontrar aquellas que más se adecuan a sus características personales. De esta forma ningún alumno o alumna quedará fuera del grupo o sentirá que lo que ocurre en el aula no tiene que ver con él o ella.

No debemos olvidar la propia motivación del docente como papel fundamental para crear un buen clima de aula. El rol del docente parte de la premisa de que

no es un mero transmisor de información sino que es un agente más, inmerso en los procesos de enseñanza aprendizaje y cuyo papel es el de guiar, orientar, mediar y aprender junto al alumnado, estableciendo relaciones de afecto horizontales pudiendo recibir y enriquecerse de su alumnado tanto como su alumnado de él.

Bajo esta perspectiva, el propio docente debe autoevaluarse para revisar continuamente las relaciones que establece con su alumnado y la actitud que mantiene en el aula.

PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

La familia es parte integrante de la comunidad educativa, un agente más a incluir en los procesos educativos de la escuela y del aula de infantil y por tanto un aspecto más a evaluar.

Debe entenderse como agente que contextualiza las características del alumnado y que aporta recursos muy valiosos al aula, no como mero receptor de información de lo que acontece en el centro sino como un elemento más de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Los canales de comunicación familia-escuela deben ser fluidos, continuos y bidireccionales, estableciendo espacios y momentos para ello. Son un miembro más al que consultar opiniones e ideas convirtiéndose en un apoyo para ofrecer recursos y una fuente de información y enriquecimiento muy rica a la hora de evaluar estos procesos.

Para ello resulta muy útil además de facilitar una escuela abierta que deje cabida a la familia, buscar espacios y tiempos para compartir aspectos pedagógicos y establecer herramientas de evaluación para estos intercambios, que ayuden a mejorar la relación con ellas y evaluar también aquellos aspectos pedagógicos que se han abordado en el aula

RELACIONES ENTRE IGUALES

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de evaluar es el tipo de relaciones que se establecen en el aula. El docente debe crear un clima cálido y de seguridad donde el alumnado se exprese de forma libre y autónoma y donde se sienta seguro. De esta forma podrá mostrarse con todas sus particularidades y características personales, lo que llevará al docente a conocer mejor la situación de su grupo clase y ofrecer a cada alumno/a lo que realmente necesita.

Dentro de esta perspectiva y como factor de vital importancia es el tipo de relaciones que se establecen entre los alumnos y alumnas, roles de liderazgo, afinidad, lazos de amistad... Todos estos aspectos deben ser recogidos a través de los diferentes medios de documentación pedagógica y evaluación para captar aquellas iniciativas que se deben llevar a cabo en la búsqueda de propiciar ambientes que potencien el aprendizaje dentro de una seguridad, un sentimiento de pertenencia al grupo y de aceptación.

ROLES ALUMNADO/DOCENTE

Apostamos por un docente que se relaciona de igual a igual con su alumnado, en un clima de comunicación horizontal y seguridad y confianza, en el que el que la maestra o maestro de educación infantil se muestra como guía y mediador de

los aprendizajes y no como transmisor de enseñanzas. De esta forma deberá dejar espacio para que el alumnado descubra los aprendizajes dando cabida al error como fuente de aprendizaje y a las diferencias como fuente enriquecimiento.

Por tanto, el rol del docente deber ser también objeto de evaluación para mejorar su actitud en el aula e identificar aquellas iniciativas que no se corresponden con esta perspectiva.

La documentación pedagógica, la visualización de videos y escucha de audios o la observación de fotografías durante la jornada escolar facilitan muchísimo la evaluación del rol del docente.

ORGANIZACIÓN DE AULA

El aula de educación infantil es un espacio en el que alumnado de esta etapa pasa gran cantidad de tiempo. Debe ser un espacio agradable cuya organización esté acorde a unos criterios y a un sentido y sobre todo que hagan sentir al alumnado como un espacio personal y propio en el que se les tiene en cuenta y que ellos mismos forman parte de su decoración.

Solemos realizar un símil con la decoración de la casa. Cada cual decora su casa a su gusto y la decoración tiene la esencia de quien vive en ella, con el aula pasa exactamente igual, el alumnado que permanece en ella debe sentir que está en un espacio que es suyo, seguro, familiar y que está acorde con lo que allí acontece.

De esta forma, la distribución de espacios debe ser flexible para adecuarla a las diferentes actividades que tienen lugar en el aula y debe tener unos lugares destinados a las actividades más tranquilas y de recogimiento y otros para las que sean de más movimiento. Para ello contamos con rincones de actividad y zonas de talleres con una organización y normas de acceso conocidas por todo el alumnado donde cada uno sabe en cada momento lo que tiene que hacer y como lo tiene que hacer, fomentando la autonomía la seguridad y la autorregulación.

Los materiales y recursos debes estar a su alcance para fomentar la autonomía, minimizando la dependencia del adulto y la decoración debe ser el resultado de sus investigaciones, trabajos, formas de expresión plástica o escrita.

La evaluación del paso del alumnado por los distintos rincones y talleres del aula debe atender a las valorar las preferencias, dificultades, relaciones sociales, organización, así como a la adecuación del material y de las actividades que se ofrecen en cada uno de ellos a las características del grupo.

VISITAS DE EXPERTOS EN LAS TEMÁTICAS DEL PROYECTO.

Dentro de la metodología del trabajo por proyectos, el aula es una puerta abierta al mundo. Salimos fuera del centro para visitar el contexto pero también recibimos a todas aquellas personas que consideramos que pueden aportar experiencias de calidad a nuestro alumnado. De esta forma recibimos en el aula a numerosos profesionales de otras especialidades, que según la temática del proyecto que estemos llevando a cabo servirán como fuente de información,

aporte de recursos humanos y materiales y nos harán de nexo de unión entre la temática que estamos investigando y nuestro entorno.

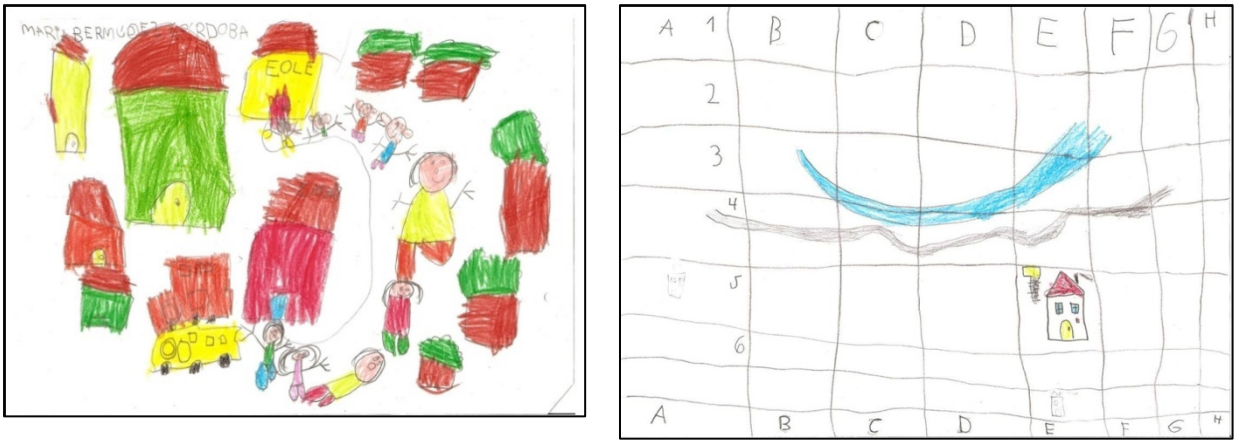
Para que estas visitas sean de la mayor calidad posible, debemos tener también unas herramientas e indicadores de evaluación que garanticen la adecuación a las características el aula, y que valoren la calidad de la información, grado de atención y motivación, actitud del grupo, adecuación de los contenidos y lenguaje utilizado así como el impacto en general que ha tenido o tendrá la visita.

Desde esta perspectiva de aula abierta al mundo, no podemos dejar a un lado aquellos momentos de salida al entorno. Dependiendo del proyecto que estemos llevando a cabo, surgirán un tipo de salidas u otro pero todas deberán estar bien planificadas y ser debidamente evaluadas. Para ello debemos establecer unos mecanismos de evaluación que valoren la salida, antes, durante y después de la misma.

La evaluación de las salidas atenderá a la organización, grado de motivación, adecuación a los contenidos, recursos humanos, comprensión y significatividad por parte del grupo.

Para ello realizaremos actividades previas que involucren al alumnado en su planificación como la elaboración de mapas, planos e itinerarios, realizaremos una recogida de datos con la documentación pedagógica y una valoración final a través de asambleas y recogida de datos con las diferentes herramientas de evaluación. De esta forma tendremos datos suficientes de todo el proceso para

poder llevar a cabo una evaluación adecuada que propicie la mejora de los procesos llevados a cabo.



Mapas e itinerarios para las salidas elaborados por el alumnado

HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

Para realizar la evaluación nos servimos de diversos recursos, instrumentos, estrategias y materiales. Todo ello forma parte de la documentación de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Tal y como nos indica la Orden del 5 de Agosto del 2008, "*Se concederá especial importancia a la elaboración de documentación narrativa sobre la práctica docente y las experiencias de aula. Se avalará y fundamentará de esa forma las observaciones y valoraciones*

realizadas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diarios de clase, entre otros instrumentos, son especialmente adecuados para esta etapa."

"*La documentación es una herramienta imprescindible para seguir el afán de los niños por conocer y entender. Hace visible su actividad y permite reflexionar sobre ella, mejorar el trabajo de cada día, ordenar el pensamiento" Bonás, Mertitxell, (2012)*

La documentación incluye transcripciones del alumnado de sus pensamientos y de sus ideas, producciones, audios, vídeos, diarios de clase del profesorado... todo aquello que nos aporte información sobre el alumnado y los mecanismos de aprendizaje que se ponen en marcha, tanto por el alumnado como por el profesorado.

Las herramientas utilizadas para la evaluación no deben entenderse como recursos aislados sino como complementarios entre sí para obtener una información lo más completa posible que de verdad contribuya a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las listas de control recogen la presencia o ausencia de una conducta mientras que la escala de estimación puntualiza y aporta datos sobre si el aspecto a evaluar está presente y la frecuencia o intensidad del mismo.

El anecdotario de aula se utiliza para recoger conductas importantes del alumnado aportando datos objetivos como el tipo de conducta o el momento y circunstancias en las que se produce.

El diario de clase recoge todo lo que ocurre en el aula (observaciones directas e indirectas) datos objetivos y aportaciones subjetivas como impresiones, sensaciones y opiniones del docente que aportan contextualización y aspectos no tan palpables pero sí de gran importancia para la evaluación. Para ello resulta útil apoyar la información recogida en el diario con grabaciones de audio y video, fotos.

Todo esto lo haremos con un guion y diseño previo, no se puede documentar sin saber para qué la vamos a utilizar, sino con un objetivo, dejando que fluyan las relaciones, escuchando, y haciendo que surja la magia, el asombro, la reflexión entre el propio alumnado, que hace que sean conscientes de su propio aprendizaje, de sus victorias y de sus dificultades, ajustando el conocimiento entre ellos mismos.

La siguiente cuestión que se nos plantea es para qué documentamos. El objetivo principal es para escuchar a nuestro alumnado, atender a sus necesidades, para ponernos a su lado y servirles de guía y segundo, para ayudarnos a que todo lo que tenemos que gestionar como maestras y maestros tenga un sentido y una coherencia. Tenemos que lidiar, diariamente, con un montón de cosas (currículum, normativa, organización, burocracia…) y solamente si nos

sentamos a reflexionar, a reparar en lo que hemos hecho, podremos dar una educación de calidad.

La documentación nos ayuda a definir el contexto, nuestro papel como maestras y maestros dentro del grupo clase, nos permite evaluar permanentemente, descubrir nuevos significados. Nos ayuda a dar visibilidad de lo que acontece en el aula y mostrarlo y compartirlo al resto de la comunidad educativa y en especial a las familias. Las familias conforman un pilar muy importante de todo el proceso y por supuesto también de la evaluación.

El compartir con las familias toda la documentación que surge del aula hace que se sientan más involucrados en todo el proceso, además la retroalimentación que se produce en estos momentos nos da una información muy especial y relevante a la hora de llevar a cabo la evaluación de sus hijos e hijas, ya que ellas nos pueden aportar datos que desconocemos o que explican ciertos comportamientos o maneras de relacionarse. Por eso, se trata de registrar para compartir.

A nosotras, como maestras, nos ayuda a evitar interpretaciones precipitadas, a saber esperar y a desarrollar una sensibilidad para leer los procesos que se producen en el aula.

Además de estos instrumentos que ya hemos comentado, tales como el diario, los videos, o audios, nos servimos de otros recursos como pueden ser los siguientes.

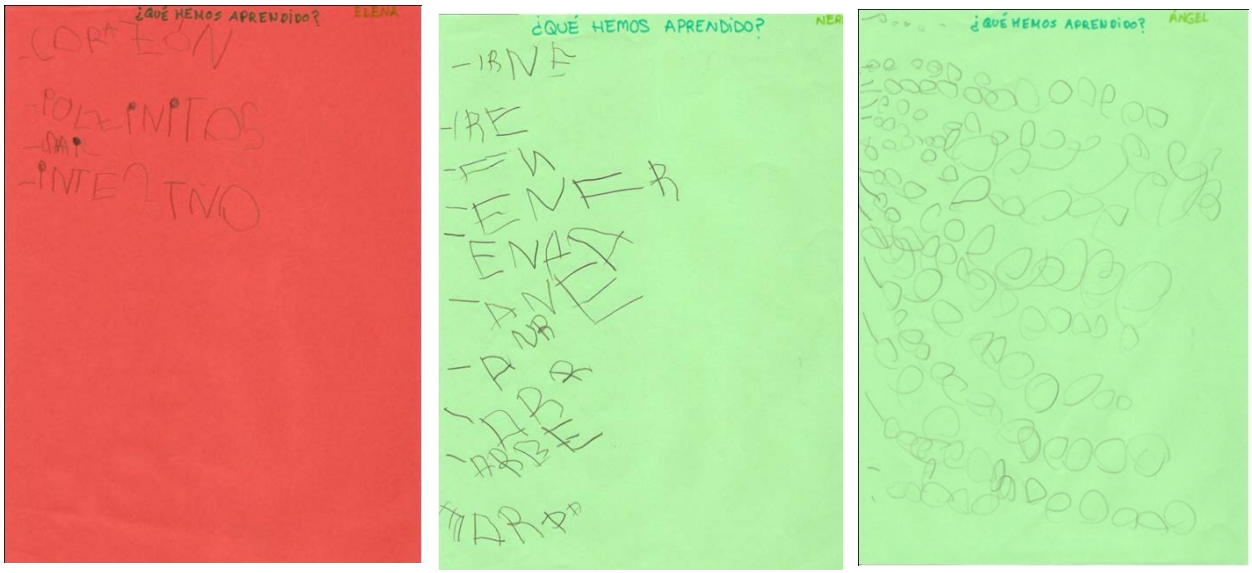
PRODUCCIONES DEL ALUMNADO

Las producciones del alumnado nos aportan muchos datos a la hora de evaluar. Nos ayudan a valorar la adecuación de la actividad a las características del alumnado y situarnos en su nivel competencial.

No utilizamos las producciones para comprobar si tiene adquirido un concepto o contenido determinado sino para analizar evaluar otros aspectos subyacentes a la realización de la producción como es: la disposición ante la tarea, progreso y evolución de los aprendizajes, competencias que se han puesto en juego. Así por ejemplo ante la escritura de un texto no nos centramos en si escribe correctamente o no sino en la fase del proceso de lectura y escritura en la que se encuentra, si la actividad abarca diferentes opciones y es lo suficientemente abierta como para que la realice alumnado independientemente de sus propias características personales o si el alumnado tiene suficientes datos como para realizarla y comprenderla independientemente de los ritmos de aprendizaje de cada uno de ellos. En definitiva las producciones del alumnado además de tener utilidad de ofrecer datos sobre los procesos de aprendizaje del alumnado también nos ofrece información sobre la adecuación de las actividades planteadas.

A través del análisis de las producciones del alumnado podemos hacernos un mapa general de los ritmos individuales y características heterogéneas del aula para poder adecuar las actividades a esta variedad de niveles competenciales.

Más abajo mostramos un ejemplo de una misma actividad realizada por alumnado de un mismo nivel educativo en el que podemos apreciar esta variedad de ritmos individuales.



Producciones donde se aprecian distintos ritmos individuales en una misma actividad

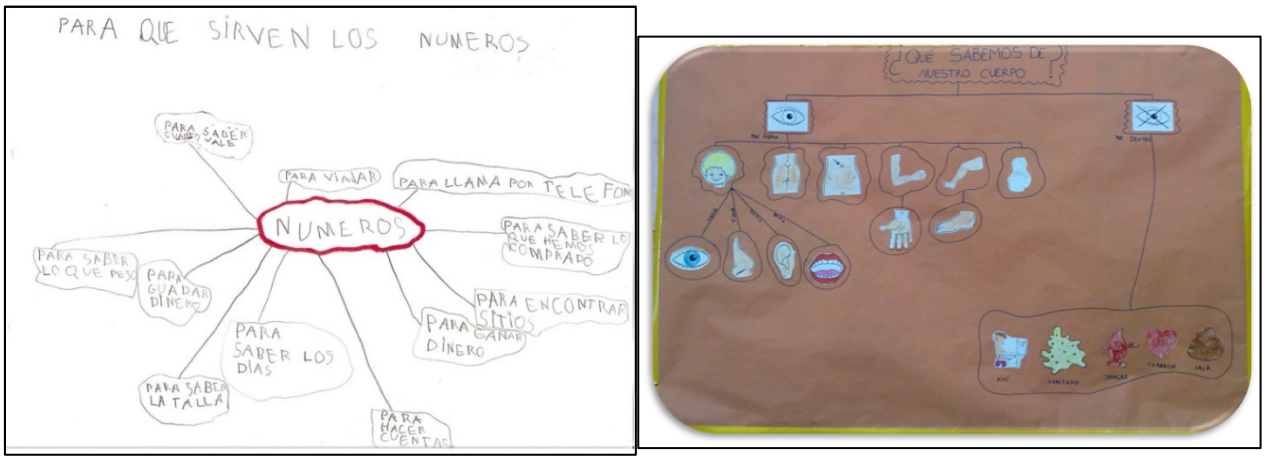
LA ASAMBLEA COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN

La asamblea en la etapa de educación infantil es una herramienta de evaluación muy potente. Nos ofrece datos muy variados sobre el alumnado a nivel individual y sobre el grupo clase en general.

Es un momento en el que nos mostramos como grupo, expresamos nuestros sentimientos, inquietudes, gustos y nos mostramos tal como somos: tímidos, atrevidos, dependientes, líderes…; escuchamos y nos sentimos escuchados; trabajamos aspectos relacionados con la autoestima, seguridad y confianza; resolvemos nuestros problemas, compartimos conocimientos y aprendizajes; reflexionamos y evaluamos.

Es un instrumento más de evaluación obteniendo datos de las actitudes y competencias del alumnado en cuanto a expresión y comprensión oral, iniciativa, seguridad, autoestima, aceptación por parte del grupo. Nos ayuda a obtener información de los procesos de aprendizaje.

En la metodología del trabajo por proyectos señalamos la importancia de la asamblea para abordar tres momentos decisivos en cada una de las fases del proyecto. Son las asambleas de "¿Qué sabemos?, ¿Qué queremos saber? y ¿Qué hemos aprendido?". Estas asambleas se utilizan para realizar una evaluación procesual del proyecto así como para orientar y dar sentido al mismo. La asamblea de "¿qué sabemos?" nos ayuda a evaluar qué conocen y cuál es el punto de partida del alumnado ante la temática a investigar. La asamblea de "¿qué queremos saber?" nos orienta para abordar los contenidos y las actividades de nuestro proyecto y la de "¿qué hemos aprendido?" nos aporta una visión global de todo el proceso.



Mapas conceptuales resultado de las asambleas del proyecto

Dada la riqueza que se desprende de las asambleas, en nuestras aulas no debe faltar como un material más en la biblioteca de aula nuestro libro de las asambleas donde quedan recogidas la aportaciones del alumnado en las fases del proyecto yendo más allá de su documentación para obtener datos a la hora de evaluar y otorgándole un espacio y lugar privilegiado a la riqueza que nos aporta nuestro alumnado.

EVALUACIÓN, COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

No podemos olvidar que en todo proceso de evaluación deben estar presentes todos los agentes implicados, por tanto, no se realizará una evaluación unidireccional por parte del docente sino que llevaremos a cabo iniciativas que fomenten la coevaluación y la autoevaluación tanto del alumnado, como del profesorado, familias y cualquier otro agente que intervenga en el aula.

"Evaluar para conocer, conocer para comprender, comprender para mejorar" Santos Guerra, Miguel Ángel (1996) . Esta cita es una buena forma de resumir todas las ideas expresadas en este artículo.

BIBLIOGRAFÍA

Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.

Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

Orden de 29 de diciembre de 2008, por la que se establece la ordenación de la evaluación en la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Documentar, una mirada nueva. Red territorial de Educación Infantil en Cataluña. Associació de Mestres Rosa Sensat. Temas de Infancia. nº 29. Febrero, 2012.

Santos Guerra, M. A. (2005). Evaluar es comprender. Editorial Magisterio.

Santos Guerra, M.Á. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigación en la Escuela*, 30, 5-13.

VV.AA. (2016). Los Proyectos de Trabajo: Tejiendo sueños, construyendo vida en la Escuela Infantil. Barcelona: Editorial Graó.

EL CUADERNO DE CLASE EN SÉNECA

The Class Book in Seneca

Emilio José Cuevas Domínguez

CEIP *Genil* (La Montiela, Córdoba)
emicuedo@gmail.com

RESUMEN

Desde el presente curso escolar, los profesores y las profesoras de los centros dependientes de la Junta de Andalucía tenemos a nuestra disposición en "Séneca" una herramienta denominada "Cuaderno de clase", que complementa el uso del "Módulo del Currículo", para poder crear "actividades evaluables" con el objeto de evaluar los Criterios de evaluación o indicadores de las diferentes áreas o materias.
Si bien este cuaderno ya existía en cursos anteriores, ha sufrido una evolución que permite la conexión de las actividades con las ORDENES de desarrollo del currículo de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato.

PALABRAS CLAVE: **CUADERNO DE CLASE, COMPETENCIAS CLAVE, EVALUACIÓN.**

ABSTRACT

Since the present school year, the professors of the centers dependent on the Junta de Andalucía have at our disposal in "Séneca" a tool called "Class Notebook", which complements the use of the "Curriculum Module", in order to be able to create "evaluable activities" in order to evaluate the evaluation criteria or indicators of the different areas or subjects.
Although this notebook already existed in previous courses, has undergone an evolution that allows the connection of the activities with the ORDINES of development of the curriculum of Primary Education, Secondary Education and Baccalaureate.

KEYWORDS: CLASS NOTEBOOK, KEY COMPETENCES, EVALUATION.

Fecha de recepción del artículo: 31/03/2019
Fecha de Aceptación: 09/04/2019

Citar artículo: CUEVAS DOMÍNGUZ, E. J. (2019). El cuaderno de clase en Séneca. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

El “Cuaderno de clase” es una herramienta instalada en “Séneca” que ofrece al profesorado la posibilidad de crear actividades evaluables y conectarlas con el currículo de las distintas etapas educativas.

No es una herramienta nueva, ya lleva varios cursos pudiendo usarse. Sin embargo, desde este curso está conectada al “Módulo del currículo” y es esta opción la que creo que da importancia al uso del citado cuaderno.

Si bien no hay un uso determinado ni exigido de esta herramienta, ya que la podemos preparar a nuestro antojo, en años anteriores su uso estaba condicionado a la ponderación de unas categorías que se solían asemejar a instrumentos de evaluación, incluso alguna de ellas aparece por defecto (Controles). Esta opción puede que no sea la mas correcta, ya que tal y como están estructurados nuestros currículos y siendo el referente para la evaluación del alumnado los Criterios de evaluación (Orden ECD/65/2015), debemos servirnos de unos registros criteriales (Perfiles de área/materia y Perfiles de competencia) no centrados exclusivamente en instrumentos (Dimensiones de la evaluación que cabe considerar para analizar la calidad de la misma, basado en el texto de Richard Stiggins “Student-Involved Assessment for Learning” (2004) / Módulo 4 sobre “Evaluación” del itinerario de integración de Competencias Clave).

Es por esto que con la actualización sufrida para el curso escolar 18/19, al conectarse el Cuaderno con el currículo, permite ajustarse a lo que la Norma precisa en cuanto a la evaluación del alumnado se refiere.

Para poder usar el "Cuaderno de clase", siguiendo lo explicado en el párrafo anterior, es necesario que nuestro centro tenga cargado en "Séneca" el "Módulo del currículo". Si no es así, el Cuaderno no ofrece la opción de conectarse con el currículo. Además de esto, también es necesario que el centro tenga rellenos los "Perfiles de las áreas/materias" que están alojados en el apartado de "Programaciones didácticas" del "Módulo del currículo". Otro aspecto que tampoco podemos olvidar es tener los grupos creados. Este último paso se puede realizar desde "Séneca" con nuestro perfil de profesorado o incluso más fácilmente desde la app "iSéneca" siguiendo la ruta ALUMNADO/CREAR GRUPOS.

Para acceder al "Cuaderno de clase" debemos entrar con perfil profesorado en "Séneca", con la ruta ALUMNADO/ALUMNADO/SEGUIMIENTO ACADÉMICO/CUADERNO DE CLASE. Una vez aquí, observaremos que el Cuaderno tiene tres apartados:

- Parámetros
- Actividades evaluables
- Cuaderno

A continuación expondré brevemente las funcionalidades de cada uno de estos apartados:

- Parámetros: En este apartado crearemos las distintas categorías evaluables. A estas categorías se las puede denominar de la manera que creamos oportuna y es dónde, en un paso posterior de configuración del Cuaderno, se enlazarán las actividades evaluables que queramos realizar para cada categoría en concreto. Se pueden crear tantas categorías como se quiera. Una vez creadas las categorías, Séneca nos pedirá configurar cada categoría. Este es un paso delicado y transcendente, ya que dependiendo de lo que seleccionemos, podremos ajustarnos a la Norma. Es decir, si seleccionamos que la categoría de actividades es “Diaria”, podremos conectar las actividades evaluables con el currículo. Si por el contrario seleccionamos categoría de actividades “No diaria”, entonces las actividades no se podrán conectar con el currículo.

  Cada categoría lleva asociada otros apartados que también se pueden configurar. En primer lugar el modelo de calificación, que lo que permite es establecer una ponderación a cada categoría evaluable. En mi opinión, no es necesario realizar este paso si se elaboran categorías evaluables diarias, ya que al estar conectadas con el “Módulo del currículo”, este ya toma las ponderaciones de los perfiles de área/materia que se establecen en las programaciones didácticas. Por lo tanto, no tiene sentido definir nuevas ponderaciones en el “Cuaderno de clase”. En segundo lugar la actitud, que no es una categoría evaluable y que aparece por defecto en el Cuaderno asociado a las categorías. Este apartado de actitud permite señalar, a través de “caritas” alegres o tristes, el posible comportamiento del alumnado durante las sesiones de trabajo. Incluido en este apartado

también se ofrece la posibilidad de realizar comentarios personalizados de alumnos y alumnas en cada categoría. Tanto para la actitud como para los comentarios, Séneca ofrece la posibilidad de hacerlos públicos para las familias.

Un último dato a tener en cuenta es el "Orden de presentación". Séneca nos permite ordenar las categorías como creamos conveniente, dependiendo de la manera en la que queramos organizar nuestro Cuaderno.

Personalmente creo que cuando se crean las categorías evaluables, lo más lógico y operativo es denominarlas como "Unidades didácticas", ya que es la unidad de programación que más usamos en nuestras programaciones didácticas. Aquellas personas que trabajen por proyectos o con cualquier otra manera de organizar el trabajo curricular, podrían directamente denominar a una categoría con el título del proyecto que estén realizando. Otra razón por la que pienso esto, es porque las personas que usen el "Modulo del Currículo" para elaborar UDIs, tendrán la posibilidad de crear actividades evaluables dentro de las mismas y relacionarlas con el "Cuaderno de clase" para calificar los Criterios de evaluación o Indicadores que están trabajando.

- Actividades evaluables: Una vez creadas las categorías, el siguiente paso es elaborar las distintas actividades evaluables que asociaremos a un grupo determinado de alumnos y alumnas y a una categoría evaluable de las creadas anteriormente. Por ejemplo, "grupo de alumnos y alumnas de LCL" (Lengua castellana y literatura) y categoría "Unidad didáctica 1 de

LCL". Además, indicaremos la evaluación (1ª, 2ª o 3ª) para la que estamos creando la actividad.

Se pueden crear actividades de dos formas diferentes. La primera es a través de una pestaña que se denomina "actividades nuevas", que es la que recomiendo usar. La otra posibilidad es mediante otra pestaña denominada "generación de actividades evaluables". Esta última se diferencia de la primera en que las actividades creadas de esta manera se conectarán directamente con alguna de las UDIs que se tengan elaboradas a través del "Módulo del currículo".

Cuando se crea la actividad, debemos ir completando los diferentes campos que ofrece la pantalla de Séneca. En primer lugar, realizaremos dos descripciones de la actividad, una larga donde se especifique el título y otra corta que es la que saldrá por defecto en el resumen del Cuaderno de clase y en la aplicación iSéneca. Como ya ocurriera con las categorías, las actividades se pueden denominar como cada persona considere oportuna, sin embargo, de la misma forma que recomendé en las categorías titularlas como "Unidades didácticas de un área/materia", para las actividades evaluables recomiendo titularlas con las denominaciones de los bloques de contenidos de las áreas/materias que aparecen los distintas Órdenes de desarrollo del currículo para las distintas etapas educativas. Así, siguiendo con el ejemplo anterior, podría establecerse:

Grupo de alumnos/as: LCL

Categoría evaluable: Unidad didáctica 1 LCL

Actividad evaluable: Comunicación oral: Hablar y escuchar

Se seguirían añadiendo tantas actividades evaluables como se quiera a la misma categoría evaluable:

Grupo de alumnos/as: LCL

Categoría evaluable: Unidad didáctica 1 LCL

Actividad evaluable: Comunicación oral: Hablar y escuchar

Actividad evaluable: Comunicación escrita: leer

Actividad evaluable: Comunicación escrita: escribir

Actividad evaluable: Conocimiento de la lengua

Actividad evaluable: Educación literaria

Para las sucesivas categorías evaluables, o sea, las siguientes unidades didácticas, el Cuaderno de clase ofrece la posibilidad de clonar las actividades evaluables ya creadas, con el consiguiente ahorro de tiempo. Solo tendríamos que actualizarlas dependiendo del Criterio o indicador de evaluación que queramos calificar.

Grupo de alumnos/as: LCL

Categoría evaluable: Unidad didáctica 2 LCL

Actividad evaluable: Comunicación oral: Hablar y escuchar

Actividad evaluable: Comunicación escrita: leer

Actividad evaluable: Comunicación escrita: escribir

Actividad evaluable: Conocimiento de la lengua

Actividad evaluable: Educación literaria

Para cada actividad evaluable, además de las descripciones antes señaladas, tendremos que completar otros campos:

+ Detalle: Es la explicación de lo que queremos realizar con la actividad.

+ Configuración de la calificación: señalaremos el cuadro “contiene una calificación” y elegiremos dentro del “sistema de calificación” el numérico cerrado.

+ Evaluación por competencias: seleccionaremos los Criterios o indicadores de evaluación, según haya elegido el centro como referentes para la evaluación, que se quieran calificar con la actividad evaluable. También seleccionaremos el instrumento de evaluación que utilizaremos para ello. Estos instrumentos deben haber sido definidos con anterioridad en la herramienta “Módulo del currículo”, dentro de su apartado UDIs.

+ Planificación: señalaremos la hora y el día de inicio y de fin de la actividad. Para tener un rango suficiente de días cuando queramos calificar la actividad, recomiendo poner como fechas de inicio y de fin la de la evaluación (1ª, 2ª o 3ª) en la que está integrada la categoría evaluable.

+ Comunicaciones y avisos: este apartado es por si queremos enviar comunicaciones a las familias sobre fechas de evaluaciones, permitirles ver las calificaciones que ha obtenido el alumnado en la actividad o si queremos incluir la actividad en la agenda de Séneca.

+ Información adicional: se usa solamente si queremos subir algún documento a Séneca o si queremos añadir alguna información complementaria.

+ Alumnado destinatario: tiene la funcionalidad de seleccionar a varios miembros del grupo de alumnos y alumnas, sin necesidad de que sean todos. Por ejemplo, si quiero hacer una recuperación donde no están la totalidad de los componentes del grupo.

En la pantalla de actividades evaluables, una vez seleccionados el grupo de alumnos y alumnas, la evaluación y la categoría evaluable en la que he creado actividades evaluables, se refresca y aparecen las actividades de esa categoría seleccionada. Picando en una de las actividades creadas, se abre un desplegable donde aparecen los siguientes apartados:

+ Detalle: para comprobar las anotaciones que se hicieron cuando se creó o si queremos editar alguno de los campos.

+ Clonar actividad: si se quiere repetir esta actividad en cualquier otra categoría para el mismo grupo de alumnos y alumnas o para otro grupo diferente donde también se dé clase de la misma área/materia. Este apartado es muy interesante ya que supone un ahorro de tiempo a la hora de crear nuevas actividades.

+ Calificar: si seleccionamos esta opción nos salta una pantalla donde se pueden anotar las calificaciones numéricas al alumnado de ese grupo.

+ Clonar actividad al año actual: si hemos definido el uso del Cuaderno en cursos anteriores, se nos ofrece la posibilidad de clonar actividades que usamos entonces y trasladarlas al curso actual.

Cuando ya tenemos creadas y definidas las actividades evaluables y una vez realizada la actividad con el alumnado pasamos a calificar al grupo y esto se hace en el siguiente apartado.

- Cuaderno: Seleccionamos el alumnado al que queremos calificar y la evaluación en la que me encuentro (1ª, 2ª o 3ª). Refrescamos y salta una pantalla donde aparecen junto con la actitud y los comentarios, que aparecen por defecto, todas las actividades evaluables que he creado para ese grupo y en esa área/materia organizadas por categorías evaluables y siguiendo el orden que les puse cuando las creé.

Ya solo queda calificar al alumnado con una calificación numérica cerrada (1 a 10). En esta misma pantalla, en la barra (parte superior derecha) debemos pulsar el botón aceptar si queremos que Séneca guarde los cambios que realizamos. Justo al lado del botón aceptar, aparece otro denominado “Resumen”. Si lo pulsamos, aparece una pantalla donde se encuentra un cuadro resumen con las faltas a clase del alumnado, las anotaciones de las distintas actividades evaluables de la evaluación en la que me encuentro, las notas de evaluaciones anteriores y la actitud (caritas alegres y tristes). También aparece otro apartado denominado “Nota evaluación actual”. Este apartado corresponde al “Modelo de

calificación" de las "categorías evaluables" y como comenté anteriormente en su apartado, si se quiere evaluar dentro de la Norma no tiene sentido utilizarlo. Las columnas propuesta, ajuste y evaluación del apartado "Nota evaluación actual" no se deben usar.

Una vez vistos los diferentes apartados de los que consta el "Cuaderno de clase", me gustaría realizar algunas apreciaciones.

La verdadera utilidad del "Cuaderno de clase" no es otra que poder calificar los Criterios o Indicadores de evaluación a través de las actividades evaluables que creemos a lo largo de las diferentes Unidades didácticas. Todas las anotaciones que hagamos desde el "Cuaderno de clase" de los Criterios o Indicadores, pasarán automáticamente al "Módulo del currículo", concretamente al apartado "Evaluación del alumnado", donde irán completando los perfiles de área/materia y los perfiles de competencia.

Si se entra a calificar los Criterios o Indicadores de evaluación desde el "Módulo del currículo", aparecerá una señal de advertencia indicando aquellos Criterios o Indicadores que tienen asociadas "Actividades evaluables" creadas en el "Cuaderno de clase".

Si bien se puede calificar tanto desde Séneca como desde iSéneca, es mucho más operativo calificar las actividades evaluables desde la aplicación iSéneca, ya que si se plantean actividades donde se use como técnica de evaluación la

observación, el móvil o la tablet permiten una inmediatez en la calificación que no ofrece un ordenador.

En años anteriores, la calificación de los Criterios o Indicadores de evaluación ha sido una labor para el profesorado difícil de gestionar, o al menos, poco ágil. Con las nuevas actualizaciones del "Cuaderno de clase" esta labor cobra más sentido y se puede realizar de una manera más directa.

Aún así, esta herramienta tiene cierto margen de mejora, como puede ser la nomenclatura que utiliza, que puede ser liosa. También incorporar cuadros de diálogo aclaratorios, como por ejemplo, en cuanto a técnicas e instrumentos de evaluación. Pero sobre todo, realizar una actualización para que la herramienta sea usada tal y como dice la Norma que debemos evaluar, usando los Criterios o los Indicadores de evaluación como referencia.

REFERENCIAS NORMATIVAS

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación Primaria en Andalucía.

Orden de 4 de noviembre de 2015, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad

Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

OTRAS REFERENCIAS

Documentos base de los Itinerarios de Integración de las Competencias Clave en Primaria y Secundaria.

Currículo por competencias. Manual de centros docentes de Educación Infantil y Primaria.

Stiggins, Rick et alt. 2006. "*Classroom Assessment for Students Learning. Doing It Rigth – Using It Well*". Pearson Education. U.S.A.

PLATAFORMAS DIGITALES Y EVALUACIÓN: EL CASO DE MOODLE

Digital platforms and evaluation: the case of moodle

Aníbal de la Torre Espejo

IES *Antonio Gala*. Palma del Río (Córdoba)

.

anibal034@gmail.com

RESUMEN

El carácter formativo de la evaluación puede abordarse en las plataformas digitales. Para el caso de Moodle, contamos con numerosas facilidades como diferentes formas de retroalimentación de tareas, rúbricas, guías, foros, wikis, bases de datos o glosarios. Para la coevaluación la herramienta “taller” es indudablemente potente y para la autoevaluación, cuestionarios, encuestas o blogs. En este sentido, hemos diseñado un curso a distancia titulado Evaluación formativa avanzada en Moodle que se ha desarrollado en el Aula Virtual de Formación del Profesorado de Andalucía para profesorado de la modalidad semipresencial.

PALABRAS CLAVE: **MOODLE, EVALUACIÓN, EVALUACIÓN FORMATIVA, PLATAFORMAS DIGITALES.**

ABSTRACT

The formative nature of the evaluation can be addressed in digital platforms. In the case of Moodle, we have many facilities such as different forms of task feedback, rubrics, guides, forums, wikis, databases or glossaries. For co-evaluation the tool "workshop" is undoubtedly powerful and for self-assessment, questionnaires, surveys or blogs. In this sense, we have designed a distance course titled Advanced formative evaluation in Moodle that has been developed in the Aula Virtual de Formación del Profesorado de Andalucía for teachers of the blended modality.

KEYWORDS: MOODLE, EVALUATION, FORMATIVE EVALUATION, DIGITAL PLATFORMS.

Fecha de recepción del artículo: 17/03/2019
Fecha de Aceptación: 10/04/2019

Citar artículo: DE LA TORRE ESPEJO, A. (2019). Plataformas digitales y evaluación. El caso de Moodle. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace varias Leyes educativas, en España se determinó el carácter continuo y formativo de la evaluación. El aprendizaje es un proceso que ocupa un espacio y tiempo, luego es ahí donde deberíamos introducir mecanismos de evaluación que permitan al alumnado dar los giros necesarios para mejorar en su desempeño y avanzar en sus competencias.

Si evaluamos **solo al final del proceso**, no estaremos facilitando la mejora porque el alumnado ya estará comenzando nuevos objetivos de aprendizaje. Este carácter formativo de la evaluación[64], sin embargo, sigue sin calar todo lo necesario en las prácticas docentes, a pesar de ese imperativo legal.

Tampoco podemos obviar las dificultades que este cambio de concepción sobre la evaluación tiene sus dificultades. El simple hecho de necesitarse una atención individualizada y constante hacia el alumnado, hace que el trabajo de los docentes crezca muchísimo. Por tanto, las ratios y recursos disponibles suelen ser un obstáculo a tener en cuenta.

64 Véase el material creado por nosotros (Alejandro Marco y Aníbal de la Torre) y alojado en Agrega: Evaluar para aprender y que corresponde al módulo 1 del nuestro curso Evaluación formativa avanzada con Moodle, disponible en http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/11102018/34/es-an_2018101112_9111822/

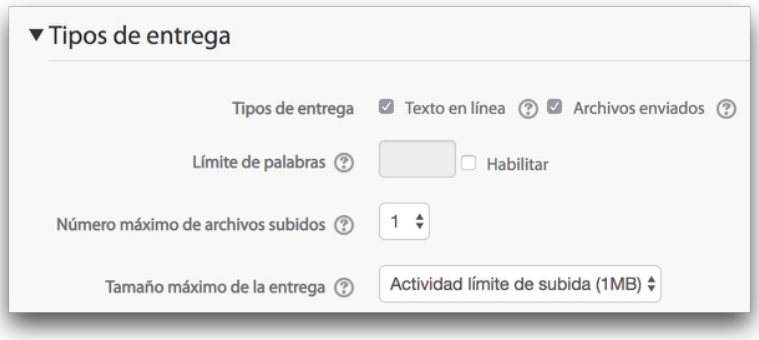
Al igual que la evaluación formativa, lo digital ha venido a nosotros para quedarse, ya no es una opción ni un potencial, es una realidad de nuestra sociedad y centros educativos. El profesorado ya maneja muchas plataformas digitales con las que comunicarse con el alumnado y ofrecer información. Y más aún, con ellas se nos abren multitud de posibilidades para facilitarnos la evaluación formativa, retroalimentación de trabajos, coevaluación entre iguales o, incluso, autoevaluación.

En el presente artículo daremos algunas pinceladas de cómo se concretan estas cuestiones en una plataforma de formación como es Moodle. Podría ser otra la herramienta elegida, pero solo trataremos de introducirnos en las posibilidades que nos ofrecen este tipo de entornos digitales. También nos acercaremos a una interesante experiencia formativa llevada a cabo en el ámbito regional de Educación Permanente, "**Evaluación formativa avanzada en Moodle**".

2. RETROALIMENTANDO TAREAS

Moodle nos ofrece básicamente tres tipos de tareas para trabajar con el alumnado:

1. El alumnado entrega uno o varios archivos como resultado de su trabajo.



2. El alumnado escribe un texto a modo de ensayo directamente sobre la plataforma (texto en línea).

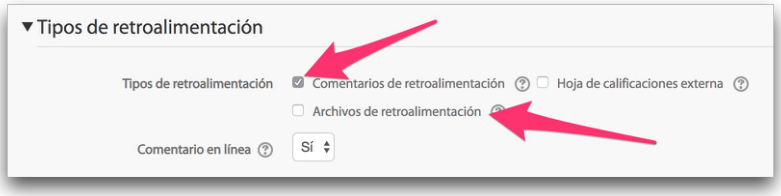
3. El alumnado no realiza ninguna entrega. Este tipo de tareas se usa para registrar la calificación de algún tipo de tarea que tiene lugar fuera de la plataforma, como puede ser un examen escrito.

Para cualquiera de los tipos de tareas[65] podremos usar diferentes procedimientos para retroalimentar su trabajo con el objetivo de que mejore. El número de envíos que se permiten para una tarea se puede controlar también; en realidad sería deseable que tras una primera retroalimentación, el alumnado tuviera la oportunidad de mejorar su producto mediante una segunda versión.

2.1. Retroalimentación básica

La retroalimentación básica la podemos realizar mediante comentarios sobre la propia tarea de la plataforma o adjuntando un archivo de retroalimentación.

Si, por ejemplo, el alumno o alumna nos envía el trabajo en un PDF, podemos añadir comentarios para comentar su trabajo o escalas de color sobre el propio documento para remarcar errores o puntos fuertes[66].



65 Véase el material creado por nosotros y alojado en Agrega: Aprendiendo con tareas, que corresponde al módulo 2 de nuestro curso Evaluación formativa avanzada con Moodle, disponible en http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/11102018/3d/es-an_2018101112_9112434/index.html

66 Véase un ejemplo de retroalimentación por colores de Alejandro Marco disponible en http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/11102018/34/es-an_2018101112_9111822/Tarea_Corregida_Colores.pdf

La mayoría de editores de PDF de la actualidad incorporan este tipo de herramientas que no permiten editar el contenido del documento, pero sí sobreponer comentarios o elementos para destacar. Este tipo de intercambio, sobreescribiendo, suele ser muy efectivo pues el alumnado lo recibe sobre su propio trabajo.

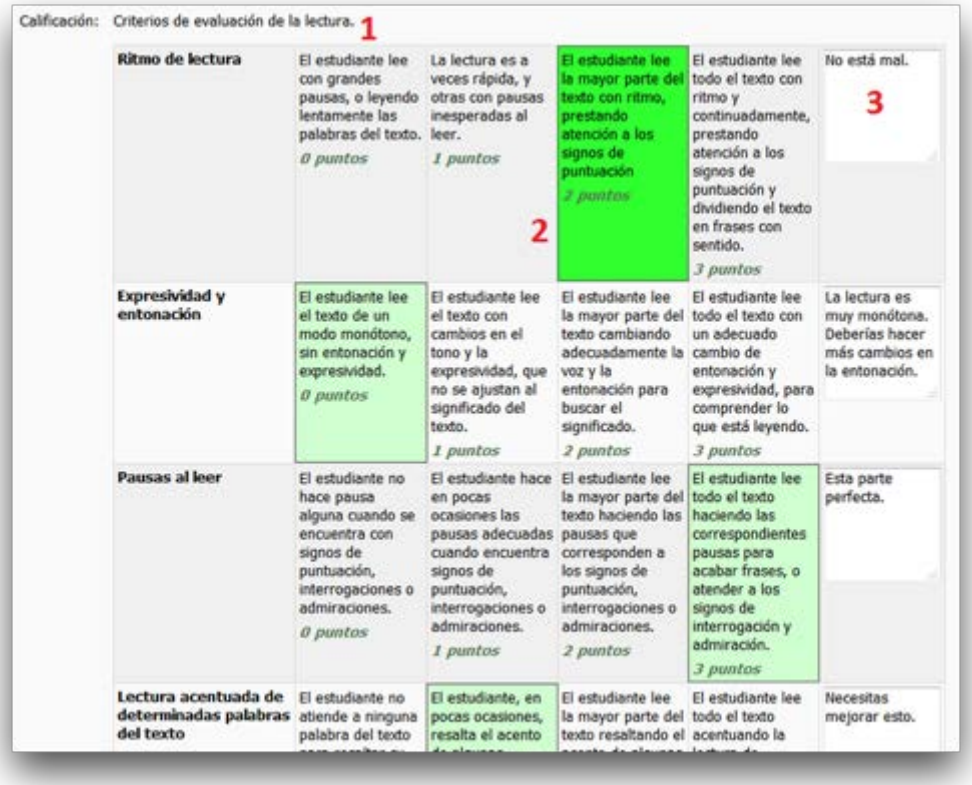
2.2. Rúbricas de evaluación

Una rúbrica es una herramienta que nos permite evaluar determinada actividad o proceso que desarrolla nuestro alumnado atendiendo a diferentes criterios, estándares o apartados.

En cada uno de ellos se suele fijar una escala variable en función del grado de consecución del desempeño que estamos valorando. Luego el resultado final en el diseño de una rúbrica suele ser una tabla de evaluación; mediante esta tabla, el alumnado conoce previamente al desarrollo de su tarea cómo se le va a evaluar.

Pero también, el uso de rúbricas aporta dos ventajas prácticas adicionales:

- Las descripciones de cada elemento que marcamos en la corrección se convierten en sí mismos en un tipo de retroalimentación, lo que nos permite ahorrarnos su escritura en cada caso.
- Aunque el preparar una rúbrica de evaluación de una tarea lleva su tiempo, su uso a la hora de evaluar nos quita muchísimo trabajo.



Calificación:	Criterios de evaluación de la lectura. 1				
Ritmo de lectura	El estudiante lee con grandes pausas, o leyendo lentamente las palabras del texto. *0 puntos*	La lectura es a veces rápida, y otras con pausas inesperadas al leer. *1 puntos* 2	El estudiante lee la mayor parte del texto con ritmo, prestando atención a los signos de puntuación *2 puntos*	El estudiante lee todo el texto con ritmo y continuadamente, prestando atención a los signos de puntuación y dividiendo el texto en frases con sentido. *3 puntos*	No está mal. 3
Expresividad y entonación	El estudiante lee el texto de un modo monótono, sin entonación y expresividad. *0 puntos*	El estudiante lee el texto con cambios en el tono y la expresividad, que no se ajustan al significado del texto. *1 puntos*	El estudiante lee la mayor parte del texto cambiando adecuadamente la voz y la entonación para buscar el significado. *2 puntos*	El estudiante lee todo el texto con un adecuado cambio de entonación y expresividad, para comprender lo que está leyendo. *3 puntos*	La lectura es muy monótona. Deberías hacer más cambios en la entonación.
Pausas al leer	El estudiante no hace pausa alguna cuando se encuentra con signos de puntuación, interrogaciones o admiraciones. *0 puntos*	El estudiante hace en pocas ocasiones las pausas adecuadas cuando encuentra signos de puntuación, interrogaciones o admiraciones. *1 puntos*	El estudiante lee la mayor parte del texto haciendo las pausas que corresponden a los signos de puntuación, interrogaciones o admiraciones. *2 puntos*	El estudiante lee todo el texto haciendo las correspondientes pausas para acabar frases, o atender a los signos de interrogación y admiración. *3 puntos*	Esta parte perfecta.
Lectura acentuada de determinadas palabras del texto	El estudiante no atiende a ninguna palabra del texto	El estudiante, en pocas ocasiones, resalta el acento	El estudiante lee la mayor parte del texto resaltando el	El estudiante lee todo el texto acentuando la	Necesitas mejorar esto.

En Moodle se pueden crear rúbricas en las que los diferentes criterios tengan escalas de puntuación distintas; la plataforma se encarga, de forma automática, de recalcular toda la puntuación ajustándose a la nota máxima determinada, aunque alguna pequeña cuestión adicional debemos tener en cuenta[67].

Y en cada uno de los criterios de la rúbrica podremos añadir comentarios personalizados, pues a pesar de que la rúbrica en sí proporciona información siempre surgen cuestiones que comentar en cada caso particular.

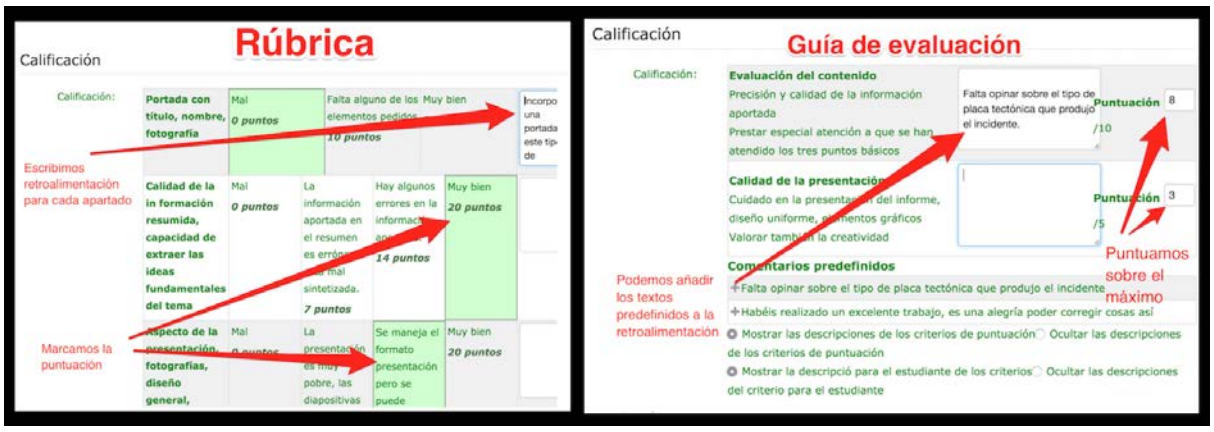
2.3. Guías de evaluación

Además de las rúbricas, Moodle nos ofrece la posibilidad de evaluar trabajo mediante las “guías de evaluación”. Este método consiste en la definición de una

67 Aníbal de la Torre (2018)

serie de criterios que se tendrán en cuenta a la hora de evaluar la tarea y la puntuación máxima para cada uno de ellos. Mientras que en las rúbricas definíamos cada uno de los estados de los criterios, en la guía definimos la puntuación máxima y al calificar otorgamos una puntuación.

Los estudiantes podrán visualizar los criterios de evaluación y las indicaciones que especifiquemos. De este modo, tendrán una guía de cómo tienen que realizar la tarea. Las guías de evaluación permiten al profesorado mantener un listado de comentarios predefinidos; se trata de algo muy útil, pues una vez creados los mismos, tan solo tendremos que hacer clic sobre ellos para incorporarlos a la retroalimentación de un alumno o alumna concreto.



3. TRABAJO EN COMÚN

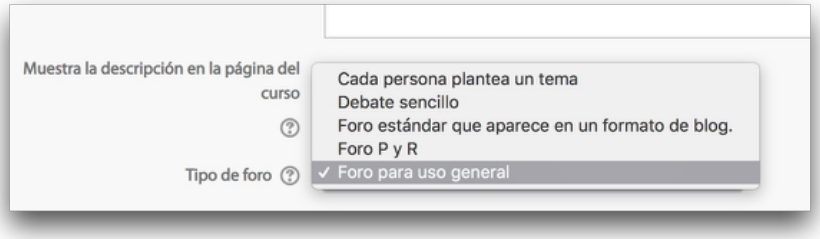
El creador de Moodle, Martin Dougiamas[68], parió la herramienta convencido de los principios del constructivismo social; y desde el nacimiento, en 2002, ha intentado siempre que de alguna manera esos principios estén presentes en la plataforma. Aunque las exigencias de los grandes "clientes" como universidades

68 Véase su trayectoria profesional en VVAA (2018)

han hecho evolucionar mucho a Moodle, son muchos los rastros que quedan de ese interés por propiciar el aprendizaje en equipo. No los desvelaremos en este artículo, pero sí merece la pena echar un vistazo a alguna de las posibilidades que tenemos en este sentido.

3.1. Los foros

Los foros son un clásico para el intercambio de información, la resolución de dudas colectiva o el desarrollo de debates. La verdad es que nunca han llegado a tener el impacto deseado, pero Moodle nos permite configurarlos como actividad evaluable con opciones diversas. Así, un foro se puede reconvertir en una tarea donde proponer o responder debates, y en la cual el alumnado recibirá calificaciones por sus intervenciones, pudiendo éstas venir incluso de sus propios compañeros o compañeras.



El sistema de mensajería original de Moodle para la comunicación personal es bastante rudimentario; de hecho, entre otras cosas, no permite el adjuntar archivos. Este hecho es debido precisamente a la intención de los creadores de la plataforma de dar un mayor protagonismo a los foros. De esta forma, se potencia el aprendizaje entre iguales al adquirir los intercambios de conocimiento e información el carácter de públicos y abiertos.

3.2. Wikis

Las wikis tuvieron en su día un gran impacto en contextos educativos; básicamente se trata de construir un espacio web, organizado en páginas diferentes, donde todo el mundo puede aportar información. De partida, la forma en la que se deben publicar contenidos por parte del alumnado no está regulada más allá de lo que los docentes o el propio grupo estime oportuno.

Este hecho, que en principio podría considerarse caótico en sí mismo, se puede convertir en una herramienta de aprendizaje potente, pues fomenta estrategias organizativas y de elección de contenidos. El trabajo en grupo, por tanto, adquiere una especial relevancia en las wikis.

Son dos las características que las wikis también aportan desde sus comienzos. Por un lado todas las páginas de contenidos mantienen una página paralela donde poder debatir sobre sus contenidos. Y por el otro, como modo de protección, todas las versiones por las que pasa la página de una wiki son conservadas, pudiendo recuperarse el estado de alguna de ellas en caso necesario.

Aunque no son calificables las wikis de forma directa, sí podríamos pensar en la creación de una tarea alternativa para recoger dichas calificaciones.

3.3. Bases de datos y glosarios

Se trata de otras dos herramientas clásicas dentro del universo Moodle. La idea se basa en que el alumnado aporte información estructurada a un espacio

común; ya no de forma tan abierta como pudiera hacerse en una Wiki, sino atendiendo a una serie de campos que el profesorado ha definido previamente.

Aunque no son actividades en sí mismas que podrían identificarse como de trabajo cooperativo, el alumnado sí se siente partícipe en la construcción de un banco de recursos común y público.

4. COEVALUACIÓN

Está demostrada la eficacia de los procesos en los que se involucra de manera activa a los estudiantes en los mecanismos de evaluación. Es una forma de hacerles trabajar los objetivos de aprendizaje centrándose en el trabajo de otros introduciéndose el análisis y la reflexión.

Moodle incorpora una impresionante herramienta donde poder desarrollar procesos de coevaluación entre el alumnado; es el "**taller**". Cada uno de ellos tendrá que subir un trabajo, una producción, que será evaluada por un número determinado de compañeros, ajustándose a una rúbrica y estructura que

definimos. Así, cada trabajo recibirá la calificación y retroalimentación de una serie de compañeros o compañeras.

La realización de un taller en Moodle requiere de 4 fases que tendrán que tener sincronía temporal:

1. **Fase de entrega**, en la que el alumnado tendrá que mandar su trabajo; el sistema nos permite que podamos ofrecer un trabajo a modo de ejemplo que sirva de referencia.
2. **Fase de evaluación**, en la que tendrán que evaluar tantos trabajos de compañeros como estimemos; se puede configurar para que la evaluación sea mediante una simple calificación o incluso mediante rúbricas con retroalimentaciones adicionales. El trabajo propio también será evaluado por el mismo número de compañeros o compañeras.
3. **Fase de calificación**, en la que solo el profesorado puede ver las calificaciones finales que el alumnado obtiene tanto por su trabajo como por sus evaluaciones. Aquí, en esta fase, también podremos solucionar desajustes que según nuestro criterio hayan ocurrido
4. **Cierre del taller**. Tras cerrar el taller, el alumnado ya tendrá acceso a ver las calificaciones obtenidas y las retroalimentaciones recibidas.

Ya hemos comentado que el alumnado no solo recibe calificación por el trabajo que ha realizado sino que también la recibe por su trabajo como evaluador. Para esto, el sistema usa un algoritmo en el que detecta calificaciones que se separan de la media del trabajo; así, si alguien penaliza o beneficia en exceso el trabajo de algún compañero, el sistema le penalizará en su calificación como evaluador.

En las primeras versiones de la plataforma, el taller era muy complejo de montar y gestionar para los docentes, pero con el tiempo la herramienta ha evolucionado bastante, siendo fácil en la actualidad su configuración y uso.

5. AUTOEVALUACIÓN

La autoevaluación es una de las estrategias más potentes para que el alumno conozca y tome conciencia de cuál es su progreso en el proceso de aprendizaje en el que está inmerso. Moodle proporciona herramientas interesantes para el desarrollo de esta estrategia de evaluación.

5.1. Cuestionarios

Los cuestionarios[69] en las plataformas están teniendo cada vez más repercusión, entre otras cosas por ser autocorregibles. Requieren de un tiempo para su preparación, pero esa inversión temporal se recupera al no tener que corregir.

69 Véase el material creado por nosotros y alojado en Agrega correspondiente al módulo 3 de nuestro curso Evaluación formativa avanzada con Moodle: Cuestionarios en Moodle 3.0, disponible en http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/11102018/4c/es-an_2018101112_9112911/index.html

Sin embargo, si las preguntas que montamos en un cuestionario son de tipo reproductivo o simple, difícilmente se podrán convertir en una verdadera herramienta de aprendizaje.

Aunque normalmente usamos los cuestionarios como instrumento de evaluación, no debemos olvidar que presentan un gran potencial como herramienta de autoevaluación, el alumno puede usarlos para comprobar su grado de adquisición de conocimientos o competencias.

5.2. Encuestas

Formular preguntas al alumnado no tiene que venir asociado directamente a obtener una puntuación; a veces, es un buen instrumento de autoevaluación formular al alumno preguntas de tipo reflexivo, a las que den respuesta analizando el punto en el que se encuentran.

A diferencia de los cuestionarios, las encuestas no otorgan calificación sobre los resultados, pero los docentes sí podemos acceder a las respuestas y los informes sobre las mismas. Además de poder montar nuestras propias encuestas, Moodle ya te ofrece algunas encuestas predefinidas[70], sobre el proceso de aprendizaje, para poder aplicar con el alumnado.

70 Véase el material:Encuestas predefinidas en documentación de Moodle.org disponible en https://docs.moodle.org/all/es/Encuesta_predefinida

5.3. Blogs

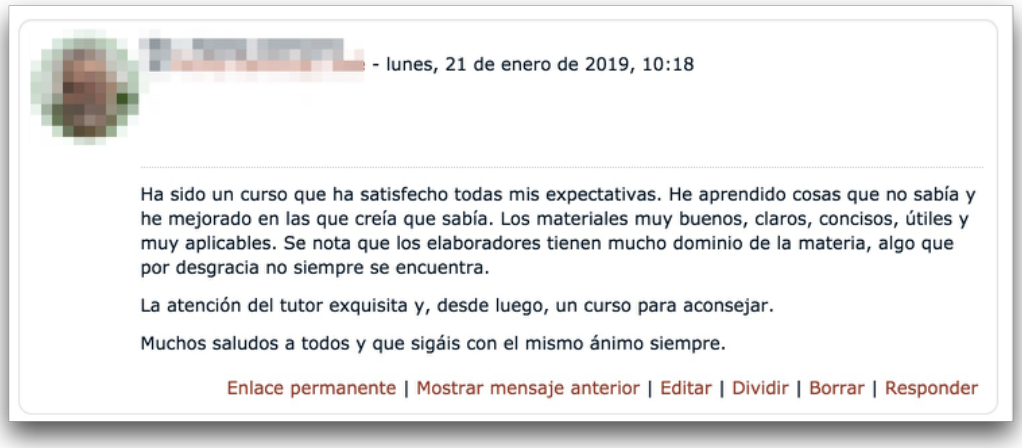
Otro de los instrumentos de autoevaluación más potentes que existen son los portafolios personales de aprendizaje. Básicamente, el alumno mantiene una especie de diario de aprendizaje donde reflexiona sobre su propia evolución, describiendo los principales aprendizajes alcanzados, las mayores dificultades encontradas e, incluso mostrando los productos que está elaborando en el proceso.

La llegada de lo digital supuso la aparición de la "e" en los e-porfolios[71], siendo bastantes las herramientas digitales que pueden dar soporte a estos diarios de aprendizaje del alumnado. En la plataforma, los blogs personales pueden ser usados con este fin; son accesibles desde la página del usuario.

6. EVALUACIÓN FORMATIVA AVANZADA EN MOODLE

Bajo este nombre se ha desarrollado una acción formativa *on-line*, para el profesorado de semipresencial en Andalucía. En la misma se han movido objetivos relacionados con todo lo visto en este artículo; la valoración que se ha conseguido ha sido muy alta no solo por parte de los participantes, sino también de los que estamos detrás del diseño y tutorización de la actividad.

71 Para detalles del portfolio electrónico puede consultarse, por ejemplo, Arévalo (2012).



Son tres los pilares sobre los que ha pivotado la actividad formativa desde el diseño instruccional de la misma. En su planificación he intentado que estén presentes tres estrategias formativas diferenciadas:

1. **Reflexión**

   El primer bloque ha tenido por objetivo que los participantes reflexionaran sobre en qué situación de su actividad se encontraban con respecto a la evaluación. Tras comprender el objeto de la evaluación formativa en sí, y lo que la norma nos exige, está bien reflexionar sobre si estamos o no respondiendo a ello. Todo desde el intercambio y el debate abierto.

2. **Planificación y diseño**

   Un segundo momento del curso proponía la planificación de un bloque. La intención es marcar como punto de partida criterios o estándares de evaluación, ya que en su redacción suelen encontrarse elementos para desarrollar un aprendizaje competencial real. Encontrar

actividades o tareas que atiendan directamente criterios de evaluación puede ser una buena forma de programar.
Un taller de coevaluación ha sido la actividad que ha permitido poner en valor los trabajos de los participantes gracias a la evaluación y la retroalimentación de los compañeros y compañeras.

3. Aplicación práctica

Una vez sentadas las bases de lo que implica una evaluación formativa y situados en ellas, y una vez realizada una pequeña planificación de tarea/evaluación llegó el momento de darle forma a todo. Era el momento de explorar las posibilidades que algunas de las herramientas de Moodle nos ofrece para ello.

Aunque el desarrollo de este curso no tiene demasiado sentido sin experimentar sus actividades, al menos los contenidos usados están publicados en abierto en sus cuatro módulos:

1. Evaluar para aprender
2. Aprendiendo con tareas
3. Cuestionarios en Moodle 3
4. El calificador de Moodle[72]

72 Véase el material alojado en Agrega correspondiente al módulo 4 de nuestro curso Evaluación formativa avanzada con Moodle: El calificador de Moodle, disponible en http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/11102018/44/es-an_2018101112_9114226/index.html.

Como conclusión podemos afirmar que las plataformas de formación como Moodle nos ofrecen multitud de herramientas y posibilidades para conseguir objetivos de aprendizaje. Pero más allá del uso habitual que podamos hacer de ellas, en este artículo se ha intentado abrir el abanico de experiencias formativas que se pueden desarrollar. Te animamos a que experimentes con ellas, siempre con planificación y sentido, y disfrutes de las interesantes experiencias que seguro surgen.

BIBLIOGRAFÍA

Arévalo, J (2012) Todo acerca del portafolio digital. Jackeline Arévalo. Portafolio digital de diseño gráfico. Disponible en https://jackearevalo.wordpress.com/2012/09/23/todo-acerca-del-portafolio-digital/. [Consulta: marzo de 2019].

De la Torre Espejo, Aníbal (2018) Puntuaciones en rúbricas de evaluación. Bitácora de Aníbal de la Torres. Disponible en http://adelat.org/puntuaciones-en-rubricas-de-evaluacion. [Consulta: marzo de 2019].

VVAA (2018) Martin Dougiamas. Wikipedia. Disponible en https://es.wikipedia.org/wiki/Martin_Dougiamas. [Consulta: marzo de 2019]

APRENDER A RUBRICAR COMO PRIMER PASO PARA VINCULAR EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO DE IDIOMAS

Learning how to design a rubric as the first step towards a coherent concept of assessment for both pre-service and in-service language teacher training

Trinidad Jerez Montoya

Asesoría Ámbito Lingüístico Secundaria (CEP Córdoba)
Profesora Master MUPES Inglés (UCO)
trinidad.jerez.montoya.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

La rúbrica del MCERL incluye seis niveles de desempeño de A1 a C2 para distintos usos lingüísticos, actividades y estrategias de comprensión o producción. Ofrece al profesorado de idiomas de Educación Secundaria una herramienta fundamental para concretar los niveles de un alumnado cada vez más diverso. Centrar la formación sobre evaluación en el diseño y uso de rúbricas permite al profesorado integrar destrezas y conseguir que los criterios de evaluación sean el centro del proceso de evaluación del alumnado.

PALABRAS CLAVE: **RÚBRICA, NIVELES, EVALUACIÓN, FORMACIÓN.**

ABSTRACT

CERF rubric comprises six levels of performance form A1 to C2, acting as a reference for task-design within the framework of production and comprenhension skills. It offers Secondary school teachers a key tool in order to set out levels for a progressively more diverse classroom teaching background. Focusing language teacher training on rubric design and implementation hinges on criterion-referenced evaluation and it allows for overall skills integration across language levels..

KEYWORDS: RUBRIC, LEVELS, ASSESSMENT, TRAINING

Fecha de recepción del artículo: 5/02/2019
Fecha de Aceptación: 20/03/2019

Citar artículo: JEREZ MONTOYA, T. (2019). Aprender a rubricar como primer paso para vincular el concepto de evaluación en la formación inicial y permanente del profesorado de idiomas. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, MCERL, es un estándar europeo, utilizado también en otros países, que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua. Los niveles del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas se presentaron al mundo el 6 de diciembre de 2001, durante de la celebración del Año Europeo de las Lenguas. Esta iniciativa pretendía fomentar el aprendizaje de idiomas en toda Europa, tanto en jóvenes como en adultos. Para el profesorado supuso el primer encuentro con un modelo de evaluación centrado en la adquisición de niveles, que ofrecía al alumnado más garantías para ser objeto de una evaluación auténtica.

> CEFRL presents a type of assessment called formative assessment, which is defined as “an ongoing process of gathering information on the extent of learning, on strengths and weaknesses, which the teacher can feed back into their course planning and the actual feedback they give learners.” (2001, p.186).

La rúbrica del MCERL incluye seis niveles de desempeño de A1 a C2 para distintos usos lingüísticos, actividades y estrategias de comprensión o producción. Ofrece al profesorado de idiomas de Educación Secundaria una herramienta fundamental para concretar los niveles de un alumnado cada vez más diverso. En este sentido, el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas

(2016), en su página 29, asocia la mejora de los resultados del alumnado en el aprendizaje de lenguas a la consecución de los siguientes objetivos estratégicos:

- Al menos el 30% del alumnado matriculado en enseñanzas no bilingües de la Comunidad Autónoma Andaluza alcanzará los siguientes niveles:
    - A1 al terminar 6º de Primaria
    - A2 al terminar 4º ESO
    - B1 al finalizar Bachillerato
- Al menos el 50% del alumnado matriculado en enseñanzas bilingües de la Comunidad Autónoma Andaluza alcanzará los siguientes niveles:
    - A2 al terminar 6º de Primaria
    - B1 al terminar 4º ESO
    - B2 al finalizar Bachillerato

En los centros educativos, el profesorado de idiomas debe articular medidas de enseñanza-aprendizaje y evaluación que hagan posible que el alumnado reciba una retroalimentación continua de acuerdo a estos niveles, siempre que hablamos de logro o consecución de objetivos. Es posible acreditarlos en el propio centro a través de acuerdos de la Consejería de Educación con instituciones como Trinity College London, ISE I (B1) en 4º ESO o al finalizar Bachillerato.

Al margen de esta acreditación externa, los Departamentos Didácticos de idiomas deben concretar los niveles de logro de acuerdo a una evaluación criterial, según establece la LOMCE. Para ello es necesario partir de los criterios de evaluación, programados y ponderados, produciendo una nota final por cada alumno/a, que se ajuste a los niveles de adquisición de competencias clave. Los estándares de evaluación son rubricables y pueden estar vinculados a un criterio

o a varios. Agrupados en cada uno de los bloques de contenido, el profesorado puede elaborar rúbricas a partir de los estándares identificados, y posteriormente aplicarlas al modelo de actividades que conformen las unidades didácticas o proyectos en la programación anual. Este modelo de evaluación pone de manifiesto una gran autonomía, ya que todo gira en torno al proceso de análisis y selección de estándares vinculados a los criterios de evaluación. Por otro lado, en los centros bilingües, la complejidad que supone la enseñanza integrada de lenguas y contenidos requiere instrumentos de evaluación diseñados de manera específica, con sencillez y una aplicación efectiva para registrar el progreso del alumnado tanto en la asimilación de contenidos como en la consolidación del aprendizaje de la lengua extranjera. En este sentido, el CEP Córdoba ha ofrecido dentro de su oferta formativa anual el curso 191408GE032 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE LENGUAS Y CONTENIDOS EN CENTROS BILINGÜES, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades del profesorado en el ámbito de la evaluación, adaptada a contextos bilingües.

Las rúbricas permiten simplificar y objetivar la evaluación, de ahí su utilidad. Son el punto de partida para poder llevar a cabo una evaluación justa. Es cierto que exige una inversión inicial de tiempo ya que antes de diseñarla hay que definir con claridad, en primer lugar, los objetivos de aprendizaje de la tarea que desea plantear y los resultados 3 de aprendizaje previstos. Posteriormente, se tendrá que determinar el estándar de calidad y redactar de forma clara y detallada los descriptores.

Para ayudar al profesorado en esta tarea existen recursos en red como Rubistar, una herramienta que permite crear rúbricas y guardarlas en línea. Con ella se pueden modificar los niveles de desempeño, las categorías y los descriptores. El diseño de rúbricas puede ser un punto de partida eficaz para guiar al profesorado a lo largo del obligado proceso de diversificación de los instrumentos de evaluación (hojas de observación, dianas, tests, porfolios de aprendizaje, etc). Es necesario abandonar la tradicional distribución de porcentajes entre las diferentes pruebas que realiza el alumno con el objetivo de extraer una calificación final. Los criterios de evaluación en cada curso y dependiendo de las diferentes competencias lingüísticas del alumnado registradas en una misma clase, pueden vincularse a los niveles del MCERL, ya que éstos ofrecen evidencias concretas del progreso en la adquisición de la lengua extranjera.

Incluir dinámicas de diseño de rúbricas en las sesiones de formación inicial y permanente del profesorado facilita la conexión entre ambas etapas de desarrollo profesional docente, garantizando además una coherencia entre los modelos de evaluación y metodologías inclusivas. Debemos reconocer aquí que la metodología en la enseñanza de idiomas ha ocupado prácticamente la totalidad del tiempo de la formación inicial y permanente. La evaluación se ha abordado a partir de la normativa, diseñando modelos de exámenes que buscan de manera unilateral un tratamiento integrado de las destrezas. Centrar la formación sobre evaluación en el diseño y uso de rúbricas permite al profesorado integrar destrezas y conseguir que los criterios de evaluación sean el centro del proceso de evaluación del alumnado.

Referencias

Council of Europe (2001). Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, https://rm.coe.int/16802fc1bf

Richards, J.C (2006) Communicative Language Teaching today. Cambridge: University Press.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primeria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas, PEDLA (2016) Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

CEFR Companion Volume with New Descriptors in 2018 https://rm.coe.int/cefrcompanion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
UNDERSTANDING	Listening	I can recognise familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.	I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.	I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.	I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.
	Reading	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.
SPEAKING	Spoken Interaction	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).	I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers.	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.
	Spoken Production	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.	I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	I can present a clear, smoothly-flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.
WRITING	Writing	I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.	I can write short, simple notes and messages relating to matters in areas of immediate needs. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.	I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.	I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.	I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what I consider to be the salient issues. I can select style appropriate to the reader in mind.	I can write clear, smoothly-flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works.

© Council of Europe / Conseil de l'Europe

¿PUEDEN LAS TIC MEJORAR LA EVALUACIÓN?

Can ICT improve the evaluation?

Manuel Ángel Jiménez Gómez

Profesor de Informática y asesor de formación CEP de Córdoba.
mjimenez@cepcordoba.org

RESUMEN

La enseñanza y el aprendizaje deben estar sometidos a una continua evaluación que proporcione claves para su mejora. Existen tantas fuentes de datos para esta evaluación que puede resultar una tarea ardua y tediosa si no se cuenta con el soporte de la tecnología.

En este artículo se proponen diferentes aplicaciones que pueden ayudar a evaluar aprendizajes y enseñanzas, obtener información que permita regular el proceso y mejorar sus resultados. Se analizan las ventajas de herramientas digitales como cuadernos de notas del docente, cuestionarios, formularios, herramientas de interacción con la audiencia y plataformas de evaluación que implementan rúbricas y dianas.

PALABRAS CLAVE: **EVALUACIÓN, HERRAMIENTAS DIGITALES, CUESTIONARIO, FORMULARIO, RÚBRICA.**

ABSTRACT

Improvement in the processes of teaching and learning is linked to the effective implementation of formative assessment. There is a wide range of data sources for evaluation so managing them can be overwhelming without the support of technology.

In this article we suggest different software solutions to obtain information that allow both, teachers and students, to regulate their teaching and learning pace, eventually improving results.

We analyze the advantages of digital tools for assessment such as teachers' notebooks, questionnaires and tools to promote student interaction.

.

KEYWORDS: EVALUATION, DIGITAL TOOLS, FORM, QUIZ, RUBRIC.

Fecha de recepción del artículo: 17/03/2019
Fecha de Aceptación: 10/04/2019

Citar artículo: JIMÉNEZ GÓMEZ, M. A. (2019). ¿Pueden las TIC mejorar la evaluación?. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

Desde la prehistoria, la tecnología ha tenido como objetivo posibilitar o mejorar procesos humanos, comenzando por la caza, la agricultura, el diseño y fabricación de útiles o la aparición de la artesanía. No cabe ninguna duda de que la tecnología ha sido un factor común a todas las grandes revoluciones industriales de la humanidad: la primera, propiciada por el vapor, la segunda por la electricidad, la tercera al petróleo y hoy asistimos a la que algunos autores llaman la revolución de la *Industria 4.0*, protagonizada por las tecnologías de la información y la comunicación.

Uno de los procesos más característicos del ser humano es el aprendizaje y aunque la Inteligencia Artificial lleva algunas décadas intentando modelarlo y automatizarlo, salvo en tareas muy concretas, aprender sigue siendo algo propio de la naturaleza humana y animal. Los seres humanos somos organismos que aprenden, y aprender es un verbo que se prolonga en el tiempo tanto como el verbo vivir (Trujillo, 2018).

Puede que el vapor, la electricidad y el petróleo revolucionaran el transporte, la logística, redes de suministro energético, de iluminación, seguridad alimentaria, impulsaran la medicina y otras ciencias, posibilitaran la radio, la televisión… Pero el calado de las TIC ahonda algo más en la naturaleza humana ya que está

cambiando hasta la forma en que nos relacionamos y por tanto, cómo aprendemos. Las tecnologías de la información y la comunicación provocan necesariamente consecuencias cuando se integran en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabero, 1994).

Todos los procesos son susceptibles de mejora y para ello necesitamos conjugar otra acción: el verbo evaluar. Si las herramientas digitales pueden llegar a transformar nuestras relaciones y aprendizajes, también deberían poder ayudar en la mejora del proceso de enseñanza y sus resultados.

AGENTES Y PERSPECTIVAS EN LA EVALUACIÓN

El principal objetivo de la evaluación es la mejora de un proceso, en este caso hablamos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si entendemos la evaluación como un mecanismo para regular este proceso y tratar de mejorarlo, tendremos que tener en cuenta las dos perspectivas: la enseñanza y el aprendizaje. Atender a ambos enfoques nos obliga a usar distintas estrategias y diferentes perspectivas de los agentes evaluadores: hablamos entonces de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

En la autoevaluación es el propio aprendiz el que toma conciencia de los aprendizajes adquiridos y detecta los problemas que ha tenido o tiene, si es realizada por el docente, este debe identificar qué parte de su práctica enseñante ha sido acertada y cuál debe modificar.

En la coevaluación son agentes con los mismos roles los que tratan de diagnosticar en sus iguales puntos débiles y fortalezas, suele darse entre

aprendices, pero desgraciadamente no es tan frecuente encontrar prácticas de coevaluación entre enseñantes.

La heteroevaluación se entiende como la evaluación entre agentes con diferentes roles en el proceso enseñanza-aprendizaje: enseñante-aprendiz, aprendiz-enseñante, o entre alumnos y alumnas que han tenido misiones diferentes en el proceso.

Las diferentes perspectivas de la evaluación aportan información valiosa para regular el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos y alumnas identifican sus aprendizajes y carencias mediante una reflexión individual con ayuda de sus compañeros o del docente. Los docentes de manera individual, con ayuda de otros docentes y de su propio alumnado, identifican lo que está sucediendo a sus aprendices en función de las situaciones de aprendizaje que diseñan y ponen en práctica. Toda esta información sirve para ajustar el proceso y conseguir mejores aprendizajes, pero manejar mucha información se vuelve complicado sin ayuda de la tecnología. Con esta premisa y dándole respuesta al propio título del artículo, vamos a proponer algunas herramientas que pueden ayudar a docentes y discentes a automatizar partes del proceso de evaluación, subrayando que las distintas fases o momentos se distinguen más por los objetivos que persiguen (regulación y no juicio) que por los instrumentos que se usan (Jorba y Sanmartí, 1993).

SISTEMAS DE GESTIÓN DEL APRENDIZAJE Y SOLUCIONES *AD HOC*

Los LMS (Learning Management Systems) son sistemas de información especializados en dar soporte a las actividades que normalmente ocurren en el ámbito educativo y que permiten administrar, distribuir y controlar contenidos y tareas relacionados con la docencia, haciendo posible la relación asíncrona y deslocalizada entre los participantes de los diferentes procesos. Entre estos procesos, por supuesto, se incluye la evaluación.

Los sistemas de gestión del aprendizaje, casi siempre, son iniciativa de la organización o el centro educativo, y es el centro quien dispone de los recursos necesarios y posibilidades para su puesta en funcionamiento. Los sistemas más usados hoy en los centros educativos de nuestro entorno son Moodle y Google Classroom. El primero basado en software libre y el segundo propiedad de Google pero proporcionado gratuitamente a las organizaciones educativas sin ánimo de lucro que lo solicitan. Ambas plataformas permiten, a veces a través de complementos o *plugins*, proponer una gran variedad de actividades y proveen a los usuarios de diversos instrumentos de evaluación, automatizando los diferentes flujos de información entre ellos.

Como se ha mencionado, el principal obstáculo que se puede encontrar un docente para su uso es que la decisión no depende de él ni de su alumnado, sino que pertenece al centro. Y por tanto, puede que no todas las personas que se quieran beneficiar de estas herramientas tengan en su mano la posibilidad de hacerlo. Es por esto por lo que este artículo se centra en otras herramientas digitales, o soluciones *ad hoc*, que estando al alcance de cualquiera, pueden tener un uso provechoso para la mejora del proceso de evaluación.

Un mismo instrumento o herramienta puede ser útil para diferentes modalidades de evaluación (inicial, formativa o sumativa); será la finalidad para la que se ha recogido y analizado la información la que determinará el tipo de evaluación que se está llevando a cabo (Jorba y Sanmartí, 1993). Así no hablaremos de evaluación inicial, formativa y sumativa, sino que nos centraremos en la herramienta, el uso que se le dé a la información recogida y analizada es lo que determinará si nuestro fin es el diagnóstico, el pronóstico, la regulación o el juicio,

CUADERNOS DE NOTAS

Parece que ya son muchos los docentes que han descubierto las ventajas de sustituir el papel por un dispositivo (tableta o portátil), el tiempo que les ahorra y la facilidad con la que se hacen algunas tareas que antes llevaban horas. La herramienta de apoyo a la evaluación por antonomasia es el cuaderno de notas o cuaderno del profesor. Destacan dos herramientas, una multiplataforma, que funciona tanto en iPad como en Android y también en el ordenador a través del navegador, que es **Additio** (fig. 2); y otra restringida a los usuarios de tabletas de Apple y que no es gratuita: **iDoceo** (fig. 3). En Andalucía, los centros dependientes de la Consejería de Educación y Deporte también tienen acceso a su propia herramienta **iSéneca** (fig. 1) que se integra perfectamente con el resto de aplicaciones corporativas.

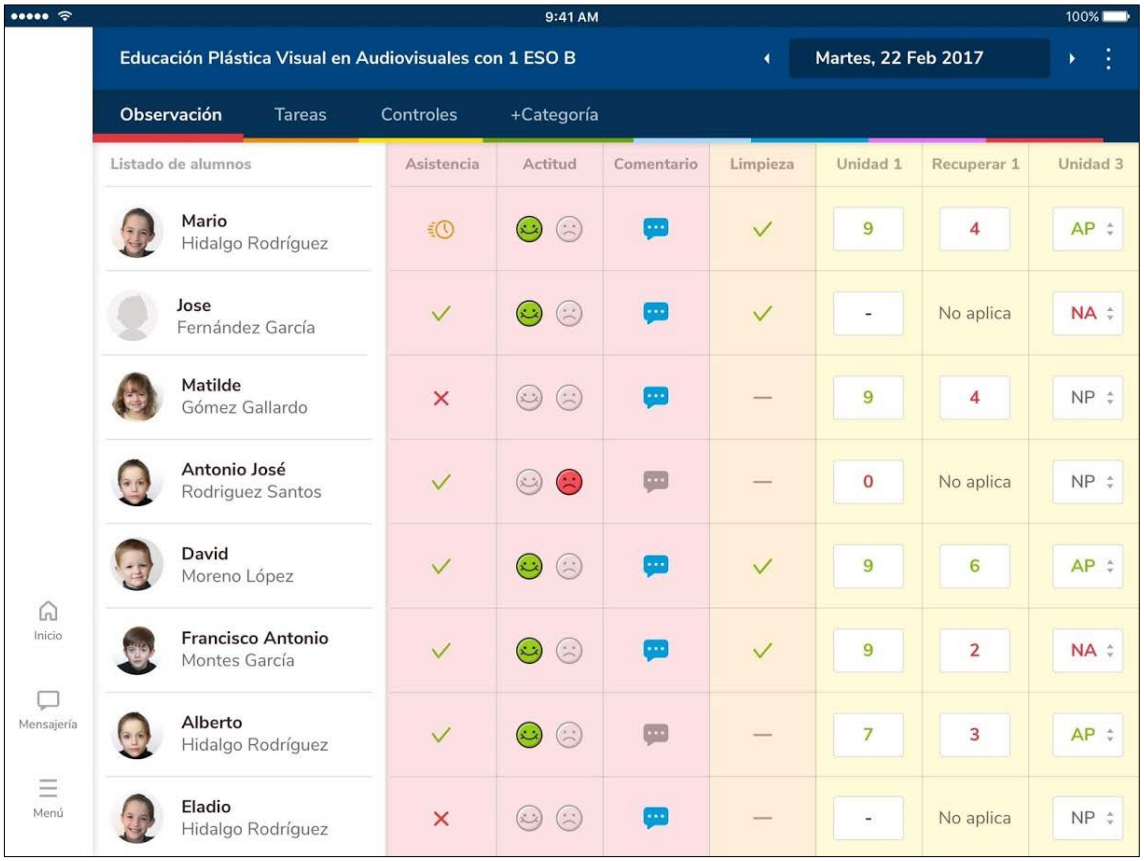


Fig. 1. Pantalla iSéneca (Fuente: Junta de Andalucía)

Las tres soluciones software citadas asisten a tareas del docente como la gestión de las notas del alumnado, tanto en la recogida de datos como en el cálculo de medias, el control de asistencia, planificación de sesiones, actividades o tareas. Additio e iDoceo, además, ofrecen integración con otras plataformas de propósito educativo o la evaluación a través de diferentes instrumentos como listas de control o rúbricas.

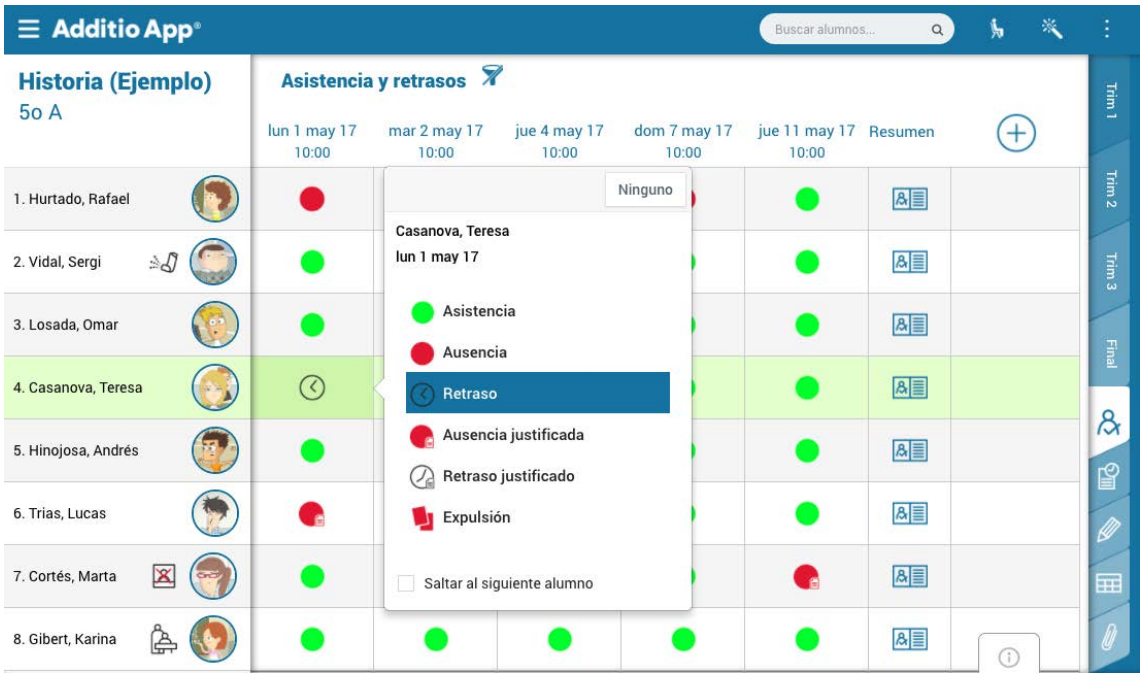


Figura 2. Pantalla de Additio (fuente: additioapp.com)

Cuando nos disponemos a usar herramientas de este tipo hemos de tener en cuenta la legislación vigente en materia de protección de datos de carácter personal. Estamos utilizando ficheros automatizados con datos que no nos pertenecen a los docentes, sino a nuestros centros o al gobierno, y necesitamos permiso expreso para ello. En el caso de la aplicación corporativa de la Junta de Andalucía no necesitamos ningún tipo de autorización ya que los datos no pasan a disposición de terceros, sino que siempre quedan en manos de la misma Administración.

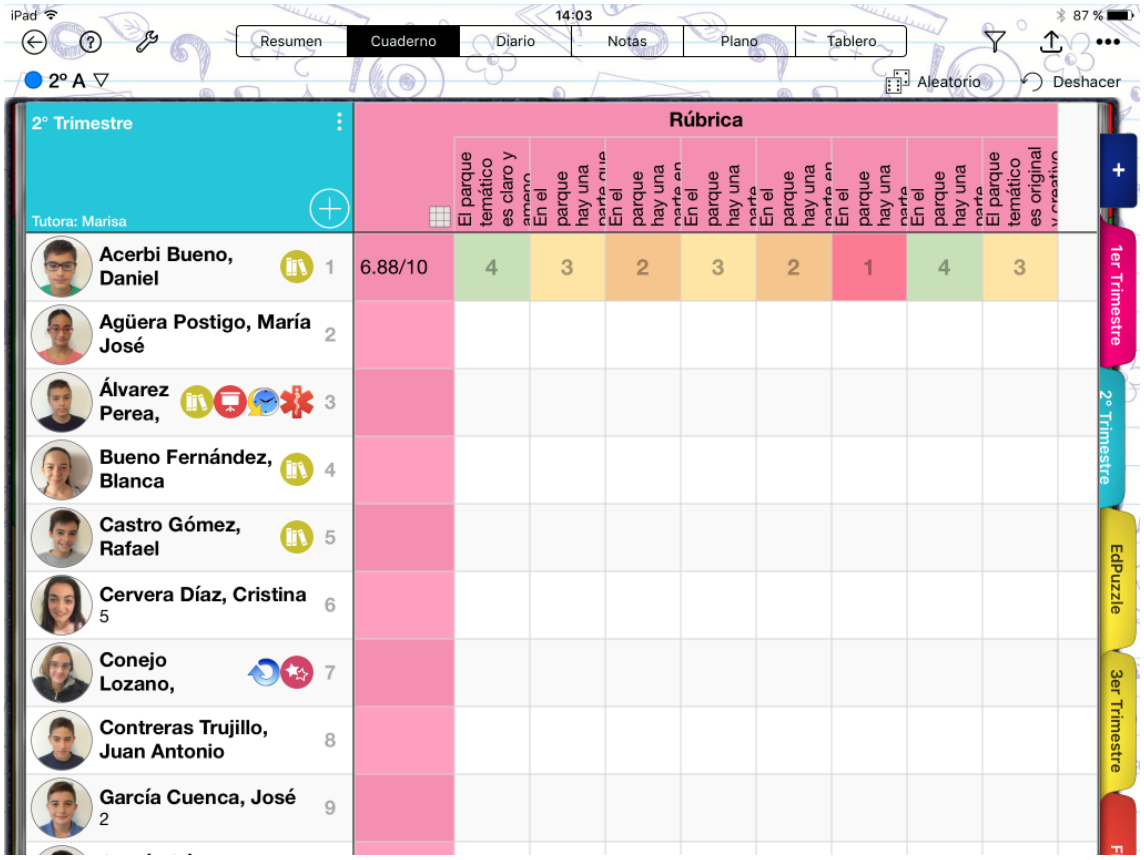


Figura 3. Pantalla de iDoceo (fuente: rosaliarte.com)

En la siguiente tabla se relacionan las tres alternativas mencionadas y enlaces web que pueden ser de utilidad.

Cuaderno de notas	Recursos a considerar
Additio	Web de la plataforma: https://www.additioapp.com/es/profesores/
iDoceo	Web de la herramienta: https://www.idoceo.es Blog de Rosa Liarte: https://rosaliarte.com/tag/idoceo/
iSéneca	Web de la herramienta:

	https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalseneca/web/seneca/iseneca Manuales enlazados por el CEP de Ronda: http://cepronda.com/blog/?p=1667 Canal de vídeo de Juan José Caballero: https://www.youtube.com/channel/UCmOWWkfp8fAu22XBt-pkLAQ/videos

CUESTIONARIOS Y PRUEBAS AUTOCORREGIBLES

Son muchas las alternativas dentro de este epígrafe, desde las que incorporan dinámicas de juego o concurso, como Quizizz o Kahoot, hasta algunas basadas en realidad aumentada como Plickers, los clásicos formularios Socrative o Google, o la interminable variedad de actividades y productos que podemos crear con H5P: vídeos, puzzles, ejercicios de emparejar, rellenar huecos… En cualquier caso, los cuestionarios y otras actividades autocorregibles pueden ser de gran ayuda para la autoevaluación de nuestros estudiantes. Realizar estas propuestas les puede dar una idea de lo que han entendido y aprendido y lo que no y por tanto, servirles como guía para su autorregulación. También pueden constituir una forma divertida y diferente de detectar los conocimientos e ideas previas que se tienen sobre cualquier tema.

A continuación daremos algunas pinceladas de las peculiaridades de cada una de estas alternativas y algunos recursos para profundizar. Todas ellas proporcionan la posibilidad de generar un informe completo con las respuestas acertadas, erróneas o incluso el tiempo e intentos empleados por cada participante.

Quizizz [quizizz.com]

Este servicio se define como una aplicación para crear concursos en los que los estudiantes participan a su propio ritmo con el fin de revisar y evaluar sus conocimientos (fig. 4), tanto en clase como en casa. Permite jugar en directo, con el grupo de participantes que se quiera, o de forma autónoma.

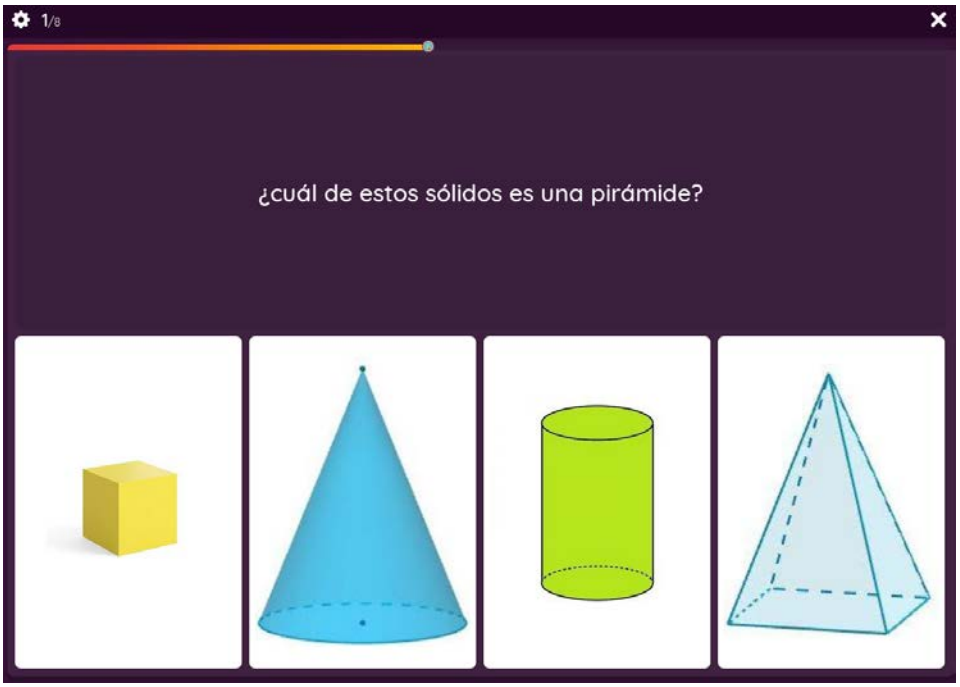


Figura 4. Participando en un cuestionario con Quizizz

Se integra con Google Classroom y dispone de un enorme banco de cuestionarios que podemos reutilizar, desarrollado por sus más de 10 millones de usuarios, o crear nuestras propias pruebas desde cero.

Kahoot! [kahoot.com]

Es una herramienta para crear concursos en directo, con puntuaciones en función de los aciertos y el tiempo. Permite jugar por equipos o de manera individual, y cada equipo o participante debe tener un dispositivo que actúa como mando a distancia en el cual marca el color de la respuesta escogida (fig. 5). Incluso proporciona música de fondo que consigue que el ambiente se asemeje aún más a un concurso.

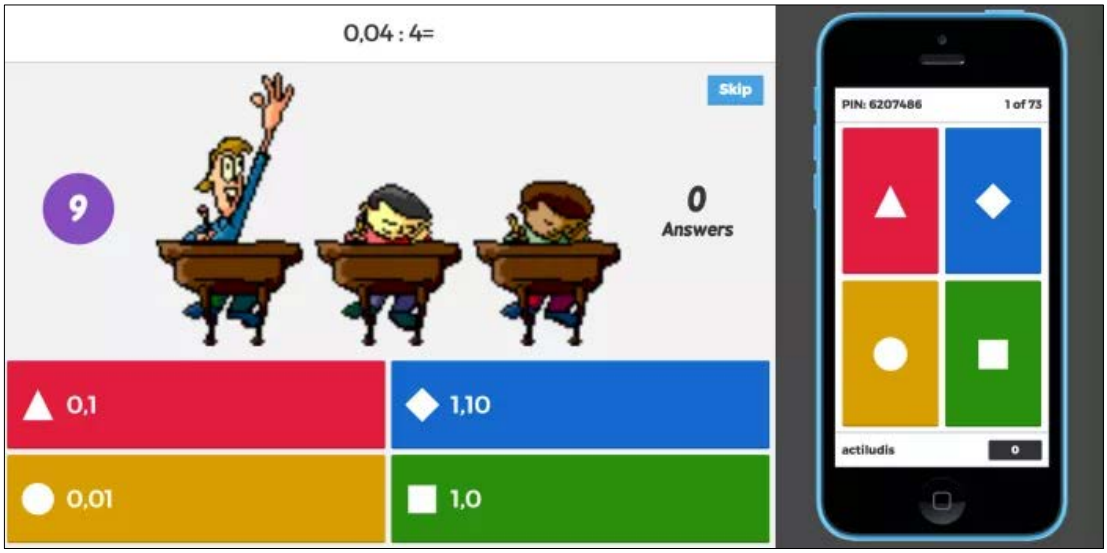


Figura 5. Pregunta en pantalla y pulsador en el dispositivo del participante con con Kahoot!

(fuente: actiludis.com)

Al igual que ocurre con Quizizz, permite reutilizar cuestionarios creados por otros usuarios.

Socrative [socrative.com]

Como las anteriores, dispone de dos accesos, para profesorado o autor de cuestionarios, y alumnado o participantes de esos cuestionarios. También

dispone de dos apps (*teacher* y *student*) para dispositivos móviles diferenciadas según estos roles.

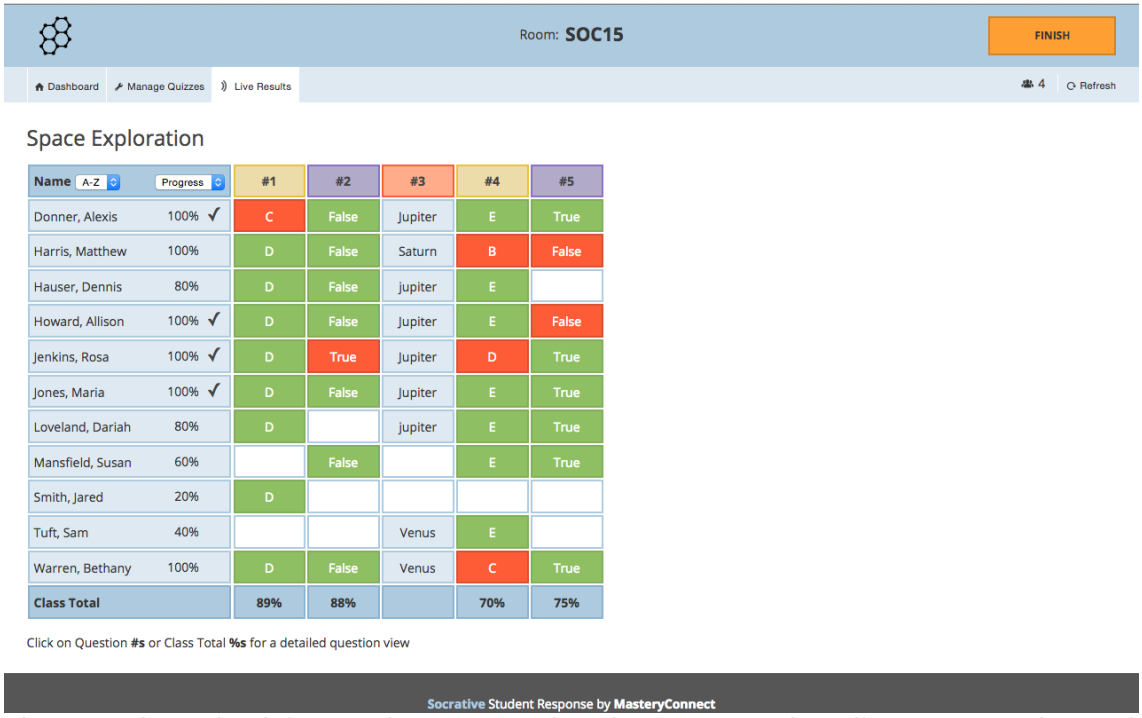


Fig. 6. Vista de informe de un cuestionario en Socrative (fuente: socrative.com)

A diferencia de las anteriores, Socrative permite preguntas de respuesta corta y no sólo de elección además de la opción de descargar los informes (fig. 6) como hojas de cálculo.

Formularios de Google [forms.google.com]

Aunque son muchos los usos que se le pueden dar a los formularios (véase apartado siguiente), Google provee de los mecanismos para poder llevar a cabo cuestionarios autocorregibles con esta herramienta (fig. 7).

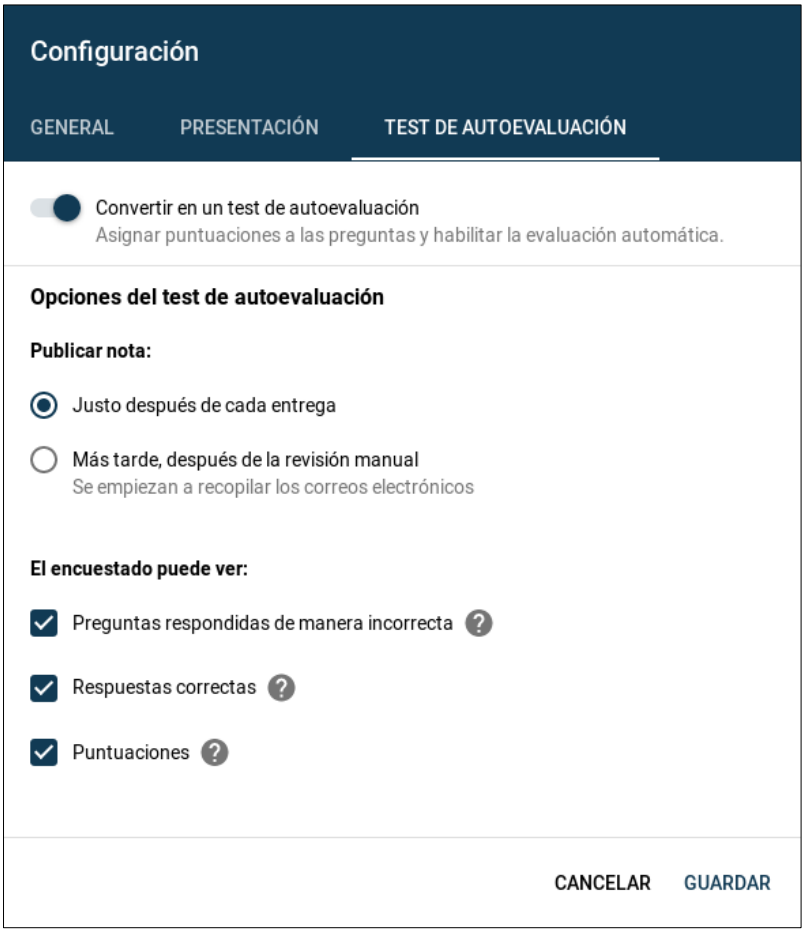


Figura 7. Configuración de formularios

La documentación oficial explica cómo hacerlo en la siguiente dirección de su centro de asistencia al usuario:

https://support.google.com/docs/answer/7032287?hl=es

H5P [h5p.org]

Se trata de un proyecto de software libre que permite crear recursos educativos interactivos en un formato estándar y abierto, reproducibles a través de cualquier navegador web. Entre las numerosísimas posibilidades, podemos destacar actividades de vídeo interactivo (con preguntas y aclaraciones durante la

visualización), cuestionarios que se responden clasificando imágenes (por ejemplo: ordena estos planetas según su distancia al Sol), líneas temporales o ejercicios de rellenar huecos arrastrando y soltando las palabras.

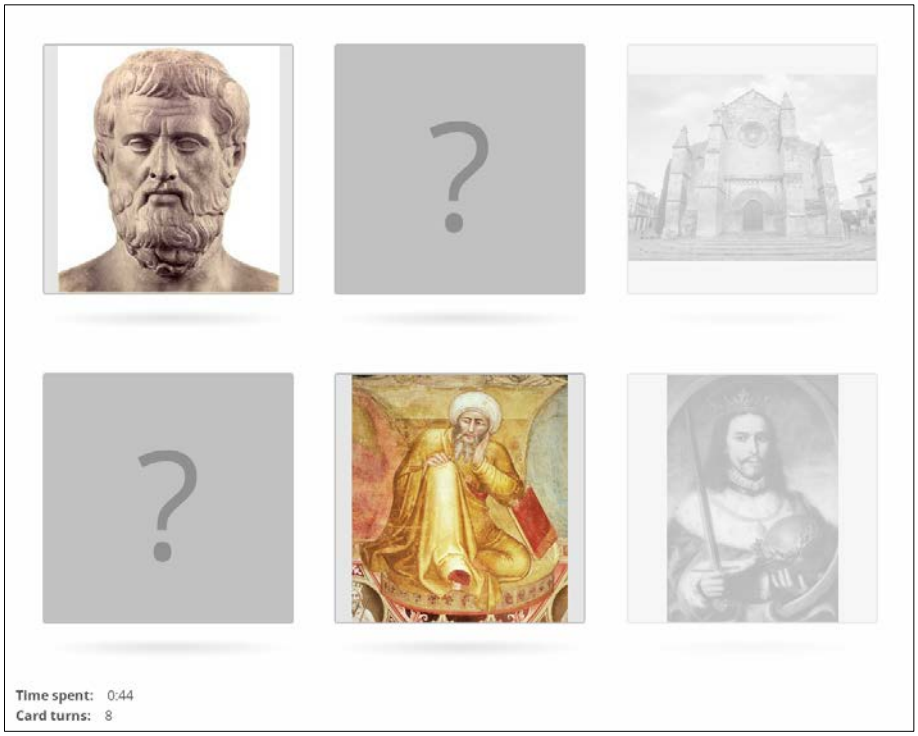


Fig. 8. Cuestionario tipo “memory” hecho con H5P

La variabilidad de los recursos que se pueden crear permite a los docentes proponer a su alumnado materiales que aborden las mismas temáticas presentados de formas muy diversas (fig. 8), facilitándose así cumplir las orientaciones marcadas por los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)[73].

Hasta el momento, H5P cuenta con una integración completa con Moodle a través de diferentes extensiones para cada tipo de recurso. Probablemente muy

[73] http://educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_principios.html

pronto se integre con otras plataformas educativas. No obstante, no es necesario utilizar ninguna para poder elaborar y compartir actividades interactivas, se puede hacer a través de su propia plataforma: www.h5p.org.

Plickers [plickers.com]

Esta herramienta permite hacer y reproducir en vivo cuestionarios con respuestas de elección (hasta 4 opciones). La principal diferencia con todas las herramientas propuestas en este apartado radica en que los participantes no tienen que usar ningún dispositivo electrónico. En su sitio web proveen de *sets* de tarjetas que se deben imprimir y repartir a cada participante. Estas tarjetas son marcadores de realidad aumentada, que permiten que su aplicación (instalada en el smartphone o tablet del docente) reconozca la orientación en la cual el alumnado la presenta a la cámara, correspondiente esta orientación con la opción elige responder[74] (fig. 9).

[74] Para conocer más detalles acerca de su uso, se puede visualizar este vídeo en el que Antonio Guirao aclara bastante todo el proceso: https://www.youtube.com/watch?v=F9AYVNelajg

Figura 9. Profesor recogiendo la respuesta a una pregunta con Plickers.

(fuente: Educación 3.0)

Previamente, podemos configurar nuestra clase y asignar de una forma rápida y cómoda cada marcador (hay hasta 73 diferentes) a cada alumno o alumna; de esta forma, podremos obtener después informes personalizados.

Existen numerosas experiencias documentadas acerca del uso de esta herramienta, ya que resulta una alternativa ideal en entornos o edades donde no es posible, o se desaconsejaría, el uso de dispositivos por parte de la audiencia[75].

[75] Se recomienda la lectura de este breve artículo de la revista Educación 3.0: https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/aprendizaje-activo-infantil-primaria/26144.html

RECOGIDA DE INFORMACIÓN DE FORMA ANÓNIMA

Para muchos de nuestros alumnos y alumnas no resulta fácil manejar la asertividad a la hora de emitir una valoración del trabajo de un compañero o del profesorado. Por tanto, para que las personas que evalúan desde una determinada perspectiva puedan hacerlo de forma sincera y la información aportada sea lo más útil posible, en ocasiones, debemos garantizar el anonimato. Vamos a destacar tres herramientas que permiten recoger información sin necesidad de identificar a las personas que la proporcionan.

Formularios de Google [forms.google.com]

Como se menciona en el apartado anterior, son muchas las tareas que se pueden abordar con esta herramienta. Ahora queremos destacar las posibilidades que brinda para que el alumnado evalúe al profesorado o a sus propuestas, o para la coevaluación entre discentes o docentes.

Los formularios de Google permiten numerosos tipos de preguntas: selección entre opciones, selección múltiple, ordenada, matrices, respuesta corta o de párrafo… , y por otra parte, proporciona informes completos exportables a hoja de cálculo, o resúmenes gráficos que proporcionan una visualización cómoda y comprensible de la información recogida. En la siguiente ilustración (fig. 10) se puede ver una parte del informe accesible al completo en esta dirección: bit.ly/evaluacionasignaturatic.

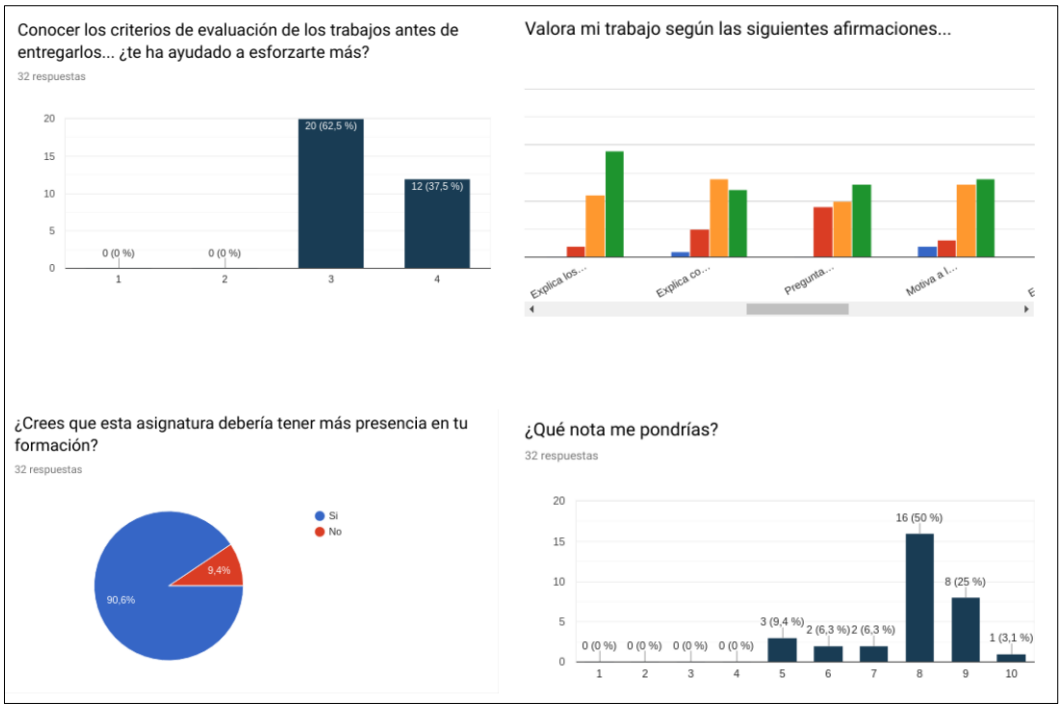


Fig. 10. Parte de un informe resumen sobre la evaluación de la tarea docente por parte del alumnado.

Aunque el ejemplo anterior es una evaluación del docente y su práctica desde la perspectiva del alumnado, existen multitud de ejemplos documentados en la Red sobre el uso de formularios para la coevaluación[76] o la autoevaluación. La última herramienta descrita en este artículo, *CoRubrics*, profundiza en esta cuestión.

Linoit [linoit.com]

Esta herramienta, que podemos usar tanto a través del navegador como con su propia *app*, nos permite compartir *post-its* con anotaciones, iconos e imágenes en un espacio compartido y visible públicamente (o no, según se configure).

[76] enlanubetic.com.es/2017/02/co-evaluacion-utilizando-cuestionarios.html

Resulta muy útil para hacer puestas en común y reflexiones en directo o de forma asíncrona.

Fig.11. Resultado de un análisis DAFO[77] colaborativo usando *Linoit*.

Recoger ideas o reflexiones en un formato flexible, aunque algo dirigido (fig. 11), es muy aconsejable para una evaluación cualitativa que proporcione información útil para poder regular el proceso.

[77] https://es.wikipedia.org/wiki/An%C3%A1lisis_DAFO

Mentimeter [mentimeter.com]

Mentimeter, con más de 30 millones de usuarios, es una de las herramientas que mayor aceptación ha conseguido en los últimos años. Permite hacer sencillas presentaciones "a lo *powerpoint*" con una importante característica, la interacción con la audiencia de forma anónima en directo. Entre las diapositivas que podemos añadir a nuestra presentación proporciona más de una decena de tipos de preguntas que nuestro público puede responder en directo con una visualización atractiva e inmediata de los resultados: diagramas de barras o sectores para elección múltiple y votaciones, escalas (fig. 12), dianas de evaluación (fig. 13), texto libre (fig. 14) con filtro de *profanities* en diferentes idiomas para evitar palabras malsonantes en los resultados mostrados, e incluso nubes de etiquetas (fig. 15).

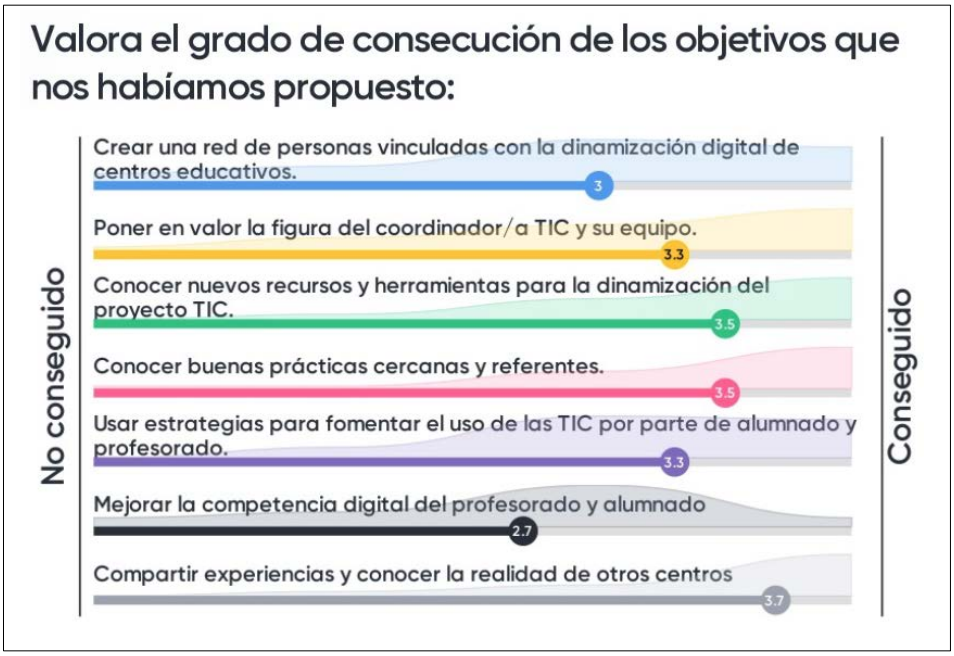


Fig. 12. Pregunta tipo *escala*. Resultados en directo con Mentimeter.

Las diferentes preguntas que se pueden formular pueden indagar en cuestiones que nos sean útiles para una evaluación cuantitativa y cualitativa, formativa o final de una tarea, proyecto, exposición o asignatura.

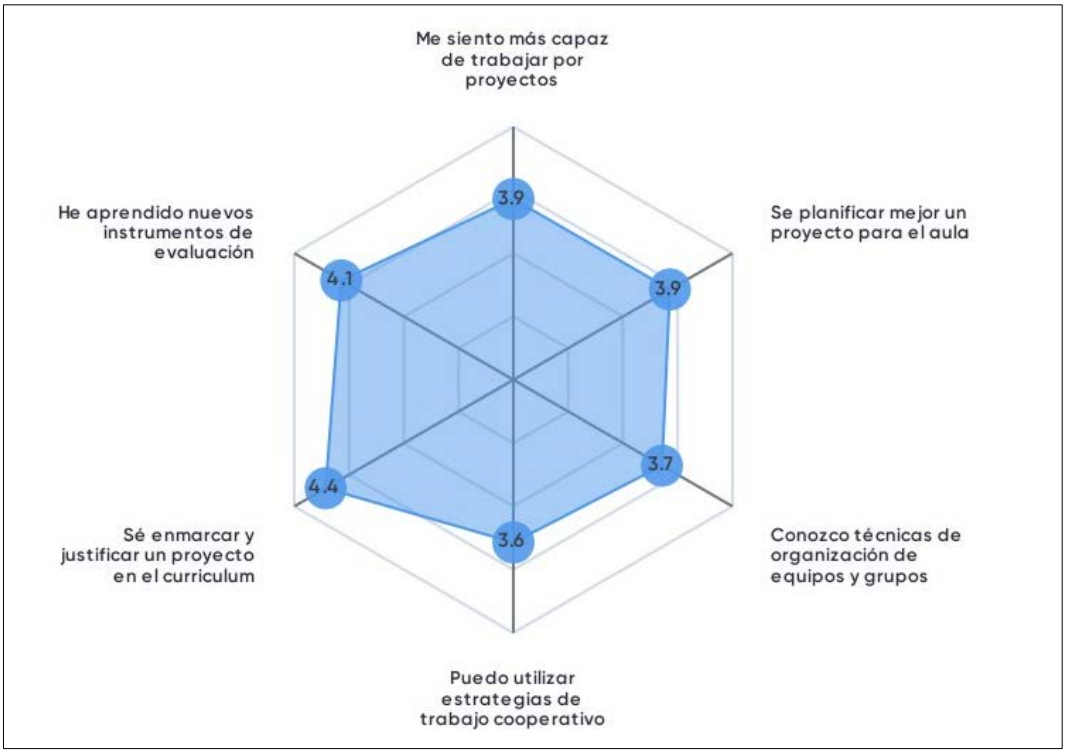


Fig. 13. Pregunta tipo *escala* con visualización en *diana*. Mentimeter.

El interfaz de autor es intuitivo y la audiencia, para participar, sólo necesita acceder a la dirección menti.com a través de un navegador e introducir un código numérico que aparece al iniciar la presentación. Como contrapartida, sólo nos permite incluir tres diapositivas de interacción por presentación en la versión gratuita.

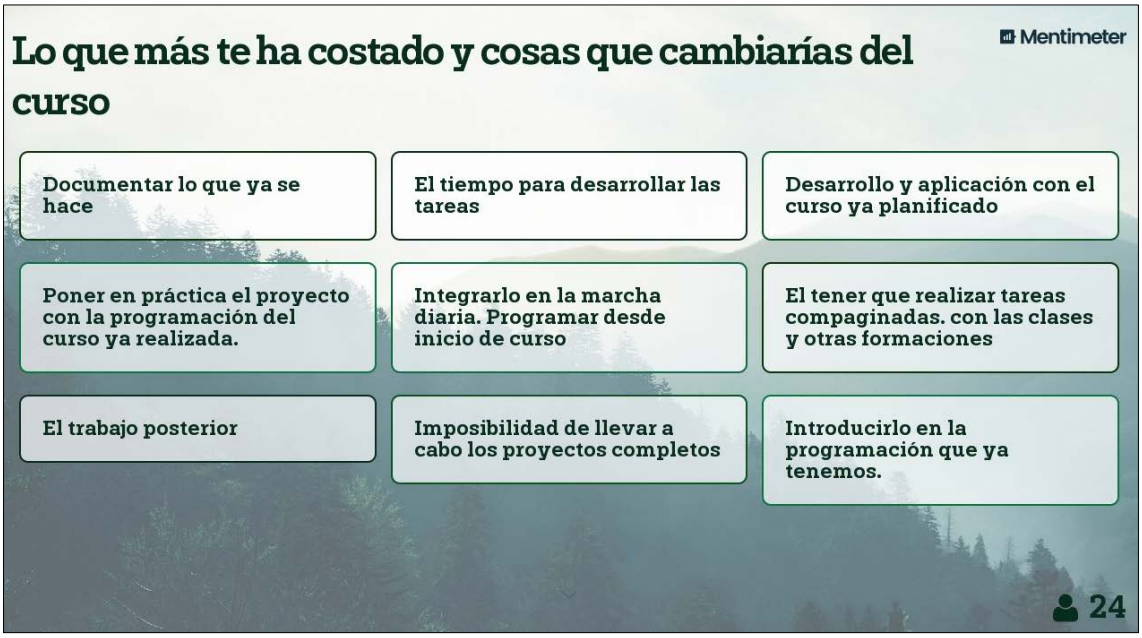


Figura 14. Pregunta abierta. Resultados en directo con Mentimeter.

Los resultados son descargables en formato imagen o PDF, aunque la versión de pago también permite descargar informes más exhaustivos, flexibles y reusables en formato de hoja de cálculo.

Figura 15. Nube de palabras generada por la audiencia, en directo, con Mentimeter.

Autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación simultáneas

CoRubrics es un complemento para Google Chrome que se integra con las aplicaciones de Google (correo, hojas de cálculo y formularios). Permite definir una rúbrica y enviarla a todos los participantes de la evaluación: profesorado y alumnado. Estos la reciben a modo de formulario en el correo electrónico y cuando lo devuelven cumplimentado, los resultados se insertan automáticamente en una hoja de cálculo que a su vez nos devuelve todos las medias y operaciones realizadas e incluso una diana de evaluación para una visualización gráfica del grado de cumplimiento de los diferentes *items* en el instrumento de evaluación escogido. Se puede ver el informe que recibe tanto el docente como la persona evaluada (fig. 16).

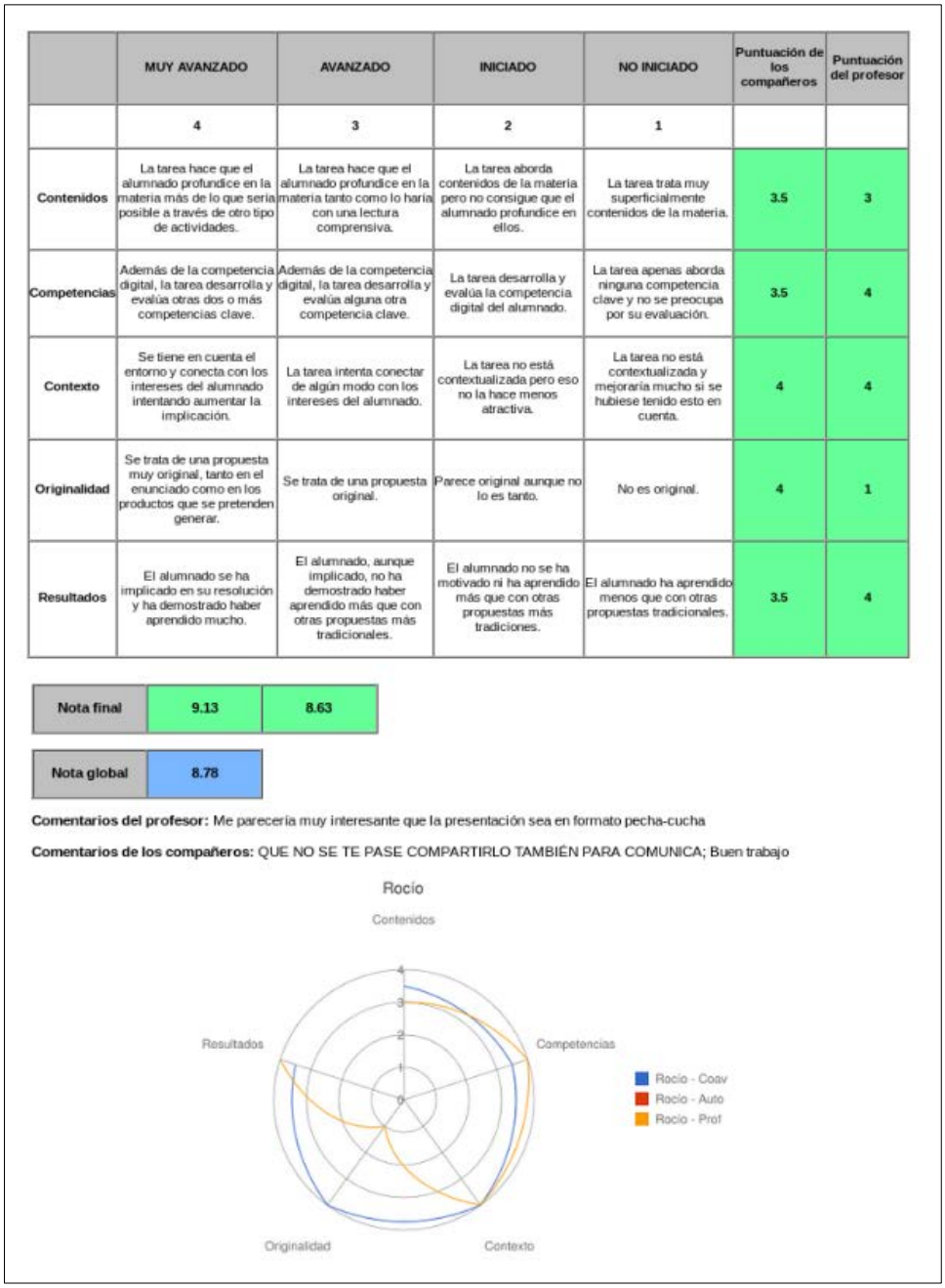
Según se detalla en su web[78] (donde encontramos muchísimo material explicativo), primero hay que definir la rúbrica que queremos utilizar y luego, indicar los alumnos y sus correo electrónicos. Una vez hecho, el complemento (o la plantilla) se encargará de:

- Crear un formulario con los contenidos de la rúbrica.
- Enviar por correo este formulario a los alumnos y alumnas o darnos el enlace (si sólo corrige el profesorado).
- Una vez contestado el formulario (por los alumnos y/o por el profesor), procesar los datos para obtener las medias.

[78] https://corubrics-es.tecnocentres.org

- Finalmente, enviar los resultados al alumnado (cada uno sólo recibe su resultado) con un comentario personalizado.

- Además, CoRubrics permite hacer comentarios cuando se contesta la rúbrica.



	MUY AVANZADO	AVANZADO	INICIADO	NO INICIADO	Puntuación de los compañeros	Puntuación del profesor
	4	3	2	1		
Contenidos	La tarea hace que el alumnado profundice en la materia más de lo que sería posible a través de otro tipo de actividades.	La tarea hace que el alumnado profundice en la materia tanto como lo haría con una lectura comprensiva.	La tarea aborda contenidos de la materia pero no consigue que el alumnado profundice en ellos.	La tarea trata muy superficialmente contenidos de la materia.	3.5	3
Competencias	Además de la competencia digital, la tarea desarrolla y evalúa otras dos o más competencias clave.	Además de la competencia digital, la tarea desarrolla y evalúa alguna otra competencia clave.	La tarea desarrolla y evalúa la competencia digital del alumnado.	La tarea apenas aborda ninguna competencia clave y no se preocupa por su evaluación.	3.5	4
Contexto	Se tiene en cuenta el entorno y conecta con los intereses del alumnado intentando aumentar la implicación.	La tarea intenta conectar de algún modo con los intereses del alumnado.	La tarea no está contextualizada pero eso no la hace menos atractiva.	La tarea no está contextualizada y mejoraría mucho si se hubiese tenido esto en cuenta.	4	4
Originalidad	Se trata de una propuesta muy original, tanto en el enunciado como en los productos que se pretenden generar.	Se trata de una propuesta original.	Parece original aunque no lo es tanto.	No es original.	4	1
Resultados	El alumnado se ha implicado en su resolución y ha demostrado haber aprendido mucho.	El alumnado, aunque implicado, no ha demostrado haber aprendido más que con otras propuestas más tradicionales.	El alumnado no se ha motivado ni ha aprendido más que con otras propuestas más tradiciones.	El alumnado ha aprendido menos que con otras propuestas tradicionales.	3.5	4

Nota final	9.13	8.63
Nota global	8.78	

Comentarios del profesor: Me parecería muy interesante que la presentación sea en formato pecha-cucha

Comentarios de los compañeros: QUE NO SE TE PASE COMPARTIRLO TAMBIÉN PARA COMUNICA; Buen trabajo

Figura 16. Informe de evaluación recibido por el profesorado y el alumnado con CoRubric.

CONCLUSIONES

Manejar mucha información no es sinónimo de sacar las conclusiones correctas y son muchos los docentes que instalan su discurso en esta afirmación, argumentando que por más evidencias que recogen, intuían el resultado de la evaluación desde los primeros días.

Este discurso, aunque puede parecer convincente, contiene imprecisiones que conviene aclarar. Se confunde evaluación con calificación ya que lo que se puede intuir es el resultado de un juicio final, y no se otorga carácter formativo a la evaluación, perdiendo su verdadero sentido. También de forma inherente en el discurso se enuncia que la evaluación sólo la realiza el docente sobre el discente, nunca al revés y sin cabida de la autoevaluación ni la coevaluación, que tanto pueden aportar al proceso. Por último, debemos poner el foco en la evaluación como regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de todos los agentes implicados, debiendo existir una retroalimentación continua.

De esta forma, merece la pena aclarar también que la tecnología ayuda pero no asegura que nuestro enfoque sea el correcto. Las herramientas digitales nos ayudan a tratar los datos, automatizan parte del proceso y organizan el flujo de información entre las diferentes personas, pero si nuestro planteamiento no es correcto, las herramientas digitales lo harán más cómodo, más rápido, pero nunca más acertado.

En esta revisión se ha querido acercar al lector a diferentes soluciones software que pueden ayudarnos a recoger y tratar datos del proceso de evaluación. No se trata con detalle el uso de estas aplicaciones por motivos de extensión del

artículo y la celeridad con la que se actualizan las herramientas, pero se proporcionan recursos donde seguir profundizando y enlaces a los sitios web de los desarrolladores, donde siempre se podrá obtener soporte actualizado.

La selección se ha hecho en base a la utilidad, facilidad de uso y de acceso a la herramienta. Son todas las que están pero no están todas las que son. Muchas de ellas son completamente gratuitas, otras libres, y algunas establecen un modelo *freemium* que permite ciertas funcionalidades de forma gratuita y guarda otras reservadas a suscriptores de pago.

Existe una conocida afirmación que dice que *si algo es gratuito es porque el producto somos nosotros*, y aunque resulte exagerada, tiene algo de razón en cuanto a que muchas herramientas de la *Web 2.0* tratan la información que los usuarios proporcionan con su uso con el fin de generar conocimiento y extraer conclusiones que les permitan mejorar sus propias aplicaciones o elaborar perfiles con fines comerciales. Estos pormenores están siempre detallados en los acuerdos de licencia que aceptamos cuando nos damos de alta en los diferentes servicios. Por otra parte, si los datos que utilizamos son de carácter personal, en España estamos obligados al cumplimiento de la norma estatal y europea[79].

[79] Toda la información, normativa y guías actualizadas se pueden encontrar en el portal de la Agencia Española de Protección de Datos: https://www.aepd.es/

BIBLIOGRAFÍA

Cabero, J. (1994). Nuevas tecnologías, comunicación y educación, en *Comunicar*, 3; 14-25.

Jorba, J.; Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula Innovación Educativa*. Vol. 20, 20-30

Trujillo, F. (2019). *Activos de aprendizaje: utopías educativas en construcción*, Madrid: PPC Editorial.

LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO CON NEE Y / O NEAE

The evaluation of the students with special educational needs and/or specific needs of educational support

Teresa de los Ángeles Jurado Román

CEIP *Fernán Pérez de Oliva* (Córdoba)
teresa.jurado.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

El articulo realiza un recorrido por la normativa vigente, tanto a nivel nacional como autonómico, en relación al desarrollo del currículo para las etapas de educación infantil y educación primaria, así como las aportaciones sobre las medidas ordinarias y especificas en cuanto al desarrollo del currículo y la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) y/o necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), que aparecen reflejadas en las instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.
Se aboga por la importancia de realizar una evaluación para el aprendizaje y no una mera evaluación del aprendizaje ya que la primera realmente es una evaluación formativa e inclusiva.

PALABRAS CLAVE: EVALUACIÓN INCLUSIVA, EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN, NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO, DISPOSICIONES LEGALES, PRÁCTICAS EVALUATIVAS

ABSTRACT

This article covers the current legislation regulated by both the state and regional goverments related to the curriculum development for the stages of early childhood education and primary education.
It also examines the contributions on ordinary and specific measures as for the development of the curriculum and the evaluation of the students with special educational needs and/or specific needs of educational support, which are reflected in the instructions of March 8th, 2017 by the General Administration for Participation and Equity, by which are updated the detection protocol, the identification of students with specific needs educational support and the organization of the educational response.

We advocated the importance of conducting an evaluation for learning and not an assessment of learning, since the first one is really a formative and inclusive evaluation.

KEYWORDS: INCLUSIVE MODEL OF EVALUATION, EVALUATION FOR EDUCATION, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, SPECIFIC EDUCATIONAL SUPPORT NEEDS, LEGAL PROVISIONS, EVALUATIVE PRACTICES

Fecha de recepción del artículo: 08/01/2019
Fecha de Aceptación: 20/03/2019

Citar artículo: JURADO ROMÁN, T. A. (2019): La evaluación del alumnado con NEE y/o NEAE**.** *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

Como en cierta ocasión me dijo el catedrático emérito de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga, Miguel Ángel Santos Guerra, "*lo que no se escribe no existe*". Pero en el tema que nos ocupa la evaluación del alumnado con NEE, sí que encontramos bastante literatura.

A nivel normativo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), con las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece entre los principios de la educación (Título Preliminar, Capítulo I, Artículo I):

- La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que

actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

Aparece al menos entre sus intenciones que la educación sea única, inclusiva para todo el alumnado tengan o no NEE. Luego las evaluaciones de estos en principio se ordenan por los mismos principios para todo el alumnado.

Deteniéndonos en el art.20 de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación): "*La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas*", siendo función del profesorado según el art. 91:

"La *evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza*" y del claustro, según el art 129" …. *Fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos. Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro*. "

Ciñéndome a la etapa de educación Primaria, el art 20 de la LOMCE, de nuevo nos dice que:

"La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas…..Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de

realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales".

Y en el artículo 28, referido a secundaria, queda redactado de la siguiente manera: "*La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora. Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales".*

En todo momento el legislador aboga por que la evaluación se adapte a las necesidades del alumnado, y no a la inversa.

De aquí surge el primer interrogante que debemos hacernos como docentes, ¿para qué evaluamos?

- Evaluación para el aprendizaje
- Evaluación del aprendizaje

Dentro de la práctica de la evaluación inclusiva las referencias a este concepto "*evaluación para el aprendizaje*" se pueden encontrar en la mayoría de los Informes nacionales sobre los sistemas de evaluación de los países participantes en dicho proyecto (ttps://www.european-agency.org/).

Teniendo en cuenta los principios legislativos, la evaluación deberemos realizarla para el aprendizaje, si realmente queremos que sea una evaluación

formativa o continua. Por lo cual la evaluación del alumnado no debe centrarse con exclusividad en el alumno sino en el entorno que le rodea, deben tener en cuenta la dimensión interactiva del proceso de enseñanza- aprendizaje. Se evaluará, por tanto, también la práctica docente y la programación que se oferta a esos alumnos, sirviendo de guía en la planificación del proceso de enseñanza.

La diferencia esencial entre la evaluación para el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje está en el propósito con el que el profesorado y otros profesionales recogen la información.

Fijándonos en la siguiente tabla, podemos contrastar dicho propósito:

PARÁMETROS	**EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE**	**EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**
Propósito	Favorecer el aprendizaje	Rendir cuentas (calificación)
Objetivos	Dar información de los procesos de aprendizaje y enseñanza, Estimular nuevos avances en el aprendizaje, Orientar hacia la mejora, Desarrollar las habilidades de reflexión del alumnado	Recoger información sobre lo conseguido (Recogida de calificaciones) Comparar con objetivos ya preestablecidos Centrarse en los logros
Participante	Profesorado, Alumnado, Padres, Compañeros Otros profesionales del centro	Profesorado

Cuándo	Continua	En momentos puntuales y predeterminados (evaluaciones trimestrales)
Instrumentos	Debates, observaciones, autoevaluación, evaluación de los iguales, debates entre el profesorado, comentarios, diálogos, cuestionarios, feedback, sin calificaciones, portfolio, Plan individual	Principalmente exámenes escritos, , calificaciones, notas, observación

Adaptado de Harlen (2007)

Santiago Molina (en Salvador Mata, 2001) afirma "este modelo interactivo (evaluación para el aprendizaje) se centra en la modificabilidad del proceso cognitivo y en la estrecha relación entre el proceso de evaluación e intervención".

El eje de esa evaluación ha de girar en torno a las ayudas, los recursos que ha de disponer el centro educativo para satisfacer las necesidades detectadas al objeto de que progrese a nivel educativo y llegue a ser competente en la vida social.

El proceso de evaluación ha de servir para concretar la oferta curricular idónea para cada alumno, así como los apoyos que pueda precisar a lo largo de su

escolaridad, pues según el art 7 de la LEA (Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía), entre los derechos del alumnado está:

> *"El alumnado tiene derecho a una educación de calidad que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad y de sus capacidades. También son derechos del alumnado: La evaluación y el reconocimiento objetivos de su dedicación, esfuerzo y rendimiento escolar. La formación integral que tenga en cuenta sus capacidades, su ritmo de aprendizaje y que estimule el esfuerzo personal, la motivación por el aprendizaje y la responsabilidad individual".*

En esta línea, la evaluación para el aprendizaje tiene como meta la mejora del proceso de aprendizaje, mientras que la evaluación del aprendizaje busca la rendición de cuentas (de centros y de profesorado).

La evaluación para el aprendizaje explora las capacidades de dicho aprendizaje y señala los pasos a seguir para fomentarlo, además se orienta hacia procesos de enseñanza y aprendizaje dinámicos. La evaluación del aprendizaje muestra lo ya conseguido, memorizado y asimilado y presenta una instantánea de la situación actual.

Por ello y siguiendo a Casanova, M. A., (2006) "la evaluación de los aprendizajes del alumno resulta un constante en los procesos educativos y más aún si esta evaluación adopta un modelo formativo y continuo". Así "la calidad de la enseñanza va en paralelo a la calidad del aprendizaje. Por ello enseñanza y aprendizaje se evalúan simultáneamente".

Reiterando el hecho de que el objetivo de la evaluación es orientar al alumno y guiar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Debemos entender que no se evalúa para clasificar a los alumnos, para compararlos entre sí o respecto a una norma genérica, sino que la evaluación debe tener, además, un carácter preventivo. Para que esto sea posible la intervención ha de ser global, en todo el Centro. Ya que como sugiere Meijer (2003), lo que es positivo para el alumnado con necesidades educativas especiales lo es para todos. De tal modo que los estudiantes con NEE no precisan de sistemas de evaluación diferentes, sino solo de métodos o instrumentos de evaluación distintos.

De tal manera que si de nuevo nos detenemos en la normativa referente a evaluación de la etapa de educación infantil y educación primaria, encontramos:

El R.D. 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, en su Preámbulo sostiene que la evaluación debiera tener como fin la identificación de los aprendizajes adquiridos, así como la valoración del desarrollo alcanzado teniendo, por tanto, un carácter netamente formativo. En su art. 7 concreta la evaluación, que se completa con el desarrollo normativo que se realiza el Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía, explicita como debe realizarse la evaluación del alumnado, en la ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía y la Orden de 29 de diciembre de 2008, por la que se establece la

ordenación de la evaluación en la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En todas ellas se explicita que, la evaluación será global, continua y formativa, sin carácter de promoción, ni de calificación del alumnado. Indican que la evaluación se avalará y fundamentará, en las **observaciones** y valoraciones realizadas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, los diarios de clase, entre otros instrumentos, son especialmente adecuados para esta etapa.

Estos diarios recogen los datos más relevantes de cada jornada escolar -asistencia, situaciones educativas interesantes, registros de intervenciones de niños y niñas, recursos empleados, etc.- y la interpretación y valoración de los mismos.

La evaluación en este ciclo debe servir para identificar los aprendizajes adquiridos, el ritmo y características de la evolución de cada niño o niña. A estos efectos, se tomarán como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas. Y a la finalización del ciclo, el tutor o tutora elaborará un informe individualizado de final de ciclo que recogerá los logros y dificultades en su proceso de desarrollo y de aprendizaje.

Asimismo, el profesorado tendrá la obligación de evaluar tanto los aprendizajes del alumnado, como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, para lo que se concederá especial importancia a la elaboración de documentación narrativa sobre la práctica docente y las experiencias de aula. Se

avalarán y fundamentarán de esa forma las observaciones y valoraciones realizadas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Del mismo modo se evaluará la planificación de la enseñanza, la práctica docente y el desarrollo del currículo en relación con su adecuación a las características específicas y necesidades educativas de los niños y niñas.

En cuanto a atención a la diversidad, las tres normativas antes citadas concluyen que la intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración.

Los centros adoptarán las medidas oportunas dirigidas al alumnado que presente necesidad específica de apoyo educativo. Y atenderán a los niños y niñas que presenten NEE buscando la respuesta educativa que mejor se adapte a sus características y necesidades personales, tomando como referencia modelos inclusivos, integradores y no discriminatorios. Teniendo en cuenta que la evaluación del alumnado con NEAE se regirá con carácter general por lo dispuesto en la Orden de evaluación.

Las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación podrán autorizar, con carácter excepcional, la permanencia del alumno o alumna durante un año más en el último curso del segundo ciclo, cuando se estime que dicha permanencia permitirá alcanzar los objetivos de la educación infantil o será

beneficiosa para su socialización. La petición será tramitada por la dirección del centro donde esté escolarizado, a propuesta del maestro/a tutor/a, basada en el informe del EOE, previa aceptación de la familia. La Inspección educativa elaborará un informe sobre la procedencia de dicha autorización.

Luego en materia de evaluación no realiza ninguna excepción para el alumnado con NEE y /o NEAE.

Si comparamos esta normativa con la referida a Educación Primaria, en el R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y la Orden de 4 de noviembre de 2015, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se indica que los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar el desarrollo de las competencias básicas.

Se indica igual que en la etapa anterior, que la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta el progreso del alumno en el conjunto de las áreas del currículo. Además, deberá tener un carácter criterial y formativo.

Los maestros y maestras evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

Por esto la evaluación, como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, no puede limitarse a la mera comprobación de que los conocimientos han sido memorizados, por lo que el profesorado deber hacer uso de diferentes técnicas e instrumento, prestando especial atención a la observación continuada de la evolución de su proceso de aprendizaje y de su maduración personal.

Los criterios de evaluación, al integrar en sí mismos conocimientos, procesos, actitudes y contextos, se convierten en el referente más completo para la valoración no sólo de los aprendizajes adquiridos en cada área sino también del nivel competencial alcanzado por el alumnado.

Contemplada y comprendida desde este enfoque, la evaluación se convierte en sí misma en un proceso educativo que considera al alumnado como centro y protagonista de su propia evolución y que le facilita el despliegue de sus potencialidades personales y su concreción en las competencias necesarias para su desarrollo individual e integración social. Con este fin, el proceso de la evaluación debe realizarse mediante instrumentos y procedimientos que promuevan de manera paulatina la autogestión del esfuerzo personal y el autocontrol del alumnado sobre el propio proceso de aprendizaje.

Para la atención del alumnado con NEAE se propone la adaptación curricular, que es una medida de modificación de los elementos del currículo. Dichas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las

competencias clave. La evaluación y la promoción tomarán como referente los objetivos y criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones.

En cuanto a los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación, la normativa es bastante clara: el equipo docente llevará a cabo la evaluación mediante la observación continuada de la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumno o alumna y de su maduración personal. Para ello deberá utilizar diferentes procedimientos, técnicas e instrumentos ajustados a los criterios de evaluación, así como a las características específicas del alumnado. Luego claramente se decantan por diversidad de técnicas e instrumentos de evaluación quitándole la supremacía al examen escrito.

La evaluación del alumnado con NEAE se regirá por el principio de inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, para lo que el equipo docente deberá adaptar los **instrumentos para la evaluación** del alumnado teniendo en cuenta las necesidades que presente.

Se podrá realizar una adaptación curricular significativa al alumnado con NEE cuyo nivel de competencia curricular sea inferior, al menos en dos cursos respecto al curso académico en el que esté escolarizado. Esta adaptación requerirá que el informe de evaluación psicopedagógico del alumno recoja la propuesta de aplicación de esta medida. Cuando la adaptación curricular sea significativa, la evaluación se realizará tomando como referente los objetivos y criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones, conforme a lo establecido

en el artículo 18.3 del Decreto 97/2015, de 3 de marzo. Se especificará que la calificación positiva en las áreas adaptadas hace referencia a la superación de los criterios de evaluación recogidos en su adaptación y no a los específicos del curso académico en el que esté escolarizado el alumno o alumna.

De modo más exhaustivo en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, indica que la diversificación de los procedimientos e instrumentos de evaluación es una medida de atención educativa ordinaria a nivel de aula para cualquier alumno o alumna y por supuesto a los que presenta NEE y/o NEAE:

> "*En ocasiones, la pieza clave en la atención a la diversidad del alumnado, se sitúa en el terreno de la evaluación de los aprendizajes. Una forma de evaluación uniforme y única, solo beneficiará a un tipo de alumnado estándar. Es decir, una evaluación única no permite una adecuación a los diferentes estilos, niveles y ritmos de aprendizaje del alumnado".*

Una evaluación más inclusiva debe entenderse desde una doble vertiente: uso de métodos de evaluación alternativos a las pruebas escritas y adaptaciones en las pruebas escritas.

a) Uso de métodos de evaluación alternativos o complementarios a las pruebas escritas.

   La observación diaria del trabajo del alumnado, es una de las principales vías para la evaluación.

Pero esta observación no se podrá realizar si no tenemos claro, previamente, qué queremos observar. Es preciso un cambio en el enfoque que frecuentemente se da a la elaboración de los indicadores de evaluación. Es imprescindible transcender de procedimientos de evaluación que se centran únicamente en la adquisición final de contenidos, sin fijarse en otros aspectos colaterales, e igualmente relevantes, como pueden ser las interacciones entre el alumnado.

Así mismo, se podrían usar portafolios, registros anecdóticos, diarios de clase, listas de control, escalas de estimación, etc. Todos ellos están basados en la observación y seguimiento del alumnado, más que en la realización de una prueba escrita en un momento determinado. Debemos tener en cuenta que lo que se pretende es que el alumno o la alumna sepa o haga algo concreto, pero no en un momento concreto y único. Un ejemplo claro de una de estas alternativas puede ser el portafolio. De forma muy resumida, un portafolio es una carpeta en la que el alumnado va archivando sus producciones de clase, pero con una particularidad: periódicamente se revisa el portafolio y el alumnado tiene la oportunidad de cambiar las producciones que hizo. En caso de encontrar un trabajo mal presentado, hacerlo de nuevo de forma más adecuada; o incluso, actividades realizadas de forma incorrecta que a la luz de los aprendizajes adquiridos, deberían ser corregidas, etc. Estos portafolios pueden ser individuales o grupales.

b) Adaptaciones en las pruebas escritas.

Si además de las formas de evaluación descritas anteriormente, se optase por la realización de pruebas escritas, se enumeran a continuación algunas de las adaptaciones que se podrían realizar a dichas pruebas:

- Adaptaciones de formato: Determinados alumnos o alumnas pueden requerir una adaptación de una prueba escrita a un formato que se ajuste más a sus necesidades. Así algunas de estas adaptaciones podrían ser las siguientes:
  - Presentación de las preguntas de forma secuenciada y separada (por ejemplo, un control de 10 preguntas se puede presentar en dos partes de 5 preguntas cada una o incluso se podría hacer con una pregunta en cada folio hasta llegar a las 10).
  - Presentación de los enunciados de forma gráfica o en imágenes además de a través de un texto escrito.
  - Selección de aspectos relevantes y esenciales del contenido que se pretende que el alumno o la alumna aprendan (se trata de hacer una prueba escrita solo con lo básico que queremos que aprendan).
  - Sustitución de la prueba escrita por una prueba oral o una entrevista, o haciendo uso del ordenador.
  - Lectura de las preguntas por parte del profesor o profesora.
  - Supervisión del examen durante su realización (para no dejar preguntas sin responder, por ejemplo).
- Adaptaciones de tiempo: determinados alumnos y alumnas necesitarán más tiempo para la realización de una prueba escrita. Esta adaptación de tiempo no tiene por qué tener límites. Una prueba no es una carrera, sino una vía para comprobar si se han adquirido ciertos aprendizajes. De esta forma, el docente podría segmentar una prueba en dos o más días o, en su lugar, ocupar también la hora siguiente para finalizar la prueba de evaluación.

En definitiva y como norma general, estas adaptaciones en las pruebas escritas deben ser aquellas que el alumnado tenga durante el proceso de aprendizaje. Es decir, si hemos estado adaptando tipos de actividades, presentación de las tareas, tiempos... no tiene sentido que estas mismas adaptaciones no se hagan en la evaluación. Por otro lado, estas adaptaciones deben ser concebidas como una ayuda para que todo el alumnado pueda demostrar sus competencias y capacidades.

Entonces como dice Nacho Calderón (2016), si la escuela es inclusiva, ¿por qué siempre suspenden los mismos? ¿No será que tenemos alumnado al que no dejamos que exprese o demuestre sus conocimientos, aprendizajes, destrezas, habilidades, competencias…?

La evaluación debe tener en cuenta tanto los procesos como los resultados de los alumnos. La evaluación de los procesos ha de ser predominantemente criterial (no normativa) y formativa (no sumativa).

Esta evaluación se realizará de forma simultánea a la actividad del alumno, observando y registrando los procesos mediante los que éstos van construyendo aprendizajes, así como las dificultades que vayan apareciendo en dichos procesos.

Las pruebas e instrumentos que se empleen deben informar al alumno de su propio progreso y dificultades, debe informar al profesor de qué elementos o

aspectos del proceso deben conservarse y de cuáles deben adecuarse al alumno para mejorar su aprendizaje.

Casanova (2006) afirma: "la calidad de la enseñanza va en paralelo a la calidad del aprendizaje. Por ello enseñanza y aprendizaje se evalúan simultáneamente".

La evaluación del proceso de enseñanza engloba diversos aspectos:

- Objetivos propuestos acordes a las características madurativas y al nivel de competencia curricular del alumno. Resulta imprescindible una evaluación inicial al objeto de constatarlo.
- Secuencia de contenidos que incluyan, aunque no se expliciten, los tres ámbitos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Contenidos que han de ser los medios para la consecución de los objetivos propuestos.
- Banco de actividades graduadas que constituyan los medios para el logro de contenidos y objetivos.
- Metodología, cómo se ha enseñado:
- Principios metodológicos que se han tenido en cuenta: partir del nivel de desarrollo del alumno, aprender a aprender, aprendizaje significativo, principio de actividad.
- Estrategias utilizadas (expositiva, por descubrimiento) en función de los objetivos pretendidos.
- Técnicas metodológicas empleadas (torbellino de ideas, Philips 6.6., modelado, moldeado.).
- Estímulos que se le han ofrecido para provocar su motivación.

- Constitución de diversos tipos de agrupamientos (gran grupo, pequeño grupo, trabajo individualizado).
- Organización del espacio y del tiempo de forma que facilite tanto la modalidad de agrupamiento como la idoneidad respecto a los objetivos a conseguir.

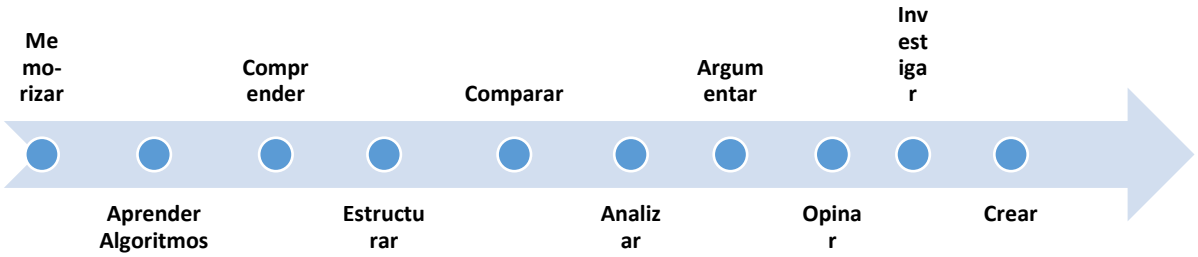
Este tipo de evaluación tiene un componente importante de revisión de nuestro trabajo como profesionales (autoevaluación) que consideramos imprescindible para mejorar la relación enseñanza- aprendizaje.

En conclusión, toda la normativa vigente habla de evaluación y no de calificación, que esta debe ser formativa, y dirigida a tres elementos: evaluación del alumnado, evaluación de la práctica docente y evaluación de la planificación, pero en la práctica educativa esto no se refleja. Quizás sea porque "la evaluación es un proceso complejo que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones, principios y actitudes. Se puede decir sin mucho riesgo de equivocarse: dime cómo haces la evaluación y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres" (Santos Guerra, 2015) y no todo el profesorado está dispuesto a ponerse frente al espejo de su práctica educativa.

Si para cualquier alumno e incluso para el sistema educativo la evaluación es importante, en el caso de alumnado con NEE esto se hace especialmente sensible.

No resulta fácil saber cuándo y cómo ha realizado el alumno los aprendizajes pretendidos, pero en el caso del alumnado con NEE en el que la mayoría de las veces presenta trastornos de comunicación asociados, esto se muestra más complicado resultando en la mayoría de las veces que cuando el aprendizaje no se produce, o no se le facilita que puedan demostrarlo, se les atribuye a estos la responsabilidad del aprendizaje, y oímos en las sesiones de evaluación "es torpe, tiene poca base, se distrae, no se entera….", recayendo toda la responsabilidad sobre el alumno ("no le ayudan en casa, no se preocupan de él"), o en la familia. Pero jamás he oído cuestionarse a la institución, al centro, si acaso "necesitamos más medios, más profesores de PT, de AL". Es cierto que cuantos más medios personales mejor, pero la práctica me dice que no siempre un mayor número de profesionales se corresponde con un mayor aprendizaje de nuestro alumnado, sino las prácticas educativas inclusivas. Por ende, la práctica de cada profesor o profesora es incuestionable, y no evaluable. Así, la evaluación no se utiliza como un instrumento de aprendizaje para el que enseña (Santos Guerra, 2001), sino como un simple modo de comprobación del esfuerzo realizado por el que aprende.

Otra cosa a tener en cuenta son los instrumentos de evaluación más generalizados en nuestros centros, *los exámenes escritos*, con lo que se potencia la memorización, mientras que el orden de complejidad de las tareas intelectuales sería:



La complejidad que encierra el proceso de evaluación es tan grande que resulta sorprendente el reduccionismo con el que frecuentemente se practica en el marco de las instituciones. Una de las causas de la simplicidad es un reduccionismo lingüístico que confunde evaluación con calificación. (Santos Guerra, 2003)

También este autor aboga por que la evaluación permite develar las concepciones del evaluador, ya que hay evaluadores que clasifican y etiquetan a los evaluados atribuyéndoles unas capacidades inamovibles que de alguna manera, condicionan las expectativas y predisponen al fracaso o al éxito. La política de etiquetado, en el caso del alumnado con NEE, no siempre ha jugado a su favor por este motivo, ya que encontramos profesores que al encontrarse ante alumnos con NEE y/o NEAE se desentienden ya que suponen que son responsabilidad del profesorado especializado en educación especial y no que es una responsabilidad compartida, y a la hora de la evaluación esta debe ser negativa debido a su etiqueta.

Otra apreciación que nos hace Santos Guerra es que quien concibe al docente como un profesional dedicado a realizar prácticas asépticas, despojadas de

dimensiones psicológicas y sociales, practicará una evaluación centrada en la adquisición de datos y en el dominio de competencias.

Si alguien entiende que el docente es una persona encargada de introducir en la cabeza del aprendiz una serie de datos, conceptos, teorías y destrezas, no se planteará ninguna cuestión sobre las exigencias morales, las relaciones interpersonales, las dinámicas sociales que conlleva una forma distinta de entender la profesión. Y quizás será en este paradigma en el que debe desenvolverse un profesor inclusivo.

La evaluación se ha circunscrito a los aprendizajes de los alumnos, pero como es lógico, hay que evaluar también la docencia (Jiménez Jiménez, 1999). Si se evalúa la docencia, será más fácil mejorar los procesos de aprendizaje. O mejor si queremos una evaluación inclusiva, deberemos mejorar una educación inclusiva.

Uno de los rasgos que debe presidir la evaluación es que debe ser un proceso equitativo público, en el sentido de que toda la comunidad educativa debe conocer cómo se realizan los procesos evaluativos, qué criterios va a seguir cada profesor, los apartados que se van a evaluar y el porcentaje que cada uno de ellos tiene en la evaluación: trabajo individual, trabajo en equipo, cuaderno de clase, actitud, tareas…

Cada alumno o alumna debe ser evaluado de forma equitativa, dependiendo de sus capacidades y competencias. Las pruebas escritas deberían realizarse con

diferentes grados de complejidad y entre ellas estarían las que realizan el alumnado con adaptaciones curriculares significativas, aunque en su ajuste curricular las pruebas escritas no formen parte de su evaluación. Los instrumentos de evaluación deben ser conocidos asimismo por todo el alumnado y familias.

Para terminar, la normativa también nos dice cómo realizar la evaluación de materias o asignaturas adaptadas “el alumno/a será evaluado en la asignatura adaptada de acuerdo con la adaptación de los objetivos y criterios de evaluación establecidos en su ACS. Dado el carácter específico y significativo de la ACS el alumnado no tendrá que recuperar la asignatura adaptada en caso de no haberla superado en los cursos previos al de la realización de la ACS”.

Las decisiones sobre la promoción del alumnado se realizarán de acuerdo con los criterios de promoción establecidos en su ACS según el grado de adquisición de las competencias clave, teniendo como referente los objetivos y criterios de evaluación fijados en la misma. Además, dichas decisiones sobre la promoción tendrán en cuenta otros aspectos como: posibilidad de permanencia en la etapa, edad, grado de integración socioeducativa, etc.

La evaluación de las asignaturas adaptadas significativamente será responsabilidad compartida del profesorado que las imparte y del profesorado especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.

La evaluación de los aprendizajes del alumno en aquellas áreas que curse con adaptaciones curriculares no significativas se regirá por los criterios establecidos con carácter general para todo el grupo aula.

Las calificaciones que reflejan la valoración del proceso de aprendizaje de las áreas o materias que hayan sido objeto de adaptaciones curriculares significativas se expresarán en los mismos términos y utilizarán las mismas escalas que los establecidos con carácter general en las disposiciones que regulan la evaluación en los distintos niveles educativos.

La información que se proporcione a los alumnos o a sus representantes legales constará, además de las calificaciones, de una valoración cualitativa del progreso de cada alumno respecto a los objetivos propuestos en su adaptación curricular.

Me parece importante hacer la distinción entre criterios de evaluación y criterios de promoción. Los criterios de evaluación los entendemos como el grado de adquisición de los objetivos pretendidos, por lo tanto, coincidirían con los objetivos a conseguir. Los criterios de promoción serían aquellos objetivos "mínimos", implicados directamente en los objetivos de la Etapa, que el alumno debe poseer para pasar de curso, ciclo, etapa u obtener la titulación. De esta afirmación se deduce que los criterios de evaluación de un ciclo pasarán a ser criterios de promoción del nivel o ciclo siguiente.

Los criterios de evaluación y promoción deben ser determinados por el Centro educativo, adaptándolos a las características tanto del entorno en el que se ubica como a las características de los alumnos. Es un cometido de la Comisión de Coordinación Pedagógica y esta propuesta se trabajará en las reuniones de coordinación de ciclo (en las Etapas de Educación Infantil y Educación Primaria) y por Departamentos en los Institutos de Educación Secundaria.

Es una decisión clave para evitar el subjetivismo a la hora de decidir algo tan crucial como es la promoción y titulación del alumnado.

La permanencia y promoción de los alumnos de NEE/NEAE en los distintos niveles educativos se regirá por los mismos criterios que para el resto de los alumnos. Destacamos los siguientes aspectos:

- Educación Infantil: se podrá autorizar la permanencia del alumno durante un año más en el segundo ciclo de Educación Infantil, a petición de la Dirección del centro donde esté escolarizado, previo informe del tutor y la conformidad de la familia.

  Es prescriptivo el informe de evaluación psicopedagógica y dictamen consiguiente, del EOE que atienda al Centro. Es igualmente prescriptivo el informe favorable la de Inspección Educativa.

  El objetivo de esta permanencia es facilitar al alumno la consecución de los objetivos de la etapa y favorecer su socialización.
- Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: La decisión de promoción de un ciclo a otro, y en su caso, de un curso a otro se adoptará siempre que el alumno hubiera alcanzado los objetivos del ciclo o nivel

conforme a su adaptación curricular si la hubiere, teniendo en cuenta que esa permanencia le reporte beneficios para su socialización.

REFERENCIAS:

Bibliográficas:

AINSCOW, M. (2001). Desarrollo de la escuela inclusiva. Madrid: Narcea.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Ed. Morata.

CASANOVA, Mª A. (1992). La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. Madrid: Edelvives.

CASANOVA, Mª A. (2006). Diseño curricular e innovación educativa. Madrid: La muralla.

COLOMINA, R. y ONRUBIA, J. (2002). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En Desarrollo

GONZÁLEZ MANJÓN. D (1993). Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración. Málaga: Ediciones Aljibe.

GROSS, J. (2004). Necesidades educativas especiales en Educación Primaria. Madrid: Morata.

HANDO, G. (1993). Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Barcelona: Ediciones Paidós.

HARLEN, W. (2007) Assessment of Learning. London: Sage.

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. 1999 Evaluación de la docencia. En: Jiménez, B. y Otros Evaluación de programas, centros y profesores. Barcelona: Síntesis.

MEIJER, C. J. W. (ed.) (2003) Inclusive Education and Classroom Practices. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

MENESES DÍAZ, G. (2007). La orientación educativa y las aporías de la sociedad del conocimiento. *Odisea, revista electrónica de pedagogía*, 4.

MOLINA GARCÍA, S. (1994). Bases psicopedagógicas de la Educación Especial. Alcoy: Marfil.

PAREDES VIDIELLA, E. (2006). Jóvenes que se ayudan para aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 357. Mayo.

PEREZ GOMEZ (1999). La educación entre dos siglos. *Cuadernos de Pedagogía*, 286.

SALVADOR MATA, F. (2001). Enciclopedia psicopedagógica de las necesidades educativas especiales. Tomo I y II. Málaga: Ediciones Aljibe.

SANCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J.A. (2002). Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad. Madrid: Pirámide.

SANTOS GUERRA, M.A. (2001): Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional. Rosario: Ed. Homo Sapiens.

SANTOS GUERRA, M.A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educacionales* 5 (1):, (pp. 69- 80), 2003

SELVINI PALAZZOLI, M. (1996). El mago sin magia. Barcelona: Paidós Educación.

VVAA (2002). La práctica de la orientación y la tutoría. Barcelona: Praxis. (Coord. Bisquerra).

VVAA (2002). La orientación escolar. Fundamentos y desarrollo. Madrid: Dykinson. (Coord. Martínez, Quintanal y Téllez).

VVAA (1992). Adaptaciones curriculares. Materiales curriculares para la Educación Primaria. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

VVAA (1994). Evaluación psicopedagógica y las adaptaciones del currículo. Madrid: MEC.

VVAA (2005). Escuela Inclusiva. *Temáticos Escuela* nº 13. Febrero.

VVAA (2006). Escuela Inclusiva. *Revista de la CEAPA* nº22. Julio-agosto-septiembre 2006.

Normativa:

LOE: Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación.

LOMCE: Ley Orgánica 8 /2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

LEA: Ley 17/2007de 10 de diciembre de Educación de Andalucía.

R.D. 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Decreto 428/2008, de 29 de julio por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación infantil en Andalucía.

Decreto 97/2015, de 3 de marzo por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación primaria en la comunidad autónoma de Andalucía.

Orden de 5 de agosto de 2008, por a que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación infantil en Andalucía.

Orden de 29 de diciembre de 2008, por la que se establece la ordenación de la evaluación en la Educación infantil en Andalucía.

Orden de 4 de noviembre de 2015, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación primaria en la comunidad autónoma de Andalucía

Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la DGPE, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con n.e.a.e. y organización de la respuesta educativa.

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS FUTUROS DOCENTES EN EL PRÁCTICUM RIECU (RED DE INFANTIL ESCUELA-CENTRO DE PROFESORADO-UNIVERSIDAD)

Assessment of student teachers' professional competences in the RIECU practicum (Early Childhood Education schools-Center for Teachers Training-University)

Rosario Mérida Serrano *

rmerida@uco.es

María Elena González Alfaya *

elena.gonzalez@uco.es

María Ángeles Olivares García *

ed1olgam@uco.es

Julia Rodríguez Carrillo *

m12rocaj@uco.es

Miguel Muñoz Moya *

p62mumom@uco.es

* Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba

RESUMEN

El prácticum es un espacio formativo que facilita la adquisición de competencias docentes. En el prácticum innovador de la Red de Infantil Escuela-Centro de Formación del Profesorado-Universidad, el cual se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, se pone en marcha una evaluación integral –utilizando cuatro instrumentos de evaluación- de las competencias docentes adquiridas, para valorar la bondad de esta experiencia innovadora. Incorpora cuatro elementos diferenciadores respecto al prácticum general: Procesos de investigación-acción colaborativos, parejas educativas, documentación pedagógica y formación previa de maestras y estudiantes en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos.

PALABRAS CLAVE: **EVALUACIÓN, PRÁCTICUM, COMPETENCIAS, FORMACIÓN DOCENTE, RED DE INFANTIL ESCUELA-CENTRO DE PROFESORADO-UNIVERSIDAD**

ABSTRACT

The practicum is a training context which fosters the acquisition of teaching competences. The RIECU network implements an innovative practicum which is carried out in the School of Education of the University of Córdoba. By means of this practicum, an overall assessment is undertaken -four different assessment tools are used-, in order to evaluate which teaching competences has been acquired, as a result of to the student teachers' participation in this innovative experience. Four features make the RIECU practicum an unique training experience: collaborative action-research processes, educational pairs of teachers, pedagogical documentation and pre-service and in-service teachers expert knowledge of the Project Based Learning method.

KEYWORDS: ASSESSMENT, PRACTICES, COMPETENCES, TEACHING TRAINING, CHILDHOOD EDUCATION NETWORK SCHOOL-TEACHING TRAINING CENTER-UNIVERSITY

Fecha de recepción del artículo: 01/03/2019
Fecha de Aceptación: 20/03/2019

Citar artículo: MÉRIDA SERRANO, R. et al. (2019). Evaluación de las competencias profesionales de los futuros docentes en el Prácticum RIECU (Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad). *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

1. Introducción

En este trabajo se muestra la importancia que tiene la calidad docente para facilitar la adquisición del aprendizaje por parte del alumnado. Uno de los espacios formativos que más contribuye a mejorar la profesionalización de los futuros docentes es el practicum, al configurarse como un momento en el que se demandan unas competencias docentes para dar respuesta a contextos educativos caracterizados por la multidimensionalidad, imprevisibilidad y complejidad. En la formación inicial el prácticum incluye un contexto apropiado para interaccionar práctica y teoría, para teorizar la práctica y practicar la teoría (Pérez Gómez, 2012).

Precisamente las características particulares del prácticum lo singularizan frente al resto de asignaturas que constituyen el plan de estudios del Grado de Infantil, que es la titulación en la que se desarrolla el prácticum innovador de la Red de Infantil Escuela-Centro de Formación del Profesorado-Universidad (en adelante, RIECU).

Conocer la estructura del prácticum genérico que se desarrolla en el Grado de Infantil, nos permitirá identificar las diferencias con el prácticum innovador RIECU. Los elementos innovadores más relevantes que contiene son: (1) Desarrollo de procesos de investigación-acción colaborativos; (2) Organización de parejas educativas; (3) Realización de documentación pedagógica; y (4) Formación previa de maestras y estudiantes en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP).

Una vez delimitadas las características innovadoras del prácticum RIECU se identifican los agentes formativos que intervienen y las competencias asociadas al prácticum III y se reflexiona sobre el enfoque plurimetodológico que se emplea al combinar diferentes instrumentos de evaluación: (1) registros de observación; (2) documentación pedagógica; (3) informe narrativo-reflexivo y (4) informe de la tutoría profesional, para llevar a cabo una evaluación global, formativa y personalizada.

2. La calidad docente como talismán del aprendizaje del alumnado

La literatura científica psicoeducativa revela, de manera clara, la repercusión directa que existe entre las competencias profesionales que poseen los y las docentes en diferentes ámbitos del conocimiento y la calidad de las experiencias educativas que ofrecen a su alumnado (Akerson, Buzzelli y Donnelly, 2010; Bulunuz, 2012; Goldrine, 2015). Diferentes investigaciones (Beaty, 2009; Gómez, Mérida y González, 2011; Kostelnik, Soderman y Whiren, 2007; Mérida y González, 2009), muestran que los factores más influyentes en el aprendizaje que se produce en las aulas infantiles son las acciones, reacciones e interacciones que tiene el docente con su alumnado.

En este mismo argumento incide el *Informe McKinsey* (Calleja, Collado, Macías y San José, 2012), al comparar los mejores sistemas educativos del mundo, entre los que es posible citar a Finlandia, Japón y Canadá. Este informe concluye afirmando que el nivel educativo de cualquier país depende, en gran medida, de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus docentes.

Los informes de distintos organismos internacionales como la antes citada OCDE (Starting Strong, 2006), UNICEF (2017) con el Informe relativo al *Estado Mundial de la Infancia. Niños en un mundo digital*, la *European Early Childhood Education Research Association* (Johansson y Einarsdottir, 2017) y su documento sobre la ciudadanía del mañana, la *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC, 2002), y su informe sobre estándares de aprendizaje en Educación Infantil o el informe TALIS (2013), *Estudio*

Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje, refrendan que la calidad del profesorado es la variable crítica que más influye en el aprendizaje del alumnado. Concretamente, el Informe *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005), pone de manifiesto y destaca el importante papel que el profesorado juega como incentivador de las posibilidades de aprendizaje del alumnado. Por su parte, Copple y Bredekamp (2009) reiteran, en la última edición de *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs: Serving Children from Birth thorough Age 8*, que «*a teacher's moment-by-moment actions and interactions with children are the most powerful determinant of learning outcomes and development. Curriculum is very important, but what the teacher does is paramount*» (p. 12).

Como han argumentado Mathers, Singler y Karemaker (2012), cuando evaluamos la calidad de la Educación Infantil, el rol docente resulta esencial para lograr la calidad deseada en el cuidado y educación de la infancia.

En este sentido, en la evaluación de las características definitorias de 'los sistemas educativos con mejor rendimiento' en el *Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes* (PISA), Barber y Mourshed (2007, p. 16) concluyen que «la calidad de un sistema educativo no puede ser mayor que la calidad de sus profesores».

3. El prácticum, un espacio especialmente fértil para la formación docente

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, de acuerdo con una trayectoria que se inicia en los años ochenta, ha asumido la

importancia del prácticum en la formación inicial de los profesionales de la educación y trabaja de manera continuada para aprovechar al máximo las posibilidades de esta materia. A tal efecto, la Junta de Facultad, en su sesión de 9 de marzo de 2011, aprueba un Marco General para los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria, el cual es elaborado por la Comisión de Prácticum de esta Facultad y refrendado por el Consejo de Gobierno de la UCO en abril de 2011.

Tres son los principios educativos que sustentan el prácticum: (1) El modelo de profesional de la educación que se adopta como referente y guía del trabajo en formación de docentes; (2) Los objetivos y competencias del prácticum que se desprenden del modelo anterior; y (3) La concepción de la relación entre teoría y práctica en educación y, especialmente, en formación del profesorado.

3.1. Modelo de profesional de la educación

Se trata de un modelo acorde con la complejidad del proceso educativo y con la singularidad de las situaciones educativas, circunstancias que reclaman propuestas adaptadas a contextos específicos, junto con el control y reajuste permanente de la práctica. El sentido de «profesionalidad» requiere docentes que no se limiten a aplicar o ejecutar decisiones adoptadas en instancias superiores, sino que tomen sus propias decisiones y se hallen en disposición no solo de defenderlas con argumentos sólidos, sino también de asumir la responsabilidad correspondiente.

La «reflexión», eje de este perfil, añade al de profesionalidad la consciencia y la responsabilidad en las actuaciones. Consciencia porque conoce su sentido y alcance; responsabilidad porque no sólo ha participado en la ejecución, sino también en la planificación de tales actuaciones. El tercer componente del modelo adoptado es la «cooperación», condición para abordar con posibilidades de éxito la cada vez más compleja tarea educadora y uno de los requisitos de la investigación-acción. No puede extrañar entonces que la colaboración entre docentes constituya hoy una de las líneas o requisitos fundamentales para la mejora de la educación formal (Argyris, 1993; Contreras Domingo, 2010; Pérez Gómez, 2012).

Este modelo requiere «creatividad» y «capacidad de emprendimiento» para dar respuestas innovadoras a las demandas que surgen de las nuevas situaciones derivadas de la continua transformación social, cultural, económica, política e institucional en la que vivimos. Para completar la caracterización del modelo, cabe señalar algunas competencias que se intentan consolidar en el alumnado universitario, aquellas que permitirán abordar adecuadamente las siguientes funciones:

(1) Interpretar la realidad, una vez detectados y seleccionados los elementos relevantes que la configuran o condicionan.
(2) Decidir líneas de acción para abordar dicha realidad a partir de esquemas conceptuales o criterios racionales.
(3) Investigar para detectar rasgos distintivos de la situación en la que se ha de actuar y para controlar y analizar la práctica educativa, buscando el ajuste

progresivo al contexto y a los principios adoptados (preferentemente desde el enfoque de «investigación-acción»).

La situación particular en la que se ha de actuar constituye una de las fuentes de criterios para la toma de decisiones. De ahí la necesidad de estudiarla e interpretarla antes de formular propuestas de intervención. Pero la complejidad del trabajo docente aconseja considerar como provisional cualquier decisión pues, aunque esté suficientemente fundamentada, siempre quedará un margen de imprevisión que aconseja considerarla como hipótesis de trabajo.

En consecuencia, es preciso controlar el proceso y los resultados de la aplicación de todas las decisiones educativas, en un proceso de mejora y ajuste permanente, mediante la reflexión en la acción y después de la acción (Schön, 1998).

3.2. Objetivos del Prácticum

El objetivo último del prácticum, según se indica en la Guía de Prácticum III (2019), es contribuir a la formación de docentes según el modelo anterior, lo que supone incidir en las siguientes condiciones prioritarias:

(1) La formación del pensamiento práctico o de los esquemas conceptuales que aplicará en el análisis y planificación de la realidad en la que participa.

(2) El desarrollo de habilidades y actitudes necesarias tanto para la investigación como para la toma de decisiones, en un proceso continuado y participativo de revisión y perfeccionamiento de la práctica.

(3) El desarrollo de habilidades para la aplicación de los planes y programas decididos, con las acomodaciones y matices que requieran las situaciones imprevistas surgidas a lo largo del proceso.

3.3. Concepción de la relación entre teoría y práctica en educación

Las metas anteriores no pueden lograrse solo con la formación que proporcionan las materias cursadas en el centro universitario. Las prácticas son ineludibles, pero no cualquier tipo de prácticas. En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, tras la revisión de alternativas (Kim y Han, 2015; Pérez Gómez, Barquín Ruiz y Angulo Rasco, 1999) sustentadas en distintas concepciones de la relación entre el componente teórico y el componente práctico del hecho educativo (Carr y Kemmis, 1988; Cil, 2014; Kemmis, 2007), se opta por un enfoque de prácticas de enseñanza como investigación, que asume la interacción e influencia recíproca entre teoría (aquí en el sentido de cuerpo de conocimientos sobre educación) y práctica (acción educadora o ejercicio de la docencia). Se trata de evitar tanto la imitación reproductiva que se propicia en los enfoques burocráticos de las prácticas de enseñanza, como la aplicación acrítica y descontextualizada de pautas aportadas por la teoría, propia del enfoque técnico o instrumental, el cual admite la superioridad y prevalencia de la teoría sobre la práctica.

Cuando se acepta la provisionalidad de toda teoría y las virtualidades de la práctica (acción) como fuente de conocimiento, hay que admitir el contraste y enriquecimiento recíproco de ambas y evitar adjudicarles diferencias de estatus.

La teoría se prueba y matiza en la práctica y la práctica es orientada (no determinada) por la teoría.

Pérez Gómez (2010) describe el proceso de teorización práctica centrado en los siguientes aspectos:

- Cuestionar por qué las cosas son y se hacen de una cierta manera.
- Indagar el sentido del conocimiento local e informal que se difunde en el contexto del aula.
- Considerar los procesos históricos y sociales que afectan a las propias decisiones, y a las rutinas, rituales y hábitos de la cultura escolar.
- Aceptar las formas de conocimiento no tradicionales, como las emociones, sensaciones, percepciones, sensibilidades estéticas, intuiciones que saturan nuestra experiencia y nuestro saber.
- Cuestionar las propias preguntas, propuestas y reacciones.
- Buscar las discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace y observar cómo nos afectan los acontecimientos externos y nuestras propias acciones y reacciones.
- Adquirir conciencia del carácter racionalizador y autojustificativo de las propias argumentaciones y teorías declaradas. Las prácticas de enseñanza, como componente del programa de formación de docentes según los planteamientos anteriores, tendrán que ser prácticas reflexivas, vistas como un proceso de investigación en la acción más que como un proceso de aplicación. La escuela y el aula se contemplan no como

modelos a imitar, sino como «laboratorios sociales para el estudio», donde el o la estudiante experimenta los distintos aspectos y funciones del trabajo docente y es a la vez receptor y emisor de conocimiento pedagógico.

4. El Prácticum, un complejo entramado organizativo

El prácticum del Grado de Infantil tiene una carga crediticia de 44 créditos obligatorios, que están distribuidos en tres cursos de la carrera: en segundo, tercero y cuarto curso, correspondiendo 8 créditos a segundo curso, 18 a tercero y 18 a cuarto.

El prácticum III está asignado al 2º cuatrimestre, sin embargo, su coordinación, planificación y desarrollo de algunos seminarios tienen lugar a lo largo de todo el año. La estructura básica del prácticum es la que sigue:

- *Seminarios realizados en la facultad*, que tienen carácter obligatorio y que integran tanto los seminarios de preparación antes de ir a las prácticas presenciales como los de análisis que se desarrollan durante la estancia del alumnado en los centros de prácticas, como el seminario final que se celebra al concluir las prácticas presenciales.

- *Asistencia a los centros de prácticas.* En este periodo el alumnado tiene que identificar y analizar diferentes contextos y situaciones educativas, revisar y analizar documentación del centro, recoger información sobre las diferentes estrategias educativas y participar y colaborar, a propuesta de los maestros y maestras tutoras del centro, en aquellas actividades que se desarrollan. Asimismo, a lo largo de este periodo, debe realizar

una recogida de información de aspectos relevantes del centro y del aula para analizarlas y reflexionar junto al resto de compañeros y compañeras en los seminarios que se celebran en la Facultad. Herramientas como registros de observación, entrevistas semiestructuradas o documentación pedagógica servirán para extraer información relevante, la cual será analizada a la luz de los referentes teóricos disponibles por parte de docentes universitarios y de la escuela, así como de estudiantes de Magisterio, quienes contrastan las diferentes experiencias en las que han participado, mostrando la diversidad de opciones educativas que se ofrecen en cada centro.

- *Trabajo autónomo*, cuyo objetivo es reflexionar sobre las prácticas realizadas y preparar un *informe reflexivo* sobre las mismas donde se aportará, entre otros aspectos, una propuesta de intervención que sintetice el trabajo realizado y que relacione la teoría y la práctica educativa.

Tabla nº 1. Distribución de créditos del Prácticum

18 créditos ECTS	51 % presenciales	49 % no presenciales
Centros educativos	200 horas obligatorias (25 horas semanales)	222 horas de trabajo autónomo y tutorías
Seminarios de Formación en la Facultad de Ciencias de la Educación	28 horas	

5. El Prácticum como alianza de diferentes agentes formativos

Los agentes formativos que intervienen en el prácticum responden a una estructura interdependiente, en la que existe una distribución de responsabilidades ajustadas a lo mostrado en la figura 1:

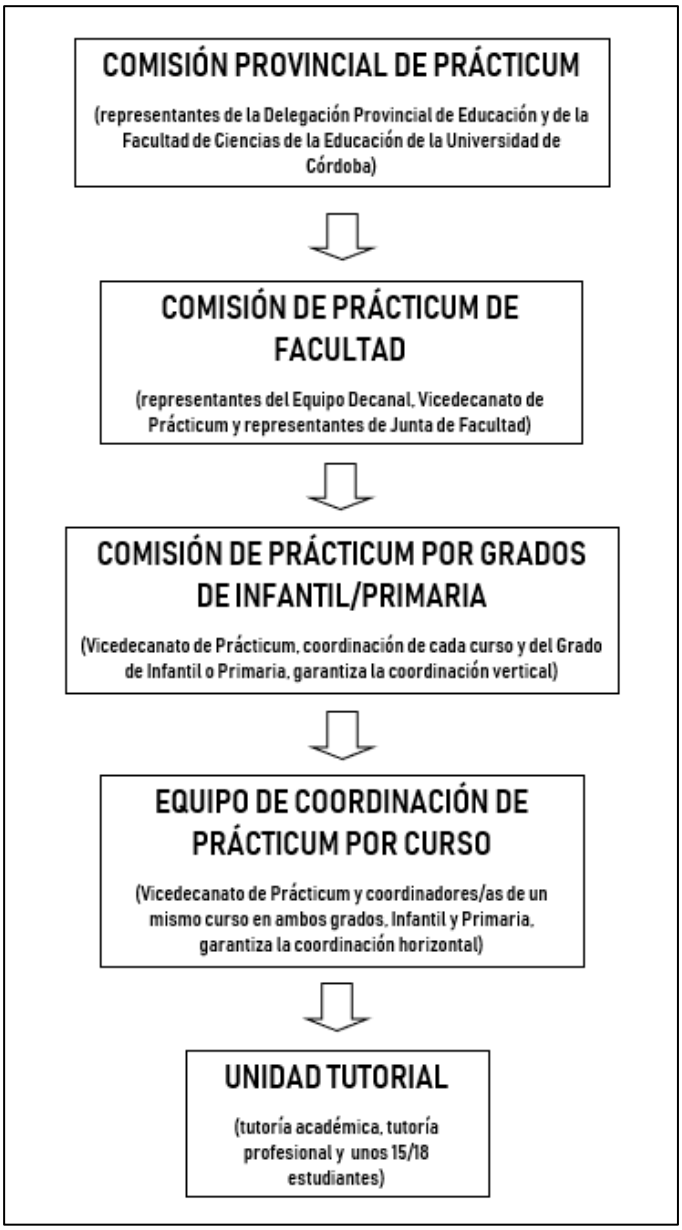


Figura nº 1. Agentes que intervienen en el prácticum

6. El Prácticum RIECU como experiencia de innovación docente

El prácticum RIECU se considera una experiencia de innovación docente porque incorpora los siguientes elementos: (1) Configuración de parejas educativas; (2) Realización de documentación pedagógica; (3) Desarrollo de procesos de investigación-acción colaborativa; y (4) Formación y experiencia previa en ABP de las maestras de las aulas infantiles.

(1) Configuración de parejas educativas. Entre la maestra del aula y la estudiante universitaria no se establece la relación habitual jerárquica en la que la maestra enseña a la estudiante a través de modelado. Por el contrario, se establece una relación horizontal y simétrica en la que la alumna no solo aprende de la maestra por imitación de sus conductas y comportamientos profesionales, sino que su aprendizaje se produce al implicarse activamente, asumiendo un papel proactivo en la planificación y desarrollo del ABP.

(2) Realización de documentación pedagógica. La documentación pedagógica se utiliza como herramienta de investigación y evaluación educativa para dejar constancia mediante una narración visual de la secuencia de enseñanza-aprendizaje. Incluye imágenes, vídeos y producciones de los aprendices así como textos escritos que nos permiten reconstruir, analizar e interpretar la práctica una vez que esta ha concluido.

(3) Desarrollo de procesos de investigación-acción colaborativa. Se ponen en marcha procesos de investigación-acción desarrollados por los equipos de cada colegio, los cuales integran a la pareja educativa, a la asesora y a la investigadora universitaria. Basándose en la documentación pedagógica realizan semanalmente una sesión de dos horas en las que planifican, analizan, valoran

y reflexionan sobre los puntos fuertes y débiles del proyecto que se esté desarrollando en las aulas infantiles. Las conclusiones obtenidas sirven para abordar la planificación de la semana siguiente.

(4) Formación y experiencia previa en ABP de las maestras de las aulas infantiles. Las maestras son seleccionadas por el CEP, teniendo como requisito necesario poseer formación específica en ABP y contar con una experiencia de, al menos un año, que les permita haber puesto en práctica como mínimo un proyecto en su aula.

7. Evaluación de las competencias del Prácticum: un enfoque integral

Los objetivos mencionados en epígrafes previos se concretan en la adquisición de unas competencias similares a las presentadas por distintas autorías como: DeSeco (2003), Mérida (2013), Pérez Gómez, Soto Gómez, Sola Fernández y Serván Núñez (2009) y Perrenoud (1994). Se adopta la definición de competencia que propone Pérez et al. (2009, p. 6):

> (…) las competencias (…) son el conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o grupo pone en acción para entender e intervenir en cada situación de la vida real, personal o profesional. Es decir, las competencias constituyen un saber "hacer" que se aplica de forma reflexiva y no mecánica, debe adaptarse a la diversidad de contextos y tiene un carácter integrador.

Concretamente en el prácticum III el alumnado debe adquirir las siguientes competencias:

- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.

- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
- Regular los procesos e interacción y comunicación en grupos de estudiantes: a) de 6-12 años (Ed. Primaria); o b) de 0-6 años (Ed. Infantil).
- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Según Cano (2008, p. 11) las consecuencias que los diseños por competencias tienen sobre los procesos de evaluación, se aprecian en la tabla siguiente:

Tabla nº 2. Repercusiones de las competencias en los modelos e instrumentos de evaluación

El concepto competencias implica…	Consecuencias para la e-a y la evaluación	Posibles instrumentos
1. Integrar conocimientos, habilidades y actitudes	Oportunidades de exhibir esta integración	Proyecto final Prácticum
2. Realizar ejecuciones	Evaluar ejecuciones (*Performance Based Assessment*)	Tablas de observación (*check list*, escalas…)
3. Actuar de forma contextual	Evaluar el conocimiento de cuándo y cómo aplicar los conocimientos disponibles	Simulaciones
4. Entenderlo de forma dinámica (no “se es” o “no se es”)	Evaluar el desarrollo	Rúbricas evaluación a lo largo del tiempo (diagnóstica)
5. Actuar con autonomía, corresponsabilizándose del aprendizaje (LLL)	Evaluar la capacidad de autorreflexión	Portafolios Mecanismos autorregulación

Por tanto, la evaluación por competencias nos obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes (Cano, 2008). Se deben valorar las ejecuciones de los y las estudiantes y emplear la observación de forma sistemática para registrar las conductas que se ponen en marcha, con el fin de dar respuestas a las demandas del contexto de aula, un contexto que necesita respuestas urgentes ante situaciones de incertidumbre e imprevisibilidad. Autores como De Ketele (2006), Gerard (2005), Gerard y BIEF (2008), Laurier (2005), McDonald et al. (2000), Scallon (2004) y Smith, Dollase y Boss (2003) han realizado un análisis de lo que son los diseños por competencias y de lo que implica la evaluación por competencias, indicando que una de las formas más adecuadas para evaluarlas es un modelo de evaluación de 360º, en el que se complementa la autoevaluación y la heteroevaluación, tanto del profesorado, como de las maestras y el resto de compañeros y compañeras. Es la mejor forma

de practicar una evaluación global, que incluya la valoración de conocimientos, destrezas y actitudes de forma integrada y contextual para ayudar al futuro docente a seguir avanzando.

Siguiendo las indicaciones de Cano (2008) en el prácticum RIECU se pone en marcha un modelo de evaluación de 360º que incluye los siguientes instrumentos:

(1) *Registros de observación.* Son protocolos sistematizados que incluyen 4 ámbitos temáticos –planificación, convivencia, atención a la diversidad e intervención en la comunidad- y en cada uno de ellos se establecen una serie de indicadores que son útiles para focalizar la atención del estudiantado sobre un aspecto concreto de la práctica educativa. Dichos registros han de ser cumplimentados por los estudiantes universitarios y contar con el visto bueno de la tutoría profesional.

(2) *Documentación pedagógica.* Considerada como herramienta de evaluación nos muestra la selección de las situaciones más relevantes de enseñanza-aprendizaje que los futuros docentes elijen para reconstruirlos visualmente y reflexionar sobre ellos. Nos permite explorar la capacidad de análisis crítico que posee el alumnado universitario para discriminar lo accesorio de lo relevante, al tiempo que propicia una reflexión sobre la práctica.

(3) *Informe narrativo-reflexivo*. Se describen las experiencias personales, vivencias en el aula (interacción con el o la docente, con los aprendices, la implicación en diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje, la relación con las familias…) y conductas profesionales más relevantes que el alumnado universitario maneja en su estancia en los centros. En dicho informe además de

la descripción se solicita una interpretación personal y una reflexión sobre posibles debilidades y fortalezas, así como sugerencias propias para mejorar la situación. Dicho informe se evalúa mediante una rúbrica (García-Sanz, 2014), la cual es conocida previamente por el alumnado para que la utilicen como instrumento de autoevaluación. En ella se incluyen los criterios valorados, el nivel de dominio de cada uno y la puntuación asignada.

(4) *Informe de la tutoría profesional*. La tutoría profesional o el o la docente que tutoriza al estudiantado universitario en el aula infantil emite un informe que tiene el formato de una Escala Likert numérica con 10 opciones de respuesta, así como un apartado abierto para incluir las observaciones que considere pertinentes. Los ítems de la escala derivan de la concreción de las competencias que ha de adquirir el futuro docente durante el prácticum.

Esta pluralidad metodológica nos permite realizar una evaluación de las competencias de carácter integral (Barry y Durham, 2017; Garvis, Twigg y Pendergast, 2011). Como conclusión tomamos prestadas las certeras palabras de Cano (2008, pp. 11-12) cuando expresa:

> El prácticum constituye un escenario privilegiado para que el alumnado integre y aplique competencias, aunque debemos estar atentos para que no suponga la reproducción de roles estereotipados y mecánicos. En este marco se pueden aplicar modelos de evaluación de 360 grados, donde se combina la autoevaluación con la evaluación del supervisor, del tutor, de los compañeros e incluso, si procede de los usuarios que reciben las consecuencias de la actuación del estudiante en prácticas.

Referencias bibliográficas

AKERSON, V. L., BUZZELLI, C. A., y DONNELLY, L. A. (2010). On the nature of teaching nature of science: Preservice early childhood teachers' Instruction in preschool and elementary settings. *Journal of Research in Science Teaching*, *47*(2), 213-233. https://doi.org/10.1002/tea.20323

ARGYRIS, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey Bass.

BARBER, M., y MOURSHED, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. Nueva York: McKinsey & Company.

BARRY, N. H., y DURHAM, S. (2017). Music in the Early Childhood Curriculum: Qualitative Analysis of Pre-Service Teachers' Reflective Writing. *International Journal of Education and the Arts*, *18*(16), 1-18.

BEATY, J. (2009). *Preschool appropriate practices*. New York, NY: Cengage Learning.

BULUNUZ, M. (2012). Motivational qualities of hands-on science activities for Turkish preservice kindergarten teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *8*(2), 73-82. https://doi.org/10.12973/eurasia.2012.821a

CALLEJA, T., COLLADO, S., MACÍAS, G., y SAN JOSÉ, C. (2012). *Educación en España. Motivos para la esperanza*. McKinsey & Company.

CANO GARCÍA, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.

ÇIL, E. (2014). Teaching nature of science to pre-service early childhood teachers through an explicit reflective approach. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, *15*(1), 1-21.

CONTRERAS DOMINGO, J. y PÉREZ DE LARA, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

COPPLE, C. y BREDEKAMP, S. (Eds.) (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving. Children from Birth through Age 8*. Washington DC: NAEYC. National Association for the Education of Young Children.

DE KETELE, J. M. (2006). Caminhos para a Avaliaçao de Competencias. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 40*(3), 135-147.

GARCÍA-SANZ, M. P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17* (1), 87-106.

GARVIS, S., TWIGG, D., y PENDERGAST, D. (2011). Breaking the negative cycle: The formation of self-efficacy beliefs in the arts. A focus on professional experience in pre-service teacher education. *Australasian Journal of Early Childhood*, *36*(2), 36-41.

GERARD, F. M. (2005). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. *Actes du Colloque de l'Admee-Europe*, IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005.

GERARD, F. M. y BIEF (2008). *Évaluer des competences.* Guide pratique. Bruxelles: De Boeck.

GOLDRINE, T., ESTRELLA, S., OLFOS, R., CÁCERES, P., GALDAMES, X., HERNÁNDEZ, N., & MEDINA, V. (2015). Conocimiento para la enseñanza del número en futuras educadoras de párvulos: Efecto de un curso de didáctica de la. *Estudios pedagógicos*, *41*(1), 93-109. https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100006

GÓMEZ, M. E., MÉRIDA, R., y GONZÁLEZ, M. E. (2011). Project method in initial teacher training: A way to transform early years education. *INTED2011 Proceedings. International Technology, Education and Development Conference*. Fecha: 7, 8 y 9 de marzo 2011, Valencia (España).

INFORME DESECO. OCDE-CERI (2003). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies.* OCDE.

JOHANSSON, E. y EINARSDOTTIR, J. (Eds.) (2017). *Values in Early Childhood Education. Citizenship for Tomorrow*. United Kingdom: Routledge, EECERA.

KIM, H. K., y HAN, H. S. (2015). Understanding early childhood teachers' beliefs and self-stated practices about social competence instructional strategies in the context of developmentally appropriate practice: a comparison of preservice and in-service teachers in the United States. *European Early Childhood Education Research Journal*, *23*(4), 476-496. https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087152

KOSTELNIK, M., SODERMAN, A., y WHIREN, A. (2007). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

LAURIER, M. D. (2005). Évaluer les compétences: pas si simple… *Formation et Profession (Montréal), 11*(I), 14-17.

MATHERS, S., SINGLER, R. y KAREMAKER, A. (2012). *Improving quality in the early years: a comparison of perspectives and measures*. University of Oxford.

MCDONALD, R., BOUD, D., FRANCIS, J. y GONCZI, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor, 149,* 41-72.

MÉRIDA, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria, 11*(1), 185-212.

MÉRIDA, R., GÓMEZ, M. E., y GONZÁLEZ, M. E. (2009). University assessment of competences in a competence-training model. Publicación electrónica: *EDULEARN09. PROCEEDINGS CD. International Conference on*

Education, and New Learning Technologies. Fecha: 6-8 July 2009 Barcelona (Spain) pp. 003439-003449.

NAEYC (2002). *Early learning standards: Creating the conditions for success*.

OCDE (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, Starting Strong. París: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264035461-en

OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OCDE. Recuperado de http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf OECD (2005).

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68* (24.2), 37-60.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2012). *Educarse en la era digital.* Madrid: Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. I., ANGULO RASCO, F. y BARQUÍN RUIZ, J. (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica.* Madrid: Akal.

PÉREZ GÓMEZ, A. I., SOTO GÓMEZ, E., SOLA FERNÁNDEZ, M. y SERVÁN NÚÑEZ, M. J. (2009). *La Universidad del aprendizaje. Orientaciones para el estudiante*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa.

PERRENOUD, P. H. (1994). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

SCALLON, G. (2004). *La evaluation des apprentisages dans une approche par competences.* Québec: Ed. Du Renouveau Pédagogique.

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós Ibérica.

SMITH, S. R., DOLLASE, R. H. y BOSS, J. A. (2003). Assessing Students' Performances in a Competency Based Curriculum. *Academic Medicine, 78*(1), 97-107.

TALIS (2013). *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*. Madrid: INEE (Instituto Nacional de Evaluación y Estadística). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

UNICEF (2017)*. Estado Mundial de la Infancia 2017: niños en un mundo digital*. Nueva York: UNICEF.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 16, 2019.
ISSN **1697-9745**

LA AUTOEVALUACIÓN COMO FUNDAMENTO PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Self-evaluation as a basis for the improvement of teaching practice

José Moraga Campos

Asesor del ámbito cívico-social. CEP de Córdoba
jose.moraga.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

En este artículo se pretende dar a conocer algunas claves del concepto de autoevaluación docente, su conceptualización e importancia en un necesario proceso de mejora de la práctica docente. Entraremos en el objeto de análisis de la autoevaluación, así como en algunas de las diferentes aportaciones al concepto de práctica docente y competencias profesionales docentes. Se examinarán diversos procedimientos e instrumentos utilizados en este proceso para, al final, exponer las aportaciones que desde instituciones educativas (esencialmente, la andaluza) se han realizado para implementar un procedimiento de autoevaluación del profesorado.

PALABRAS CLAVE: **AUTOEVALUACIÓN DOCENTE, PRÁCTICA DOCENTE, COMPETENCIAS PROFESIONALES, EVALUACIÓN**

ABSTRACT

In this article we try to present some keys of the concept of teacher self-evaluation, its conceptualization and importance in a necessary process of improvement of the teaching practice. We will enter into the object of analysis of the self-evaluation, as well as some of the different contributions to the concept of teaching practice and professional teacher competencies. Various procedures and instruments used in this process will be examined to, at the end, expose the contributions that from educational institutions (essentially, the Andalusian one) have been made to implement a self-evaluation procedure for teachers.
.

KEYWORDS **TEACHING SELF-EVALUATION, TEACHING PRACTICE, PROFESSIONAL SKILLS, EVALUATION**

Fecha de recepción del artículo: 17/03/2019
Fecha de Aceptación: 10/04/2019

Citar artículo: MORAGA CAMPOS, J. (2019). La autoevaluación como fundamento para la mejora de la práctica docente. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

I. INTRODUCCIÓN

La evaluación es el elemento clave de cualquier proyecto que emprendamos y, sin duda, tiene una repercusión directa sobre el desarrollo del mismo. Supone un análisis de las acciones que hayamos emprendido o queramos emprender e implica una reflexión y análisis sobre las mismas. Pero, en muchos casos, la evaluación se confunde con la medición y, nítidamente, son conceptos bastante distantes entre sí. La evaluación en educación es un proceso que sirve para analizar las diferencias existentes entre lo planificado y los resultados obtenidos y pone en evidencia múltiples aspectos relacionados con los procedimientos educativos, las propias institucionales, las propuestas curriculares y la participación de los diferentes agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero además, como indica la OCDE a través del Informe Talis "La evaluación del profesorado y sus observaciones tienen un efecto positivo en el nivel de satisfacción de los profesores en su trabajo y también en su sensación de autoeficacia (MECD, 2014:102).

Sin embargo, a pesar de la importancia que sugiere, nada hay en educación que provoque más dudas, incertidumbres, debates pedagógicos e intentos de actuación como es la evaluación. Es más, y citando nuevamente al Informe Talis, en España un 36,3% asegura no haber sido nunca evaluado formalmente, proporción cuatro veces superior a la de la media OCDE, tan sólo superada por Italia (70,1%) (MECD, 2014:91). Aunque podríamos mencionar innumerables

causas que motivan este hecho, sin duda, en mi opinión, la falta de una cultura evaluativa en nuestro sistema educativo, está entre las causas predominantes. Habitualmente, se ha centrado la evaluación en aspectos cuantitativos y, de manera especial, en los resultados obtenidos por el alumnado. Y aquí entramos en un terreno verdaderamente resbaladizo. No hay nada más que ver la importancia sobredimensionada que se da a los resultados de las pruebas PISA, por ejemplo. Hoy en día, el concepto de evaluación es mucho más amplio, poliédrico, abarcando más enfoques que el meramente resultadista[80]. No obstante, si se pretende hacer de la evaluación una herramienta para la mejora efectiva y eficaz de la práctica docente, creemos que se debería propiciar que la evaluación de procesos, programas y agentes fuera realizada por los propios implicados, esto es, el profesorado. En este punto hacemos nuestra la afirmación de Stenhouse (1984) cuando aseveraba que lo que mejora realmente la acción educativa no es tanto la investigación sobre los profesores sino la de los profesores que analizan su actividad.

La evaluación de la práctica docente puede llevarse a cabo mediante tres posibilidades:

1. La autoevaluación del profesorado a título individual.
2. La autoevaluación del profesorado de modo colectivo en el propio centro
3. La evaluación externa a través de planes y estándares.

[80] Un ejemplo de este nuevo tratamiento de la evaluación docente, es el que se inició en el ámbito universitario en 2007 a través de la agencia ANECA que puso en marcha el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado (conocido como programa DOCENTIA). Según datos de la propia agencia, más del 90% de las universidades españolas han emprendido ya este proceso de evaluación de su personal docente. (Fuente: http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-institucional/DOCENTIA).

Dado que no podemos analizar todas estas posibilidades nos vamos a centrar fundamentalmente en la primera realizando alguna referencia a las otras dos.

Para analizar, diagnosticar y evaluar la práctica docente se emplean diversos procedimientos, fuentes y estrategias evaluativas cuya aplicación dependerá de la finalidad última que se persiga. Básicamente, podemos indicar que las finalidades del proceso de evaluación docente son dos:

1. la mejora del proceso educativo y
2. la toma de decisiones (generales o personales).

Además de éstas, Fernández Franco (2010) identifica otras finalidades de este proceso evaluador como son:

a. Adecuar la práctica docente a las necesidades del alumnado

b. Detectar dificultades y problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

c. Mejorar la comunicación y coordinación de los equipos docentes

d. Potenciar aciertos y buenas prácticas educativas

e. Identificar los puntos débiles y errores

f. Diagnosticar carencias formativas

g. Compartir experiencias

h. Desarrollar la capacidad autocrítica y el análisis constrictivo

i. Superar la cultura del individualismo y del autismo profesional

j. Motivar en la tarea diaria

k. Cumplir y adecuarse a la normativa vigente

l. Fomentar la competitividad profesional

Este carácter finalista de la evaluación se ve plasmado especialmente cuando se habla de la autoevaluación de la práctica docente, ya que, como indicaron Bolancé y otros "*la autoevaluación se convierte en el elemento clave de cambio y transformación para la mejora de la educación*" (Bolancé et al., 2013:5), afirmación ésta que se basa, además, en la normativa educativa vigente que propicia estos procesos de autoevaluación en los centros. Efectivamente, la autoevaluación, como veremos posteriormente, es un proceso complejo que no puede hacerse sin perder de vista la que debería ser su principal finalidad, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero teniendo siempre en cuenta a su protagonista esencial, el docente. Así, Díaz Alcaraz y Díaz Canals (2007:158) defendían este punto de vista cuando afirmaban que

> "no creemos en la eficacia de las visitas de la Inspección como mecanismo de evaluación de la práctica docente, ni en los procesos de evaluación externa que se están llevando a cabo por la Administración educativa, por no contar con la participación del profesorado; por el contrario, estamos a favor de procesos de autoevaluación docente que posibiliten la reflexión sistemática del quehacer del aula, así como estrategias y habilidades para mejorar la enseñanza".

Indudablemente, la realidad actual y las demandas sociales imponen nuevas prácticas educativas que precisan un nuevo perfil de docente mucho más crítico y reflexivo. Los cambios en los modelos de enseñanza y aprendizaje promueven una reconceptualización de la figura del docente tal y como opinan Coll (2007),

Perrenoud (2007) o Escudero et al., (2017), esto es, las nuevas prácticas educativas requieren nuevas competencias. En virtud de ello, el docente debe de estar en un permanente cuestionamiento de sus competencias profesionales para adaptarlas a esas necesidades y demandas, ya no sólo sociales, sino, lo que es más importante, de sus alumnos y alumnas. Una revisión cargada de reflexión, que sea útil para garantizar la calidad de su trabajo pero que, al mismo tiempo, sirva como motivación profesional del propio docente. En consecuencia, compartimos la reflexión de Calatayud (2007:54) cuando indica que para "aprender a mejorar su práctica profesional, el docente ha de contrastar sus teorías previas con las evidencias de una reflexión rigurosa sobre su quehacer. La reflexión sobre su propia acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye el eje de la formación profesional".

Cuestionarse su función permanentemente, sus tareas, sus competencias debe servir para la mejora personal y el desarrollo profesional del docente y, por extensión, del propio sistema. Autores como Marchesi y Martín (2014) defienden la conveniencia de la reflexión permanente sobre la acción docente como forma de favorecer procesos de mejora y de desarrollo profesional de los docentes. Pero, al mismo tiempo, la autoevaluación debe servir al profesorado como punto de partida de un proceso de formación, en sus múltiples modalidades, que cubra las debilidades detectadas y fortalezca los elementos destacables de su práctica docente. A pesar de lo dicho, la autoevaluación no es un procedimiento habitual entre el profesorado (Díaz Alcaraz y Díaz Canals, 2007; Escudero, Cutanga y Trillo, 2017) si no que hay resistencias e incluso rechazo a estos planteamientos ya que, generalmente, como indicaremos posteriormente, suelen asociarse, en

ocasiones fundadamente, a intentos de control o fiscalización externos del profesorado. También, debemos indicar, el profesorado ni está mayoritariamente por la labor de autoevaluarse sistemática y eficazmente, ni está formado para ello.

II. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE AUTOEVALUACIÓN

Cada teoría pedagógica aporta un modelo diferente de docente y un procedimiento distinto para evaluar. Según se considere el perfil, las funciones o las competencias del docente, las formas de evaluar pueden ser radicalmente diferentes. Tal y como han indicado Martínez-Izaguirre y otros (2018), podemos establecer en cuatro los modelos de evaluación del docente:

1. Modelos centrados en el perfil del docente (Díaz Alcaraz, 2007).
2. Modelos centrados en los resultados (Cabrera, 2001).
3. Modelos centrados en las actuaciones docentes en el aula (López y otros, 2014).
4. Modelo de evaluación basado en la práctica reflexiva (Schön, 1983)

Junto a estos modelos calificables como externos al docente, podemos establecer un modelo de evaluación que implica realmente al profesional evaluado: la autoevaluación. La autoevaluación es un tipo de evaluación en el que las figuras del sujeto evaluador y el evaluado recaen en la misma persona. Es formativa, esto es, se centra en procesos más que en productos, tanto de individuos (profesores y profesoras) como de instituciones (centros educativos) y utiliza para ello diferentes procedimientos, técnicas y herramientas. Es un proceso que habitualmente se ha realizado de una forma informal. Ciertamente,

podemos pensar que todo docente se cuestiona continuamente si lo que hace va “por buen camino”, si sus alumnos y alumnas aprenden adecuadamente, si utiliza bien los recursos disponibles, si realiza, en definitiva, adecuadamente sus funciones. Pero esto, más que una autoevaluación es, simplemente, una valoración de la práctica docente que, en muchas ocasiones, se centra más en aspectos externos que en internos, esto es, en los que se refieren al propio profesional. Lo que aquí nos planteamos es cómo hacer sistemática y científica esa autoevaluación informal y cómo han respondido diversos autores a ese intento de formalizar este procedimiento y cómo se puede hacer de la forma más útil y eficaz para el propio docente. De su importancia y utilidad hablaba el profesor Nieto Gil (1996:22) cuando indicaba que "es muy necesario, en realidad imprescindible, que el profesor -mucho más que otros profesionales técnicos- evalúe su trabajo profesional para, primero, hacer posible el perfeccionamiento en el ejercicio; segundo, conocer las relaciones del aprendizaje de los alumnos con su propia enseñanza; y tercero, para poder aportar datos y reflexiones que contribuyan a la realización de la evaluación del centro, sea interna o externa”.

Sobre el concepto de autoevaluación se han dado numerosas interpretaciones. A continuación examinaremos algunas de ellas.

Para la profesora Rodríguez Díez (1996) la autoevaluación de la práctica docente era el conjunto de acciones (información, interpretación y valoración) llevadas a cabo por los profesores de un centro, ciclo o etapa para valorar la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en las aulas de cara a introducir las modificaciones e innovaciones necesarias

Solabarrieta (1996: 173) definía la autoevaluación docente como la realización de juicios acerca de la propia enseñanza. Esta acepción, sin embargo, no está exenta de controversia ya que implica una orientación valorativa que puede conducir a interpretaciones radicales y subjetivas muy discutibles.

Para Santos Guerra (1996), la autoevaluación es "un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad".

Airasian y Gullickson (1999: 68) afirmaban que "la autoevaluación del profesorado es un proceso en el que los docentes formulan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su propio conocimiento, actuación, principios o consecuencias con el fin de mejorarse a sí mismos". Se trataría, por tanto, de un proceso consciente, formativo, crítico y que debe partir del propio profesional con una finalidad de mejora.

Díaz Alcaraz y Díaz Canals (2007: 167) opinan que la autoevaluación "es un proceso en el que los profesores, previa recogida de información, realizan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su propio conocimiento y actuación con el fin de mejorar su intervención docente". La autoevaluación se centrará, según estos autores, en la práctica profesional con el objetivo de examinar y mejorar su propia práctica docente.

Finalmente, la profesora Calatayud (2018) establece cuatro aspectos esenciales dentro del concepto de autoevaluación:

a) la reflexión del profesor sobre sus éxitos y fracasos y basándose en esta reflexión modificar su forma de enseñar, de evaluar, etc.;

b) la evaluación del profesor hecha por y para él;

c) la herramienta apropiada para tener una percepción más fiel de su actuación en el aula; y

d) el instrumento para poder identificar cuáles son sus necesidades de formación y crear estrategias para satisfacerlas, mejorando con ello su ejercicio profesional.

En resumen, el proceso de autoevaluación del docente debe suponer una reflexión propia acerca de su praxis, tanto en el aula como en el centro, con el objetivo esencial de progresar en su ejercicio profesional. Se trata, por consiguiente, de integrar la autoevaluación en un proceso de reflexión e indagación sobre la práctica docente totalmente imprescindible. Efectivamente, no podemos estar todo el tiempo "enseñando" ni examinando solamente al alumnado. Es preciso encontrar el tiempo para investigar, reflexionar y adaptar la práctica a la realidad del aula (Hargreaves y Fullan, 2014:131). Pero es, precisamente, la carencia de tiempo, real o percibida, la responsable de que las prácticas autoevaluativas habituales del profesorado sean superficiales, con indicadores fáciles de observar pero carentes de significado y, por lo tanto, con poca utilidad para modificar la práctica docente (Díaz Alcaraz y Díaz Canals, 2007:165).

Creemos que este procedimiento autoevaluativo no debe terminar en un simple análisis de la realidad de la práctica docente, sino que debe culminar en una serie de medidas encaminadas a la mejora de dicha práctica, entre las que debe

figurar, como no podía ser menos, las necesidades formativas del profesorado. Formación para la autoevaluación.

La autoevaluación ofrece numerosas ventajas de cara a la mejora de la práctica docente en particular y de los centros educativos, en general, como puede ser:

- Permitir detectar los aspectos manifiestamente mejorables;
- Fomentar la autocrítica y el desarrollo profesional;
- Estimular la formación permanente del docente.
- Favorecer desarrollar procesos de reflexión;
- Posibilitar que el profesorado asuma la responsabilidad de investigar de manera crítica y sistemática sobre su propia práctica (Eirín, García y Montero, 2009).
- Promover que el profesorado asuma los riesgos y desafíos que supone analizar su práctica, reflexionar sobre ella y criticarla, con el fin de innovarla (Rodríguez Díez, 1996).
- Ayudar a la generalización de la mejora en el centro educativo (Bolancé y al. 2003).
- Convertir a los docentes en agentes activos del proceso de evaluación.
- Desarrollar procesos de revisión interna de los centros.
- Manifestar evidencias sobre las actuaciones docentes ante la comunidad educativa (Martínez-Izaguirre et al. 2018).

Pero también presenta ciertas desventajas como las que señaló Barber (1997: 314):

- Dificultades para realizar una evaluación objetiva. No se puede ser totalmente objetivo si uno mismo es a la vez agente y paciente de la evaluación.
- La evaluación puede convertirse en una forma de autojustificación.
- El profesorado mediocre tiende a ser menos exacto en su autoevaluación que el profesorado competente.
- Si se utiliza un asesor, hay tendencia a depender de éste en lo que a la realización de la evaluación se refiere.
- Puede provocar una tendencia a la autoinculpación si los datos se utilizan sumativamente.
- Dificultad para cuantificar la autoevaluación.
- Tendencia a centrar la evaluación en los aspectos externos en vez de preocuparse por cuestiones pedagógicas.

A estas limitaciones habría que sumar la falta de formación del profesorado en cuanto a métodos y técnicas de autoevaluación.

Este mismo autor citado, Barber (1997), propone como forma de superar estos obstáculos emplear diversos instrumentos o técnicas de autoevaluación, algunas de las cuales, veremos posteriormente.

En un reciente artículo, la profesora Calatayud (2018) recabó la opinión de una determinado número de profesores y profesoras sobre la cuestión: “¿Cuáles son las dificultades más arraigadas para la propuesta de la autoevaluación como estrategia evaluativa y de mejora de la práctica docente?”. Las respuestas fueron recogidas en una serie de categorías, como son:

- La existencia de una nebulosa-atmósfera de trabajo en los equipos de profesores que dificultan los procesos de autoevaluación. En esta categoría agrupaban respuestas referidas a la rutinización del trabajo docente, la denominada "balcanización" existente, sobre todo, en los centros de secundaria (excesiva compartimentación que impide el trabajo en equipo, generan competencia, enfrentamientos, etc. entre el profesorado, incluso entre los mismos componentes de un departamento didáctico, el carácter funcionarial del docente o las servidumbres derivadas de la obligación de cumplir con los temarios.
- Problemas derivados del alumnado (excesivo número de alumnos/as, problemas de disciplina, etc.)
- Falta de apoyos sociales hacia la profesión docente.
- Desmotivación del profesorado hacia la autoevaluación.
- Falta de una mayor autonomía en los equipos docentes para llevar a la práctica procesos de autoevaluación.
- Escasa tradición investigadora del profesorado.
- Miedo a la incertidumbre y a los cambios que pueden provocar las prácticas autoevaluativas.

En cuanto a los tipos de autoevaluación, también tenemos diversas propuestas:

- Autoevaluación interna, centrada en la práctica docente en el aula, y extendida, en las que se incluyen otros aspectos como la relación con el centro, las familias, etc.
- Formal e informal.

- Solabarrieta (1996:173) distinguía entre una autoevaluación institucional, que afectaría a todo el centro educativo, y una profesional, que implicaría solamente al profesorado como responsable de lo que pasa en el aula.
- Iwanicki y McEachern (1984, citado por Solabarrieta, 1996:173) establecían tres tipos de autoevaluaciones:
    a. Autoevaluaciones individuales, que se caracterizan por no requerir de manera forzosa la colaboración de otra persona.
    b. Autoevaluación con feedback, en las que compañeros, supervisores o alumnos/as ofrecen retroalimentación; y
    c. Autoevaluaciones interactivas, que se llevan a cabo gracias a procesos muy sistematizados de análisis compartidos con otras personas.
- Nieto Gil (1996) expone diferentes tipos de evaluación o autoevaluación del profesorado atendiendo a diferentes variables:
    a. Variables presagio: capacidades y actitudes del profesorado.
    b. Variables proceso: conductas y actuaciones del docente en el aula.
    c. Variables producto: resultado del aprendizaje cognitivo y afectivo del alumnado.
    d. Variables contexto: aptitudes del alumnado y actitudes de las familias.

En definitiva, la autoevaluación, como en general, la evaluación, a pesar de su enorme potencial para activar proceso de mejora tanto profesional como institucional, muestra importantes dificultades que pueden redundar en la aparición de un cierto rechazo en el profesorado en adoptar esta práctica

evaluativa. Es por ello por lo que, como concluiremos, la autoevaluación debería enfocarse desde sus aspectos positivos, de posibilidad de mejora, de cambio, de progreso o de ajuste de la práctica docente y rechazar la vertiente de control, de sanción, de fiscalización o punitiva que puede llevar aparejada o percibida por el profesorado.

Una vez que hemos explorado el concepto de autoevaluación, es el momento de preguntarnos sobre qué debemos realizar la autoevaluación, esto es, cuáles son las claves que se tienen que considerar en este proceso de autoevaluación.

III. AUTOEVALUACIÓN, PRÁCTICAS DOCENTES Y COMPETENCIAS DOCENTES

Existen diversas respuestas a la pregunta: ¿qué elementos o evidencias deben ser contempladas en el proceso de autoevaluación?. La solución no es fácil ni existe unanimidad sobre lo que hay que evaluar o autoevaluar. En general, la mayoría de las proposiciones consideran elementos como la formación previa, la formación continua, productividad, destrezas, utilización de recursos, programación, relación con el centro y la comunidad, etc. La respuesta más difundida es, como cabría esperar, la *práctica docente*. Ahora bien, ¿a qué llamamos práctica docente?. Veamos algunas aproximaciones a este concepto y como se enfocó la autoevaluación en función de este concepto.

Díaz Alcaraz y Díaz Canals (2007:163) definen la práctica docente como el conjunto de actividades que realiza el profesor/a dentro del aula y que incluye aspectos como las relaciones con el alumnado, la organización de la enseñanza, el clima de aula, la relaciones con los padres y madres o la atención a la

diversidad. También habría que incluir todo aquello que desarrolla el profesorado en el aula para producir aprendizaje, esto es, los procesos de enseñanza. Estos autores creen aclaratorio distinguir entre *práctica docente* y *funciones docentes*. Las funciones docentes serían más inclusivas al contener, además de la práctica docente, la dedicación al centro (coordinación docente, participación en ámbitos de gobierno y colegiados, participación en actividades complementarias, etc. En función de esta concepción, realizan una propuesta de autoevaluación de la práctica docente del profesorado de Educación Infantil y de Primaria basada en siete dimensiones:

1. Programación de la enseñanza.
2. Metodología y aprovechamiento de recursos.
3. Evaluación de los aprendizajes.
4. Formación y evaluación de la enseñanza.
5. Tutoría.
6. Atención a la diversidad.
7. Clima de aula.

Cada uno de estas dimensiones se subdivide en indicadores, que son la concreción de cada dimensión y que varían del docente de Infantil al de Primaria, al considerar que son prácticas diferentes, especialmente en cuanto a la evaluación se refiere.

En esta misma línea centrada en la práctica docente en el aula se basaba la propuesta que hizo la Inspección Educativa de Córdoba (Bolancé et al., 2011:12). En su planteamiento seleccionaban una serie de aspectos básicos y

establecían una serie de elementos a tener en cuenta para cada uno de ellos. Estos aspectos básicos eran:

1. Adecuación de la actividad del aula a la secuenciación de contenidos y competencias básicas planificada en las programaciones o propuestas didácticas.
2. Presentación de la información al alumnado y su participación e implicación en el aprendizaje.
3. Organización de la clase, los agrupamientos y recursos y materiales de uso del alumnado.
4. Diseño y aplicación de las actividades de aprendizaje.
5. Atención al alumnado con dificultades de aprendizaje y con necesidades específicas de apoyo educativo.
6. Aplicación del concepto de evaluación continua en la dinámica diaria del aula y valoración de las producciones del alumnado y el instrumento de recogida de datos relacionados con la valoración del aprendizaje de los alumnos y alumnas.
7. Valoración de las actividades de lectura, escritura y expresión oral en todas las áreas o materias.

Como vemos, es una propuesta centrada exclusivamente en la práctica docente en el aula y no tiene en cuenta otras funciones, como su relación con el centro o las familias.

En otros planteamientos sobre autoevaluación del docente se habla de “perfil profesional del docente”, que correspondería con el conjunto de funciones,

atribuciones, ámbitos de actuación y sus correspondientes competencias profesionales. Indudablemente, es muy complicado definir un perfil profesional en un campo tan vasto como es la educación (Tejada, 2009). En primer lugar, porque, a pesar de lo que pudiera parecer, tenemos una amplia gama de perfiles profesionales (desde el docente de Educación Infantil hasta el docente universitario, orientación, inspección, formadores, etc.), cada uno con sus especificaciones y, por consiguiente, con sus propia identidad profesional. En segundo lugar, porque no hay unanimidad, ni siquiera un acuerdo básico, sobre lo que puede ser un modelo de docente y los aspectos definitorios de ello. Como no podemos entrar en tanta variedad, en este artículo vamos a tratar de centrarnos-limitarnos a exponer algunas de las propuestas de autoevaluación que utilizan como objeto de evaluación el concepto de competencias profesionales docentes.

Previamente, vamos a hacer una aclaración conceptual. Los profesores Guzmán y Marín (2011) establecen una nítida diferenciación entre los conceptos de *competencia docente* y *competencias docentes*. Para ellos, la competencia docente debería ser entendida como "la competencia profesional del docente para desempeñarse en la interacción social, en los diferentes contextos y situaciones cotidianas que implican la práctica social de la profesión" , es decir, "la parte reglada, normativa y funcional del trabajo académico que le permitirá desempeñarse adecuadamente en el contexto de las prácticas educativas concretas de este campo profesional, esto es, de manera competente o con cierto nivel de competencia" (Guzmán y Marín, 2011:156). Estaría estrechamente relacionado con los conceptos de cualificación o capacitación. En

cambio, cuando se habla de *competencias docentes* estaríamos aduciendo a las funciones específicas del docente esto es, lo específico, las responsabilidades propias de una práctica concreta, en definitiva, lo que diferencia a una práctica profesional de otra. Para García Ruiz y Castro Zubizarreta (2012:302) las competencias profesionales son el "conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, de orden cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desarrollo profesional del docente". Debemos de indicar que este concepto de *competencia docente* es un concepto (más bien noción), que como el más genérico de competencia, es polisémico, de ahí que podamos encontrar definiciones distintas pero, además, debemos de tener en cuenta su evolución cronológica, en tanto que las competencias docentes que consideramos en la actualidad, poco tienen que ver con las que se formularon hace diez, quince ó veinte años ni con las que se demandarán a un docente dentro de unos años. Dado lo anteriormente expuesto, vamos a presentar algunos intentos por clasificar las competencias docentes. Exponer las numerosas clasificaciones dadas sobrepasa el objeto de este artículo por lo que nos centraremos en las que consideramos que aportan algo sustancialmente destacable al objeto de nuestro trabajo: determinar el contenido de una autoevaluación del docente. Quizás por su contenido, amplitud y porque el autor es considerado uno de los padres de la ciencia de la evaluación educativa, podemos comenzar citando la de Michael Scriven (1988). Este autor (citado por Cano García, 2005) establece una muy exhaustiva y detallada clasificación de las competencias (o responsabilidades) que debe tener el docente (en asterisco las que considera esenciales):

1. Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza:

- Conocimiento del campo concreto de competencia (*).

- Conocimiento de otras materias presentes en el currículo.
- Conocimiento del centro y su contexto.
- Conocimiento de las responsabilidades docentes.

2. Planificación y organización de la enseñanza:

- Estructuración del trabajo de los profesores sustitutos.
- Desarrollo del curso y/o mejora.
- Selección y creación de materiales.
- Utilización de recursos disponibles (agencias locales, especialistas . . .).
- Apoyo al alumnado con necesidades especiales (*).
- Suministro al alumnado de tareas de casa con sentido.

3. Comunicación:

- Habilidades de comunicación generales (*).
- Implicación de los padres en la educación de sus hijos.
- Eficacia de la comunicación del contenido del curso a todo el alumnado.
- Dominio de la tecnología educativa.
- Gestión del aula.
- Desarrollo del curso.
- Evaluación del curso.

4. Organización de la clase:

- Relación con los alumnos y alumnas.
- Supervisión eficaz de los ayudantes de aula.
- Mantenimiento de la disciplina en clase (*).
- Asistencia individual al alumnado
- Gestión para evitar emergencias y para cuando sea necesario enfrentarse a ellas (*).

5. Eficacia en la instrucción:

- Motivación para aprender de los alumnos y alumnas.
- Supervisar y facilitar el aprendizaje del alumnado.
- Efectos positivos sobre el aprendizaje de todos los alumnos.
- Energía física y emocional para soportar las tensiones de la enseñanza (*).

6. Evaluación:

- Diagnóstico y respuesta a las necesidades del alumnado.
- Evaluación y mejora del curso, enseñanza, materiales, currículo . . .
- Evaluación y mejora de las actividades de aula.
- Evaluación del progreso de los alumnos y alumnas (puntuaciones de examen y otras actuaciones del alumnado).
- Obtención y utilización de la retroalimentación del alumnado en la enseñanza.
- Elaboración, impartición, puntuación e interpretación de exámenes.
- Calificaciones y clasificaciones.
- Comunicación del progreso académico a los alumnos y alumnas, directores, padres y otras personas autorizadas (informes).

7. Profesionalidad:

- Conducta ética en comportamiento personal y profesional (*).
- Promoción y modelado de tratamiento equitativo a los alumnos, compañeros, padres (*).
- Actitud y actuación profesional.
- Conocimientos (lectura de literatura profesional).
- Actividades de formación profesional.

- Cooperación con otro personal del centro (*).
- Servicio a la profesión (especialmente conocimientos sobre educación profesional, ayudando a los principiantes y compañeros, investigando en educación, trabajando para organizaciones profesionales).

8. Otros servicios individualizados al centro y a su comunidad:

- Organización del terreno de juegos y disciplina.
- Conformidad con las normas y reglamentos escolares (*).
- Refuerzo de las normas escolares (*).

Comellas (2000:91) incidía más en el concepto de competencias profesionales al indicar que “Hablar de competencias profesionales exige un paso más en el análisis. No se trata, tampoco, sólo de saberes teóricos adquiridos durante la etapa de la formación inicial, como representaciones organizadas de la realidad y de la manera de transformarla, sino de unas competencias que impliquen actuaciones: «capacidades de acción», es decir, ser capaz de reaccionar y tomar decisiones ante una situación compleja". Esta autora distingue dos grandes bloques entre las competencias profesionales:

1. competencias inherentes a las personas (comunicativas, emocionales, relacionales y cognitivas),
2. competencias específicamente profesionales (en relación con la vida en el aula, con el alumnado, con las disciplinas y con los saberes específicos).

Quizás una de las clasificaciones más citadas sobre las competencias docentes es la planteada por el francés Perrenoud (2004:15-16), quien distinguía “Diez

dominios de competencias", consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de la enseñanza primaria. Éstas son:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres y a las madres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y
10. Organizar la formación continua.

Zabalza (2007:106), por su parte, refiriéndose al docente universitario, relata de una manera sintética las tres grandes dimensiones en las que se configura el rol docente y que, por tanto, estiman el compendio de competencias constitutivo de la figura del profesor o la profesora:

1. Dimensión profesional, que permite acceder a los componentes clave que definen ese trabajo o profesión, esto es, cuáles son sus exigencias (qué se espera que haga ese profesional), cómo y en torno a qué parámetros constituye su identidad profesional, cuáles son los principales dilemas que caracterizan el ejercicio profesional, cuáles son las necesidades de formación inicial y permanente, etc.
2. Dimensión personal, refiriéndose a aspectos tan importantes como la implicación y compromiso personal, ciclos de vida de los y las docentes y

condicionantes de tipo personal que les afectan (sexo, edad, condición social, etc.), problemas de tipo personal que suelen ir asociados al ejercicio profesional (burn out, estrés, desmotivación, etc.), fuentes de satisfacción e insatisfacción en el trabajo, …

3. Dimensión laboral, que hace alusión a aspectos como las condiciones contractuales, los sistemas de selección y promoción, los incentivos, las condiciones laborales (carga de trabajo, horarios, obligaciones vinculadas, etc.).

Tejada (2009), expone una concepción de competencias profesionales docentes con una doble dimensión, social y personal. La dimensión social hace referencia a las "incumbencias", esto es, a las funciones que se desarrollan y le son propias a un profesional específico; la dimensión personal de la competencia alude al conjunto de saberes (recursos personales) para actuar competentemente. Respecto a esta dimensión, reconoce la existencia de tres tipos de competencias:

1. Competencias teóricas o conceptuales.
2. Competencias psicopedagógicas y metodológicas.
3. Competencias sociales.

Pérez Gómez (2010) agrupa las competencias profesionales básicas en tres categorías:

- Competencia para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza que pretende fomentar el desarrollo de las cualidades humanas deseables en los estudiantes.

- Competencia para crear y mantener escenarios abiertos, flexibles, democráticos y ricos culturalmente, donde se estimule un clima positivo de aprendizaje.
- Competencia para promover el propio desarrollo profesional y la formación de comunidades de aprendizaje con los colegas y el resto de agentes implicados en la educación

Por último, vamos a mencionar el reciente trabajo realizado por Martínez-Izaguirre et al. (2018), en el que han expuesto una escala de evaluación de competencias docentes. Las competencias que han considerado son 9:

1. Competencia para la planificación y gestión educativa,
2. Competencia para gestión e implementación del currículo,
3. Competencia para la evaluación educativa,
4. Competencia en orientación y tutoría,
5. Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación,
6. Competencia ética y el compromiso profesional,
7. Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo,
8. Competencia para gestión emocional y la creación de un clima de confianza y
9. Competencia para la comunicación con los agentes de la comunidad educativa.

Para cada competencia se establecen una serie de ítems que, en total, llegaban a 65.

Las administraciones educativas desarrollan, en ocasiones, procesos de evaluación de su profesorado. La mayor parte de estas iniciativas son voluntarias y ligadas a recompensas económicas. Son los denominados “pagos por mérito” que suelen tener un corto recorrido y manifiestan problemas de objetividad muy evidentes, así como agravios entre profesores que aceptan este tipo de evaluación y los que no las realizan (Escudero, 2019:23). En España se han desarrollado algunos intentos de llevar a cabo este tipo de evaluación como, por ejemplo, en el Principado de Asturias que en 2011 inició un proceso de incentivación para la evaluación del profesorado que aún persiste en la actualidad pese a las numerosas críticas que ha soportado. Recientemente, el gobierno actual lanzaba una propuesta de evaluación que va también en este sentido[81]. Existen otros intentos por extender los procedimientos de autoevaluación entre el profesorado. Para no extendernos excesivamente, nos centraremos en uno de los modelos más completos (junto con los propuestos por Galicia, Asturias o Murcia[82]) como es el elaborado en 2010 por un grupo de trabajo de la Red de Formación del Profesorado de Castilla y León titulado *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*. Su interés, para nosotros, radica en que tiene una intencionalidad formativa, esto es, se pretende que sirva para detectar las necesidades formativas del profesorado de su comunidad autónoma. En su modelo, los autores comienzan definiendo el concepto de “profesor competente” como “el que usa sus conocimientos,

[81] “La polémica evaluación a los docentes que propone Educación será voluntaria y con incentivos "muy importantes" . Noticia extraída de http://www.rtve.es/noticias/20181106/evaluacion-docentes-propone-educacion-sera-voluntaria-incentivos-muy-importantes/1833362.shtml. Consulta 10/04/2019.

[82] Existen otros intentos como en Aragón, Cataluña o país Vasco, pero, como hemos indicado anteriormente, no podemos examinarlos todos, dejando esto como propósito para un próximo trabajo.

capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para conseguir el reto de educar a sus alumnos. Es decir, tiene las competencias profesionales necesarias y suficientes para desarrollar las funciones y conseguir los fines educativos que la ley señala". Basándose en modelos definidos por instituciones europeas (comité mixto OIT/UNESCO, Eurydice, OCDE, Comisión de las Comunidades Europeas) y la legislación vigente, establecían 10 competencias profesionales agrupadas en cinco ámbitos:

1. Competencia científica (ámbito saber).
2. Competencia intra e interpersonal (ámbito saber ser).
3. Competencia didáctica y atención a la diversidad (ámbito saber hacer qué).
4. Competencia organizativa y de gestión (ámbito saber hacer qué)
5. Competencia en gestión de la convivencia (ámbito saber hacer qué).
6. Competencia en trabajo en equipo (ámbito saber hacer cómo).
7. Competencia en innovación y mejora (ámbito saber hacer cómo).
8. Competencia comunicativa y lingüística (ámbito saber hacer cómo).
9. Competencia digital (ámbito saber hacer cómo).
10. Competencia social-relacional (ámbito estar).

Posteriormente, una vez definida cada competencia, se establecían los aspectos y componentes competenciales que las especifican. El resultado de la propuesta puede verse en el anexo I. A partir de esta proposición se planteaba un cuestionario de autoevaluación con 75 ítems evaluables con una escala de Likert que va de 1 (escaso o así nunca) a 4 (excelente o mucho). El resultado final del

cuestionario se expresaba en función de valores medios por dimensión evaluada[83].

En esta línea oficial, Castilla-La Mancha ha sido la comunidad autónoma que ha formulado la más reciente propuesta de evaluación de los diferentes agentes que componen el sistema educativo (cargos directivos, docentes, orientación, inspección y otros). En lo que se refiere al profesorado se pretende que sea una evaluación voluntaria (aunque la Administración educativa puede "obligar" a realizarla a determinados docentes) pero incentivada, ya que los resultados de dicha evaluación serían tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente. Este proceso será supervisado y certificado por la inspección educativa y tendrá una serie de repercusiones en caso de que el resultado de la evaluación sea negativa, a pesar de que se insiste en que este proceso es, fundamentalmente, formativo. La evaluación se aplicará a dos ámbitos concretos:

- Ámbito I. Participación en tareas organizativas y de funcionamiento general del centro o servicio propios del puesto de trabajo.
- Ámbito II. Programación y desarrollo de la práctica profesional docente en sus tareas específicas.

Cada ámbito tendrá una ponderación diferente en función de puesto de trabajo o perfil que tenga el docente. En el caso del profesorado sin cargo, está

[83] Enlace al cuestionario de autoevaluación del profesorado de Castilla y León: http://cort.as/-H-e4 (Consulta de 29/03/2019)

ponderación es de 30-70. En cada ámbito se establecen varias dimensiones y para cada una de ellas, se disponen una serie de indicadores evaluables.

No deja de ser interesante esta propuesta aunque sea más elemental que la de Castilla y León.

En resumen, hemos podido examinar algunos de las propuestas de sistematización del objeto de la autoevaluación del profesorado, discriminando aspectos, elementos, funciones o competencias que se deben examinar y evaluar para proceder a realizar ese proceso de autoevaluación que debe llevar aparejado, ineludiblemente, una reflexión crítica de la práctica docente. Unas propuestas que, aunque puedan diferir en algunos contenidos, si nos pueden servir para discernir un elenco de factores en los que debemos incidir aunque siempre teniendo en cuenta la enorme dificultad de concretar las funciones y/o competencias del docente en la actualidad. A nuestro parecer, debemos centrarnos en cuestiones como las competencias docentes, aspectos curriculares, sociales (clima escolar, relación con los alumnos y alumnas y familias), y administrativos y organizativos, esto es, no solamente debemos examinar cómo trabaja el profesor o profesora en el aula, si no también todo lo que constituye el entorno profesional del docente.

Una cuestión que no hemos tratado pero que consideramos importante es de quién debe partir la iniciativa de proceder a la autoevaluación. Indudablemente hay dos respuestas posibles: en primer lugar, del propio docente, en un intento consciente por mejorar su práctica docente así como sus competencias profesionales. Esto supone que el docente es consciente de la necesidad de

mejora y progreso y que lo hará con criterios realistas y sobre todo éticos. En este sentido cabe la pregunta: ¿está el profesorado actual preparado para este tipo de autoevaluación?. En segundo lugar, la promoción procede del exterior, bien del centro o de las autoridades educativas (vía inspección, por ejemplo). En este caso, la reacción del profesorado hay que tenerla en cuenta ya que, se suele considerar como una intromisión en su quehacer cuando no en un intento por fiscalizar su trabajo, de ahí que no sean, habitualmente, bien vistas.

IV. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE AUTOEVALUACIÓN

Una vez determinado el qué debemos de incluir en una propuesta de autoevaluación, vamos a examinar el cómo podemos hacerlo, esto es, que herramientas y procedimientos podemos emplear para hacer una eficaz autoevaluación docente. En esta temática, también nos encontramos con diferentes planteamientos. Martínez-Izaguirre et al. (2018:6) citan algunos de los más representativos. Además de estos, creemos necesario mencionar algunos otros que aportan matices especialmente interesantes.

Así, por ejemplo, Bayley (1981; citado por Barber, 1997: 303) identificó siete pasos o procedimientos para realizar una autoevaluación eficaz:

1. Adoptar una visión global filosófica que examine los mitos que rodean la autoevaluación.
2. Necesidad absoluta de utilizar cintas de audio y vídeo.
3. Identificar capacidades y comportamientos pedagógicos básicos para su posterior análisis.
4. Identificar elementos de análisis básicos de carácter verbal.

5. Identificar elementos de análisis básicos de carácter no verbal.
6. Aprender a planificar y evaluar los comportamientos pedagógicos identificados.
7. Utilizar hojas de observación.

La finalidad de estos procedimientos sería, por un lado, identificar adecuadamente el comportamiento pedagógico del docente, por otro lado, identificar y mejorar las debilidades manifiestas y proceder a su mejora, y, finalmente, evaluar los nuevos los nuevos comportamientos.

Por su parte, Solabarrieta (1996:174) especifica diversos modelos de autoevaluación en función de las técnicas o procedimientos que se emplean:

1. Modelos basados en los juicios realizados por los propios profesores a partir de cuestionarios de autoevaluación.
2. Modelos de autoevaluación en los que se recurre a grabaciones en audio y vídeo de la propia actuación.
3. Modelos de autoevaluación en los que se recurre a un feedback externo procedente de observaciones o valoraciones, predominantemente cuantitativas, de compañeros, supervisores o alumnos.
4. Modelos definidos en términos generales como cualitativos, en los que se recurre a diarios, registros narrativos, etc.

Concretando más, Barber (1997) señala como técnicas para realizar un proceso de autoevaluación las siguientes:

- Retroalimentación proporcionada por cintas de vídeo y audio.

- Hojas de autoclasificación.
- Informes elaborados por el propio profesor.
- Materiales de autoestudio.
- Modelaje.
- Observación realizada por una persona ajena.
- Cuestionarios.
- Uso de un asesor, un experto o un colega.
- Comparación de estándares.

En los informes Talis (MECD, 2014:92) se señalan varios métodos formales de evaluación del profesorado como son:

- Observación directa de la actividad docente en el aula
- Encuestas al alumnado acerca de la actividad docente
- Evaluación de los conocimientos de los profesores
- Conversaciones formales sobre la autoevaluación de los profesores acerca de su propio trabajo
- Análisis de las calificaciones de los alumnos
- Conversaciones formales sobre los comentarios realizados por padres o tutores

Yagües Cebrián (2016), apoyándose en publicaciones de la OCDE, establece los siguientes instrumentos de evaluación, ordenados de mayor a menor frecuencia de utilización:

1. la observación directa del aula;
2. el análisis de los resultados de los alumnos;
3. la información devuelta por padres y tutores;

4. la autoevaluación de los propios docentes;
5. las encuestas realizadas a los alumnos y
6. finalmente la evaluación de conocimiento de los docentes de los contenidos propios

Por último, señalamos la aportación de Escudero (2019: 27), para quien la autoevaluación sería uno de los procedimientos habituales para realizar una evaluación del profesorado, junto a los test y pruebas, la observación en el aula, escalas e informes de evaluación, el uso de portafolios y dosieres, informes de padres y alumnos o la revisión entre colegas. En cuanto a la evaluación y citando a Carrol (1981), señala cinco procedimientos básicos para proceder a la autoevaluación de un docente.

- escala de autoevaluación;
- autoinformes;
- estudio de los propios materiales;
- observación de la docencia de colegas ; y
- análisis a través del vídeo de la propia práctica docente.

Por consiguiente, los expertos nos proponen una serie de métodos y técnicas para efectuar una autoevaluación del docente con rigor y exhaustividad pero mejorables en conjunto si se quiere realizar una evaluación plena de las competencias docentes. En la bibliografía consultada hemos podido examinar diversas propuestas, dominando, sobre todo, los cuestionarios de autoevaluación que, a pesar de su sencillez y, en ocasiones, falta de rigor, aportan los rasgos de utilidad y rapidez de realización que se requiere en

algunas ocasiones. Nosotros nos orientamos más por el uso de varios instrumentos simultáneamente con el fin de superar las deficiencias que posee cada uno de ellos y conseguir un análisis del mayor número posible de aspectos que conforman la compleja función docente, tal y como hemos podido constatar anteriormente. Pero también debemos interpelar sobre la necesidad de crear instrumentos propios, adaptados a la realidad de la comunidad educativa en la que se inserta el docente, huyendo, en cierta manera, de modelos idealizados a los que se debe tender ya que, en muchas ocasiones, esto provoca más el rechazo del profesorado que su intento de alcanzarlos.

V. LA AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESORADO EN ANDALUCÍA

En Andalucía también se intentó efectuar un proceso de autoevaluación del profesorado siguiendo el camino trazado por otras comunidades autónomas. La Ley de Educación de Andalucía (LEA) incidía en la necesidad de la mejora del sistema educativo andaluz potenciando "su innovación y modernización y la evaluación de todos los elementos que lo integran" (Artículo 4 c). Igualmente, se establecían incentivos económicos y de promoción profesional para conseguir el logro de los objetivos establecidos en los diferentes planes[84].

Asimismo, en 2008 se creó la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) una de cuyas funciones era "Evaluar las actividades docentes y de gestión del profesorado" (BOJA, 2008). Este objetivo se plasmó en la redacción

[84] Esta norma se concretó en la elaboración de los Programas de calidad y mejora de los centros públicos desarrollados a partir de 2011 cuya extensión fue irregular y muy problemática entre el profesorado andaluz. Normativa aplicada: Orden de 26 de septiembre de 2011, por la que se regula el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos. Disponible en: https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/192/3

del I Plan Plurianual Plurianual de Evaluación General del Sistema Educativo Andaluz (2009-2012) (BOJA, 2010). En este Plan se establecía con el objetivo de realizar una "evaluación rigurosa y sistemática basada en la detección de necesidades, el establecimiento de objetivos e indicadores de resultados, la formulación y desarrollo de procesos, la elaboración de instrumentos, el registro de evidencias, la autoevaluación y evaluación externa con personal formado y cualificado". Además, se proponía un modelo que impulsara "la evaluación a través del fomento de la autoevaluación con el objetivo de que ambas –evaluación y autoevaluación– sean percibidas como instrumentos necesarios para propiciar los cambios e instaurar las innovaciones pertinentes hacia la mejora de las prácticas educativas" (BOJA, 2010, página 83). Para ello se establecían dos vías:

1. Evaluaciones voluntarias, de personas, centros y servicios, a través de dos niveles:
    a. Autoevaluaciones, que, en el caso del profesorado, servirían para la detección de buenas prácticas y la implementación de planes de desarrollo profesional.
    b. Acreditación de desempeños profesionales, que serviría para propiciar la promoción profesional y asignación de complementos retributivos al profesorado.
2. Evaluaciones institucionales, serían externas y, para los docentes, se aplicarían para el acceso a la función pública docente (fase de prácticas para el ingreso en los cuerpos docentes) y sobre el ejercicio de la función directiva de los centros

Para desarrollar la autoevaluación del profesorado y la acreditación de desempeños profesionales se diseñaron una serie de estándares y perfiles profesionales con cuatro niveles de desarrollo (competente, avanzado, experto y excelente)[85]. Se llegó a publicar borradores de dichos estándares e incluso se diseñó una aplicación telemática en Séneca que permitía al profesorado, voluntariamente, detectar el nivel de desempeño en el que se situaba y, a partir de aquí, detectar fortalezas y posibles ámbitos de mejora. En 2012, la AGAEVE publicó una guía de buenas prácticas en la que se definían diferentes categorías, equiparables a las competencias profesionales y fichas en las que se concretaban la manera de desarrollar cada una de esas competencias.

En 2013, la Consejería de Educación publicaba el II Plan Plurianual de Evaluación del Sistema Educativo Andaluz[86] en el que se volvía a insistir en la necesidad de fomentar la autoevaluación de centros, servicios y profesorado y se arbitraban medios y medidas para realizarlo.

En el III Plan elaborado para el cuatrienio 2016-2020[87] se hablaba del establecimiento de indicadores homologados para la evaluación de los centros educativos y se insistía en la autoevaluación del profesorado como forma de apoyar el desarrollo profesional del docente, para lo cual se trabaría en el diseño de indicadores para evaluar las buenas prácticas educativas, o el diseño de un

[85] Como dato curioso de esta categorización podemos decir que no se incluía ningún nivel de incompetencia.
[86] Orden de 18 de diciembre de 2012, por la que se dispone la publicación del plan plurianual de evaluación general del sistema educativo andaluz para el período 2012-2016. BOJA 8 de enero 2013.
[87] Orden de 16 de noviembre de 2016, por la que se dispone la publicación del III Plan Plurianual de Evaluación General del Sistema Educativo Andaluz para el período 2016-2020. BOJA 231, 1 de diciembre de 2016.

sistema de indicadores de evaluación de las competencias profesionales docentes. Finalmente, en este Plan se proponía el diseño de una serie de instrumentos de evaluación de la percepción de la comunidad educativa sobre la organización y funcionamiento de los centros para la detección de fortalezas y oportunidades de mejora. Esta medida se ha concretado en la elaboración de una serie de cuestionarios de satisfacción de todos los agentes educativos (profesorado, familias y alumnado) con los centros educativos[88].

Si bien, podemos decir, se ha avanzado en muchos aspectos en el proceso de evaluación del sistema educativo andaluz y en la autoevaluación del profesorado, no se ha conseguido desarrollar todo el potencial que esta cuestión demandaba y que es tan necesaria de cara a alcanzar los óptimos deseables. La eliminación de la AGAEVE en la legislatura recientemente comenzada no augura mucho progreso en esta dirección.

VI. CONCLUSIONES

En este artículo hemos pretendido dar una visión necesariamente somera del proceso de autoevaluación del profesorado. Hemos podido analizar algunos de los factores más importantes que definen esta temática si bien su densidad y complejidad hacen que no podamos profundizar en las diferentes propuestas prácticas que hemos podido examinar. Creemos necesario seguir avanzando en este proceso ya que, como hemos venido indicando, la mejora del sistema educativo pasa, ineludiblemente, por un profesorado que reflexiona sobre su

[88] Estos cuestionarios pueden verse en la página de la AGAEVE: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/equipos-clave-encuestas-profesorado.html

práctica docente, y que trabaja para el logro de unas competencias profesionales bien definidas con la única finalidad de conseguir el progreso cognitivo y emocional de su alumnado. Y tampoco esto es nada sencillo.

Somos de la opinión que un buen profesional de la docencia debe conocer y dominar determinadas competencias que les son propias, conocimientos teóricos y técnicos, junto a habilidades, destrezas y actitudes que faciliten el desarrollo de su profesión. Pero también hemos podido constatar que definir lo que son las competencias profesionales del docente no es tarea fácil y, además, está abierta a múltiples discusiones e interpretaciones que, junto a la escasa cultura evaluativa, presiones de agentes externos, ausencia de capacidad de crítica, falta de tiempo y de recursos y, sobre todo, la deficiente formación del profesorado en evaluación, dificultan el necesario desarrollo del proceso de evaluación y autoevaluación del profesorado. Bien es cierto que todo docente se hace preguntas y se cuestiona su práctica profesional pero esto no quiere decir que efectúen procesos de autoevaluación realmente efectivos. Para ello, además de hacerse de forma sistemática, éstos deben ser útiles, factibles, procesuales, éticos y que concluyan en una propuesta de mejora, es decir, en toma de decisiones sobre la praxis docente. Es por ello por lo que se debe formar adecuadamente a los educadores en esta materia. Porque, debemos insistir, la autoevaluación debe ser ante todo formativa.

Las diferentes proposiciones que hemos examinado nos muestran que es posible hacerlo aunque se muestran ciertamente limitados. No obstante, nos presentan interesantes facetas sobre las que se puede incidir, evidencias sobre

la eficacia de los acciones educativas que se deben cuestionar y elementos sobre los que actuar de cara a esa mejora y cambio de la práctica docente. Por tanto, creemos que es necesario insistir en la definición de las competencias profesionales, en determinar las funciones de los docentes de cara a hacer frente a los nuevos retos que se plantean a la educación y al profesorado en particular y mejorar los procesos de autoevaluación, viéndolos no como un factor de control o, incluso, fiscalización de las funciones de los docentes a cargo de la administración sino un mecanismo de progreso profesional. No es un procedimiento de rendición de cuentas, más bien un componente necesario a tener en cuenta en la reflexión sobre dicha práctica. Sin embargo, hemos podido ver como las bonanzas descritas de este instrumento de evaluación chocan con importantes resistencias por parte del profesorado, resistencias -en ocasiones fundamentadas pero en otras no- que surgen de la desconfianza hacia el posible control por parte de las instituciones pero también de la falta de motivación del docente una vez alcanzados los objetivos profesionales básicos y de capacidad de autocrítica.

No obstante, debemos insistir, la evaluación es una oportunidad de cambio y mejora cuyo resultado debe incidir en la formación de unos profesionales de calidad que crearán, a su vez, un sistema educativo de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

AGAEVE (2012). *Guía de buenas prácticas docentes*. Sevilla: CEJA. Disponible en: http://cort.as/-Gsxr (Consulta 10/04/2019).

Airasian, P. y Gullickson, A. (1999). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Barber, L.W. (1997). *Autoevaluación.* En Millman, J. y Darling-Hammond, L., *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A

Bolancé, J., Cuadrado, F., Ruiz Suárez, J. R., y Sánchez Velasco, F. (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España,* 18, 1-16. Recuperado de: http://cort.as/-GBAd (Consulta 27/03/2019).

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Recuperado de: http://cort.as/-Gs-q. (Consulta 10/04/2019)

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2008). Decreto 435/2008, de 2 de septiembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. BOJA 182, 12 de septiembre 2008. Recuperado de: http://cort.as/-Gryy. (Consulta 10/04/2019)

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2009). ORDEN de 5 de mayo de 2010, por la que se dispone la publicación del Plan Plurianual de Evaluación General del Sistema Educativo Andaluz para el período 2009-2012. Recuperado de: http://cort.as/-Gt0V (Consulta 10/04/2019).

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2012). Orden de 18 de diciembre de 2012, por la que se dispone la publicación del plan plurianual de evaluación general del sistema educativo andaluz para el

período 2012-2016. Recuperado de: http://cort.as/-Gt0M (Consulta 10/04/2019)

Boletín Oficial del Principado de Asturias. Decreto 5/2011, de 16 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de los Planes de evaluación de la función docente. Recuperado de : http://cort.as/-Grxi (Consulta 10/04/2019)

Cabrera Rodríguez, F. A.; Bordas Alsina, M. I. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista española de pedagogía*, Vol. 59, Nº 218, 2001, págs. 25-48. Recuperado de: http://cort.as/-H0At. (Consulta 19/04/2019)

Calatayud Salom, A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. En: A. Calatayud (Coord). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Estrategias y técnicas*. Madrid: MEC.

Calatayud Salom, A. (2018). La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*. vol. 76, 2, pp. 135-152. Recuperado de: https://rieoei.org/RIE/article/view/3081. (Consulta 29/03/2019)

Cano García, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó: Barcelona.

Carroll, J. G. (1981). Faculty self-assessment. En J. Millman (Ed.). *Handbook of Teacher Evaluation* (pp. 180-200). Beverly Hills, Ca: Sage Publications.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*. 161, 38- 46. Recuperado en: http://cort.as/-H0AK (Consulta 19/04/2019)

Comellas, M. J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar*, 27, 87-101. Recuperado de: https://doi.org/10.5565/rev/educar.247 (Consulta 29/03/2019).

Díaz Alcaraz, F. (2007). *Modelos para autoevaluar la práctica docente*. Las Rozas: Walters Kluwer.

Díaz Alcaraz, F. y Díaz Canals, J, F. (2007). Modelos para autoevaluar la práctica docente de los maestros de Infantil y Primaria. *Ensayos*: *Revista de la Facultad de Educación de Albacete,* 22, 155-202. DOI http://cort.as/-GB9t (Consulta 27/03/2019).

Eirín Nemiña, R; García Ruso, H. M. y Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 13 (2).* Recuperado de: https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42344/24284 (Consulta 15/04/2019)

Escudero, J. M., Cutanda, M. T., y Trillo, J. F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(3), 83-102. Recuperado de: https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59790/38523. (Consulta 28/03/2019)

Escudero Escorza, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa,* 37 (1), 15-37. DOI: https://doi.org/10.6018/rie.37.1.342521. (Consulta 15/04/2019).

Fernández, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar: práctica de la racionalidad curricular: didáctica aplicable*. Madrid, España: Siglo XXI.

Fernández Franco, F. J. (2010). Sentido y necesidad de la evaluación de la práctica docente. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, Nº. 13. Recuperado de: https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/454/298. (Consulta 10/04/2019)

Fuentes-Medina, M. y Herrero Sánchez, J. R. (1999). Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(1). Recuperado de: http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm. (Consulta 29/03/2019)

García Ruiz, R., y Castro Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322. Recuperado de: https://revistas.um.es/educatio/article/view/149251/132231. (Consulta 29/03/2019)

Guzmán Ibarra, I. y Marin Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 14 (1), 151-163. Recuperado de: https://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/158/1626. (Consulta 29/03/2019).

Hargreaves, A. y Fullan, M (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

López, A.B.; González, I. y De León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 133-148. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531. (Consulta 29/03/2019).

López Hernández, A. (coord) (2007). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. MECD: Madrid.

Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial

Martínez-Izaguirre, M.; Yániz-Álvarez de Eulate, C y Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia

profesional del docente en la sociedad del conocimiento. *RED. Revista de Educación a distancia*, 56, DOI: http://dx.doi.org/10.6018/red/56/10. (Consulta 28/03/2019)

Millman, J. y Darling-Hammond, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). TALIS 2013. *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Nieto Gil, J. M. (1996). *La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar la práctica docente*. Barcelona: Editorial CISS Praxis.

Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68. Recuperado de: https://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/151/1454. (Consulta 10/04/2019).

Perrenoud, PH. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Red de Formación del Profesorado de Castilla y León. (2010). *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*. Recuperado de: http://cort.as/-GTL_ (Consulta 29/03/2019)

Resolución de 05/12/2018, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se hacen públicos los ámbitos, dimensiones e indicadores y se establece el procedimiento para la evaluación de los docentes en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 12 de diciembre de 2018.

Rodríguez Díez, B. (1996). Hacia un modelo de autoevaluación de la práctica docente. En: AA. VV. *Dirección participativa y evaluación de centros docentes*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Santos Guerra, M.A. (1996). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Málaga: Aljibe

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Scriven, M. (1988). Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1 (4), 319-334. DOI: https://doi.org/10.1007/BF00124098. (Consulta 10/04/2019).

Solabarrieta, J. (1996). Modelos de autoevaluación del profesor. En: AA. VV. *Evaluación educativa. Evaluación Institucional*. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación: Salamanca

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, S.A

Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 2 (13), 1-15. Recuperado de: http://cort.as/-H0Bu. (Consulta 29/03/2019).

Yagües Cebrián, A. (2016). Herramientas para el desarrollo de la evaluación docente. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, Nº 25. Doi: https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.562. (Consulta 10/04/2019)

Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid:Narcea.

ANEXO I. Modelo de competencias profesionales docentes (Castilla y León).

Funciones del Profesorado (legislación vigente)	Modelo Europeo	Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León	
1.- a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados. b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza. c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias. d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados. e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado. f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros. g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática. h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo. i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas. j) La participación en la actividad general del centro. k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros. l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente. 2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.	**Saber**	**A. Competencia científica** cognitiva (Conocimiento y gestión del mismo)	1. Conocimiento en el área de Educación. 2. Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares. 3. Gestión del conocimiento.
	Saber ser	**B. Competencia intra e interpersonal** (forma de ser y bien tratar a los demás)	4. Habilidades personales. 5. Acción Tutorial. 6. Orientación. 7. Gestión y Promoción de valores.
	Saber hacer qué	**C. Competencia didáctica y atención a la diversidad** (Proceso de enseñanza–aprendizaje y gestión del mismo)	8. Programación. 9. Didácticas específicas de áreas, materias y módulos. 10. Metodología y Actividades. 11. Atención a la diversidad. 12. Gestión del aula (espacios de aprendizaje). 13. Recursos y materiales. 14. Evaluación.
		D. Competencia organizativa y de gestión del Centro	15. Normativa. 16. Organización, planificación, coordinación (Desempeño de puestos específicos). 17. Gestión de calidad.
		E. Competencia en gestión de la convivencia	18. Promoción de la convivencia. 19. Mediación, resolución de conflictos. 20. Control de la convivencia.
	Saber hacer cómo	**F. Competencia en trabajo en equipo**	21. Actitudes de cooperación y colaboración. 22. Participación e implicación en Proyectos comunes. 23. Técnicas de trabajo en grupo. 24. Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades.
		G. Competencia en innovación y mejora	25. Afrontamiento del cambio. 26. Investigación. 27. Diagnóstico y evaluación. 28. Realización y ejecución de propuestas.
		H. Competencia Comunicativa y lingüística	29. Gestión de la información y transparencia. 30. Expresión y comunicación. 31. Destrezas comunicativas en lengua propia. 32. Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras.
		I. Competencia digital (TIC)	33. Conocimiento de las tecnologías. 34. Uso didáctico de las mismas. 35. Desarrollo profesional y de gestión. 36. Aspectos actitudinales y éticos.
	Saber estar	**J. Competencia social-relacional**	37. Equidad. 38. Habilidades sociales. 39. Habilidades relacionales. 40. Gestión de la participación.

MEJORANDO LA EVALUACIÓN

Improving evaluation

Francisco Daniel Sánchez Vázquez

Maestro jubilado
dasava@gmail.com

RESUMEN

Se muestran los cambios en la evaluación que han sucedido a lo largo de la vida laboral del autor, reduciéndolos a tres momentos significativos: al comienzo de la vida docente, hacia la mitad de la misma y en los últimos años de profesión. Se muestra cómo el descubrimiento e investigación personal y la cooperación con otros compañeros y compañeras permiten y facilitan la evolución de la forma de trabajo en el aula que permite mejorar los aprendizajes y la evaluación.

PALABRAS CLAVE: **EVALUACIÓN, ENSEÑANZA, APRENDIZAJE, COLABORACIÓN, INVESTIGACIÓN**

ABSTRACT

The changes in the evaluation that have happened throughout the author's work life are shown, reducing them to three significant moments: at the beginning of the teaching life, toward the middle of the same and in the last years of the profession. It shows how the discovery and personal research and cooperation with other colleagues allow and facilitate the evolution of the way of working in the classroom that allows to improve learning and evaluation.

KEYWORDS: EVALUATION, TEACHING, LEARNING, COLLABORATION, RESEARCH

Fecha de recepción del artículo: 16/01/2019
Fecha de Aceptación: 20/03/2019

Citar artículo: SÁNCHEZ VÁZQUEZ, F. D. (2019). Mejorando la evaluación. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

Quisiera contar en estas líneas mi experiencia en cuanto a la evaluación del alumnado a lo largo de mis años de docencia, que ha supuesto una evolución de la misma ya que también evolucionó mi manera de trabajar en el aula y una cosa me llevó a otra. Es impensable cambiar de metodología y no hacer cambios en la evaluación, aunque sí es posible, en algunos casos, no cambiar la metodología e introducir otras herramientas y maneras en la evaluación.

Desde 1980, año en el que inicié mi andadura de maestro por los centros de Andalucía, hasta la fecha, la evaluación, a nivel de exigencia de la administración, ha cambiado bastante. En estas primeras fechas estaba implantada la EGB y recuerdo que cuando impartía clase se buscaba exclusivamente la calificación. La forma de valorar el trabajo escolar era, y es hoy en muchos casos, asignar notas cuantitativas. Recuerdo que mi primer destino fue una sustitución de tres meses en un aula de educación especial. Al principio solo tenía un alumno y una alumna. De un día para otro, en el transcurso de la primera semana, fueron incorporándose muchos otros, hasta un total de 8 en función de si era zurdo, no atendía… Peregrinas decisiones que me chocaron bastante y que tuve que aceptar. Así que intenté pasar una serie de pruebas, test, para evaluar la situación de cada alumno porque no existían registros. Cual fue mi sorpresa al llegar el inspector, para comprobar el alumnado que tenía, y preguntar por lo que estaba haciendo en ese momento. Le hablé de la actividad y me dijo que dejara de realizar esas pruebas que no servían para nada y me dedicara a enseñar a leer y escribir y al cálculo. Y se fue. Hoy ya sabemos que eso es lo que hay que hacer y existe personal especializado en los centros para ello. Como veis, una primera experiencia frustrante donde la evaluación inicial

que comencé a realizar se intentó cercenarla. Cosa que no fue así porque yo seguí posteriormente con mi actividad, pues tenía muy claro que había que hacerlo por principios.

Ese mismo curso me destinaron a realizar una segunda sustitución con alumnado de segundo curso de EGB y ahí comprobé que existían compañeros y compañeras que trabajaban de otra manera y la evaluación no residía en un examen para obtener una calificación. Existía una evaluación auténtica pues se utilizaban diversos técnicas y procedimientos para evaluar: observación, seguimiento del trabajo diario, debates, exposiciones, diario de clase, análisis de cuadernos del alumnado, prueba escrita.. De esta manera se alcanzaba un mejor conocimiento del alumnado, su evolución, necesidades y así se podía incidir en la mejora de los aprendizajes. Se tenían en cuenta los conocimientos, las actitudes pero no se profundizaba en la evaluación de los procesos, cuestión esta última que para mí fue importante descubrir más adelante y que es bastante interesante no dejarla de lado puesto que es el índice en que uno puede ver la manera en que el alumnado aborda los problemas, las tareas,, los proyectos y las dificultades que va encontrando. Comprobar el grado de intervención que realizan, las estrategias que utilizan para buscar información, estructurarla, resumirla, compartirla, son aspectos que hoy en día hay que supervisar porque de su adquisición, en mejor o peor medida de los mismos, dependerá las posibilidades académicas y personales de las personas que aprenden. Así pues, aún repitiéndome, considero hoy en día que había que evaluar los procesos que el alumnado va desarrollando, asimilando y descubriendo en su trabajo diario.

No obstante, es obvio que si en el día a día no se mejoraban las prácticas de aula, era casi imposible hacerlo.

En función de esa experiencia en los años siguientes comencé a buscar mejoras en esas prácticas de aula y desarrollé tareas donde el alumnado debía realizar investigaciones de mayor o menor calado, todo ello bajo la constante coordinación con otros compañeros y compañeras de otros centros escolares y que dieron como resultado diversos trabajos de investigación sobre el entorno social y natural. Las diversas actividades que realizó el alumnado nos obligó a repensar la evaluación: no podíamos aplicar procedimientos de evaluación clásicos a esta nueva situación que generaba interdisciplinariedad, trabajo cooperativo, productos finales y procesos de trabajo diferentes y más complejos. Ante esta situación nos planteamos evaluar cada una de las tareas, el producto final o ambas aspectos. Se pensó que si se elegía la primera situación, evaluación de cada una de las tareas, lograríamos tener evaluación de las diferentes disciplinas que se desarrollaban en el proyecto de trabajo y el resumen de todas ellas sería la evaluación del producto final. No obstante otros compañeros consideraron que si se decidían por la evaluación exclusiva del producto final también tendríamos una información mucho más holística y coherente con el sistema de trabajo y que la evaluación de las diferentes disciplinas tendrían la misma consideración que el producto final. Ante esta situación, consensuamos la solución llegando a tomar la tercera solución: cada disciplina sería evaluada en función de las diversas tareas planteadas y que las concernían y por la evaluación del producto final. Con todo ello, teníamos por un

lado solucionada la evaluación de las diferentes áreas y la evaluación del producto final ayudaba a la mejora de las calificaciones de las diferentes áreas. Vimos como el cambio en el trabajo en el aula conllevaba un cambio en la evaluación. No obstante nos dimos cuenta que ese mismo cambio nos planteaba bastantes dudas en la valoración del trabajo escolar: ¿cómo actuar con la cooperación del alumnado?, ¿y la autoevaluación y coevaluación? ¿y los procesos de trabajo? Estas y otras preguntas se quedaron en el aire, sin responder. Se necesitaba otro tipo de sistema educativo que pudiera darnos solución a todos estos interrogantes. Estábamos a principios de los ochenta y con poca cultura evaluadora para abordar los cambios metodológicos que provocaban nuevas formas de aprendizaje en nuestras aulas.

Después de diversos avatares en los destinos y funciones en diversos centros, será ya a mediados de los noventa que reemprendí la problemática al comenzar a trabajar con tareas y proyectos. De esta forma, y durante un proceso de varios años, consigo hacerme con una estructura evaluadora que me satisfizo y que respondió a lo que buscaba y deseaba: una evaluación formativa, auténtica, que tuviera en cuenta lo holístico y lo analítico, la autoevaluación y la coevaluación con el uso de diversos instrumentos para llevarla a cabo.

En mi forma de trabajar intentaba conjugar la evaluación de las diversas áreas que obtienen sus resultados en función de las tareas relacionadas con ellas y que se desarrollan en el proyecto junto con la autoevaluación y coevaluación del alumando, el producto final y el trabajo cooperativo e individual. Cada uno de esos aspectos tiene su peso para alcanzar la calificación que hay que dar

indefectíblemente y que en mayor o menor medida nos coloca en un punto de estrés de cierta intensidad en función del entorno en que nos vemos incluidos (familias, profesorado, equipo directivo, inspección…).

Naturalmente, llegar a esta situación ha sido a costa de ir tomando decisiones, dar pasos adelante y atrás, puestas en común con el alumnado, asesoramiento de profesorado, asunción de roles y metodologías de trabajo. Desde 2005 utilicé rúbricas, al principio, elaboradas por mí y más adelante desarrolladas por el alumnado, en el convencimiento que debían de intervenir en el sistema de evaluación y en la toma de decisiones sobre los aspectos y criterios a tener en cuenta. Posteriormente he ido incorporando otros instrumentos de evaluación centrados en el alumnado: debates, diarios, portfolio, dianas… Y con la pretensión de que la evaluación sirva como elemento de mejora.

Por otro lado, creo que el sistema de trabajo que he llevado a cabo ha estado encorsetado por los sistemas educativos anteriores y el actual (LOMCE), que no permiten realizar una evaluación en consonancia con las metodologías que posibilitan otros tiempos de trabajo, otros entornos de desarrollo, otras relaciones entre los diversos actores en el centro, otras herramientas tecnológicas y otros sistemas de evaluación. Actualmente el sistema de evaluación a mi parecer es demasiado analítico y pormenorizado. Creo que se pervierte el propio sistema ya que obliga en demasía a volcar excesivo tiempo en análisis de estándares que, repito, creo no son lo suficientemente relevantes para ser tenidos en consideración. Si depurásemos esos estándares y limáramos los contenidos, podríamos abordar con más tiempo un trabajo en el aula con metodologías

activas y que permitan un alumnado más creativo, resolutivo, cooperador, reflexivo y crítico. La LOGSE y la LOE abundaban en el aspecto de evaluación global, este es el dato que nos debe servir para que el proceso de aprendizaje no se centre en las distintas áreas por separado, sino en las capacidades adquiridas en conjunto. Si nos fijamos en este aspecto podemos concluir que es la forma legal que nos permite evaluar de otra manera, teniendo en mayor consideración el trabajo global que se desarrolla en el proyecto que desarrollan. Para acabar, la evaluación en los momentos actuales debe migrar desde una evaluación anclada en el examen hacia una evaluación para aprender, que informe al maestro, que mejore los aprendizajes del alumnado, que utilice el error para mejorar y como elemento de cambio, que ayude a transferir aprendizajes, que permita la autoevaluación y coevaluación para despertar el espíritu crítico, que sea formativa para que el alumnado adquiera autonomía, corrigiendo su trabajo para promover la mejora de lo que aprenden y cómo lo aprenden (metacognición), que se desarrolle en entornos cooperativos y grupos heterogéneos, que el alumnado intervenga en el diseño de la evaluación (ej.: diseño de rúbricas), que se utilicen diferentes instrumentos para la valoración y que tenga presente las emociones.

Bibliografía

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, F.D. (2018). Evaluación autentica y ABP. *Evaluacción.* Disponible en: http://evaluaccion.es/2018/07/23/evaluacion-autentica-y-abp/ Consulta el 10/01/2018

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, F.D. (2014). Evaluar, ¿maldita palabra? La evaluación en el ABP. *Evaluacción.* Disponible en: http://evaluaccion.es/2014/12/26/evaluar-maldita-palabra/. Consulta: 10/01/2018.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 16, 2019.
ISSN **1697-9745**

ENTREVISTAS

LA NECESIDAD DE UNA CULTURA ALTERNATIVA EN MATERIA DE EVALUACIÓN

ENTREVISTA A JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ

Referente ineludible del mundo educativo de nuestro país, cacereño de nacimiento (Campillo de Deleitosa, 1947), Juan Manuel Escudero Muñoz obtuvo la licenciatura en Pedagogía y la Diplomatura en Psicología en la Universidad Pontificia de Salamanca (1971). Comenzó a ejercer la docencia en la Universidad de Valencia, en la que obtuvo el doctorado en 1977. De Valencia se trasladó a Santiago de Compostela en cuya universidad llegó a ejercer de Decano de su Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Posteriormente obtuvo la cátedra de didáctica y organización escolar en la Universidad de Murcia (1983) a la que ligó su trayectoria profesional hasta su jubilación en 2018. Su trayectoria profesional se ha completado ejerciendo cargos en instituciones como el Consejo Escolar del Estado.

Es autor de una amplia y consistente obra que ha girado en torno a temas como la tecnología educativa, la innovación, la calidad de la educación, el fracaso escolar o la inclusión educativa. En un reciente y muy merecido homenaje, sus colaboradores y allegados destacan del profesor Escudero su profesionalidad, su altura intelectual, su talante ético y humanístico, su profundo compromiso con la educación y su aportación a la renovación intelectual del pensamiento

pedagógico en nuestro país (en palabras del profesor Manuel Area). Para la revista eCO del CEP de Córdoba es un honor poder contar con las aportaciones de unas de las personalidades más reconocidas del panorama educativo español.

Se dice que España es un país de poca cultura evaluadora. ¿Es cierto? ¿Cómo podríamos solucionar esta dificultad?

No creo que haya poca cultura de evaluación en nuestro sistema educativo, pues en realidad las evaluaciones formales y todavía más las informales que hacemos son múltiples y frecuentes, todas ellas, conscientemente o no, expresiones de una o varias culturas evaluativas. Otra cosa diferente es si la cultura prevalente y más extendida es la más deseable, la mejor fundada y justificada, la más provechosa en tanto que una contribución clave a garantizar como es debido el derecho universal al bien común de la educación, eje nuclear sobre el que habrían de girar nuestros afanes pedagógicos y evaluadores. En este como en otros ámbitos seguimos teniendo mucho camino por hacer, concretamente en lo que se refiere al conjunto de criterios y valores que constituyen lo que evaluamos y dejamos de lado, los procesos y procedimientos que utilizamos y las informaciones obtenidas, así como la interpretación que solemos hacer de las mismas y los compromisos consecuentes que deberían movilizar y transformar en ideas, decisiones y prácticas. En relación con el tema específico planteado, creo que la cultura en cuestión es parcial, no está del todo integrada con otros elementos con los que se relaciona, cumple más bien un determinado tipo de funciones y omite otras que podrían ser más beneficiosas para el sistema educativo en conjunto, los centros, el profesorado, el alumnado y otros agentes involucrados.

> ***"una buena parte de los discursos y las prácticas dominantes están sesgadas, distorsionan y ocultan datos, análisis, juicios"***

Ya es significativo el hecho de que, en la mayoría de los casos, lo primero que nos evoca el tema de la evaluación sea ese tipo de actividad que preferentemente y casi en exclusiva se refiere y se aplica a estudiantes. También solemos hablar, es verdad, de evaluaciones de otros agentes: docentes y centros frecuentemente pero menos de otros, equipos directivos, administradores, asesores y formadores y, prácticamente nada,

de aquellos otros agentes que tienen poderes y responsabilidades de gran importancia social y educativa, desde los políticos y sus políticas hasta las familias, comunidades, actores económicos, etc. Estos vacíos y ausencias reflejan bien que una buena parte de los discursos y las prácticas dominantes están sesgadas, distorsionan y ocultan datos, análisis, juicios y, por lo tanto, pasan por alto decisiones que una cultura evaluativa tendría que incluir y tratar efectivamente.

Hablando de la evaluación de estudiantes, por lo demás, la que sobre todo se considera y aplica suele centrarse más en resultados (aprendizajes) que en las condiciones y los procesos a los que seguramente están ligados. Consiste más en el presunto control del dominio de ciertos conocimientos que en la validación y comprensión profunda de los mismos. Se crean situaciones que permitan apreciar la aplicación de fórmulas y reglas predeterminadas, pero son más raras las que implican y exigen habilidades cognitivas superiores: establecimiento de relaciones y comparaciones, argumentación y pensamiento, solución de problemas basada en la comprensión profunda y combinando criterios, saberes y respuestas divergentes y creativas o capacidades críticas fundadas e integradoras de referentes racionales y éticos.

Aunque a nadie se le escapa que las facetas afectivas o emocionales de los aprendizajes escolares son muy importantes, su consideración e integración en juicios evaluativos nos resultan difíciles y, más de lo deseable, quedan marginados sobre todo en las evaluaciones formales y oficiales, por más que su presencia en juicios informales y cotidianos suele ser decisiva, llegando a representar un verdadero quebradero de cabeza tanto para docentes como para estudiantes, y seguramente también otros. Y algo similar puede decirse por desgracia respecto a la evaluación de los elementos y dinámicas sociales, cívicas y éticos del aprendizaje escolar. Al dejarlos de lado, nos privamos de informaciones muy relevante, ya que en gran medida el aprendizaje humano es personal e ineludiblemente social y, además, porque un supuesto objetivo esencial de la escolarización es la formación de una ciudadanía conscientes y preparada para vivir democráticamente con otros y llevar una vida digna, con derechos y deberes, en las diversas esferas sociales, laborales, políticas, culturales.

Por múltiples motivos y circunstancias, la realidad de los hechos corrientes es que la cultura escolar y docente más frecuente no solo se focaliza preferentemente en resultados, en aprendizajes que suelen ser más parciales que integrales, y que responden más a propósitos de calificación, clasificación y etiquetaje uniforme que de valoración, respeto pertinentes y sensibilidad a las diversidades múltiples del alumnado. Suele haber menos tiempo y lugar para colocar los focos evaluativos sobre los procesos, los

contextos y las condiciones que provocan u obstaculizan los aprendizajes apreciados y certificados. Como consecuencia, entonces, terminamos sacando del escenario las enormes potencialidades que en teoría podría tener una evaluación no reducida a ser "del" alumnado, sino también "para" persistir en el empeño de aprovecharla con verdaderos provechosos de mejora y ayudas necesarias.

A pesar de todo lo dicho en pro de una visión y práctica de la evaluación formativa (para estudiantes, docentes, centros y otros actores involucrados), de una evaluación que no solo sea rigurosa sino también justa y equitativa, y que expresamente esté conectada a propósitos de mejoras consecuentes (de los contenidos seleccionados y organizados, las metodologías, materiales didácticos, relaciones y de la misma evaluación como tal), el sistema, los centros y docentes tenemos muchas asignaturas pendientes. Posiblemente es éste uno de los ámbitos donde menos innovaciones auténticas y transformadoras han tenido lugar en las últimas décadas plagadas de unas y otras reformas. Por fortuna cualquiera podría citar muchas excepciones a lo que digo: menos mal. Pero seguramente sería difícil poder afirmar con fundamento que una cultura de evaluación alternativa, genuina, más rica y transformadora esté siendo, hoy por hoy, una característica destacable y generalizada en todo nuestro sistema educativo, centros y aulas.

> ***"las fuerzas más poderosas de la globalización neoliberal han apostado por hacer de la educación uno de los campos de lucha más explícito, estratégico e instrumental"***

En el caso de que llegásemos a pensar que el tema es importante y estuviéramos dispuestos a movilizar las voluntades convenientes, la creación y concertación de una cultura alternativa en materia de evaluación tendría que comportar: uno, una revisión y transformación a fondo de lo que se evalúa, con qué criterios y cómo, razonando debidamente los por qué, para qué y cómo; dos, justificar y clarificar qué agentes implicados en la educación debieran evaluarse y cómo (docentes, directivos, centros, administradores, políticos y políticas, familias, comunidades); tres, qué y cómo evaluar el currículo, las condiciones y prácticas de la enseñanza-aprendizaje, la vida, las relaciones y el liderazgo pedagógico, la democracia y participación educativa, las condiciones de la escolarización (pública, concertada, privada, segregación, etc.); cuatro, las relaciones sustantivas y estratégicas que constituyen la escolarización, la sociedad, la políticas

económicas y las políticas socioeducativas de alcance; cinco, no evaluar por evaluar, sino con verdaderos propósitos y compromisos con la garantía debida del derecho esencial al bien común de todas las personas.

El hecho de que las cosas en este ámbito particular, así como en otros colaterales, sean como vienen siendo obedece, sin duda, a múltiples factores, tendencias y tensiones. Por citar tan solo dos entre otras muchas, dejadme aludir a un par de asuntos.

Primero, en el seno de la actual sociedad del conocimiento, las fuerzas más poderosas de la globalización neoliberal han apostado por hacer de la educación uno de los campos de lucha más explícito, estratégico e instrumental: ahora, más que nunca, es un espacio de juego donde se dilucida y construye el ser y valer de las personas, los sistemas escolares, las instituciones, los profesionales, hasta los gobiernos. La obsesión febril por los resultados y certificaciones, por la evaluación estandarizada de resultados (sobre todo los más útiles y rentables), la comparación de aprendizajes con propósitos competitivos y la elaboración de rankings (una forma de vigilancia, control y determinación de prioridades educativas), ha terminado creando un clima de presión insano y, por cierto, bastante ajeno a los verdaderos significados, sentidos y contribuciones que la educación del alumnado y de los sistemas educativos como un todo podrían y deberían tener. Una de las pruebas de la inoperancia (quizás interesada y partidaria) de la cultura vigente de evaluación - la centrada particularmente en el alumnado, y las demás ausentes también - es que a pesar de las tasas reiteradas de fracasos escolares y abandonos prematuros, de privaciones y exclusiones del derecho esencial teóricamente reconocido a todas las personas (por desgracia somos campeones en algunos de esos indicadores a pesar de avances sin duda realizados), ni el sistema ni las instituciones, los profesionales y otros actores hemos acertado a tomar en consideración esos resultados ni extraer de ello las conclusiones y actuaciones que son más que convenientes.

Segundo, no está de más, creo, señalar que de alguna manera ese clima ambiental, que ha sido azuzado por las fuerzas más poderosas y anida en las grandes políticas socioeducativa, ha logrado calar también en otros niveles y diferentes actores, colonizados por valores y criterios muy cercanos a la productividad, rentabilidad, competitividad, supervivencia de los más capaces, fuertes y poderosos, con claros impactos de todo ello en las evaluaciones. Dicho clima ha ocupado las demandas, preocupaciones y exigencias de distintos sectores sociales (clases medias y altas especialmente). Se ha filtrado, no mecánicamente ni sin resistencias desde luego, por los intersticios de nuestras instituciones educativas, sometidas a presiones de rendimientos y competitividades diversas, a políticas sutiles o

descaradas de premisos y castigos. Y, cómo no, ha invadido las mismas maneras de ser, sentir, esperar y exigir por el alumnado: muy pronto nuestros niños y jóvenes, en sus tránsitos escolares, interiorizan emocional, cognitiva y socialmente el valor y los efectos que tienen para ellos (y para otros igualmente) los éxitos y el estigma de los fracasos. Y nosotros mismos, los y las docentes, hemos quedado resituados en el interior y los aledaños de ese mismo clima evaluador, expuestos a zonas de fuegos cruzados entre los mejores propósitos y las crudas realidades y demandas difíciles de conciliar: tener que separar el trigo de la paja, garantizar que todos y todas aprendan lo que es menester y certificarlo. Una veces estamos siendo víctimas de una carrera sin fin de dudoso destino; otras, al mismo tiempo, cumplimos determinados roles de cuyo desempeño, intencionadamente o no, contribuimos a ir dejando sobre el camino a muchos estudiantes, unos bien reconocidos, afirmados, fortalecidos y favorablemente evaluados, otros, que no son pocos ni sean los que fueren, todos son tan personas con necesidades, derechos y deberes como las demás, son certificados como incapaces, descalificados, orillados, hasta estigmatizados, también por lo tanto víctimas.

La cultura de la evaluación dominante y las prácticas que rigen en un determinado sistema educativo, que por lo dicho está ligada a otros muchos temas, decisiones, poderes y culturas de mayor alcance, tiene un valor y un poder extraordinario. Por eso es algo sobre lo que seguramente tendríamos que hablar más de lo que solemos hacerlo. Replantea y decidir sobre esa agenda a la que antes se ha hecho sucintamente referencia. Pero, si me pedís soluciones expeditivas al respecto, sinceramente he de reconocer que no las tengo. Más abajo procuraré responder a algunos aspectos más concretos, así que permitidme ahora una última reflexión de gran angular para finalizar este punto. Si fuera verosímil el supuesto según el cual lo que realmente importa y está en cuestión no es tan solo la evaluación en sentido estricto, sino que también hemos de sopesar las múltiples relaciones, interdependencias, intereses y pugnas escolares y sociales que la conforman, las respuestas concretas, por necesarias que tengan que ser en la acción, no van a resultar suficientes. Nos guste o no, lo que tenemos por delante es la tarea ineludible de repensar y concertar a fondo cuál es modelo de sociedad, de educación y de ciudadanía que necesitamos aclarar y por el que vale la pena apostar aquí, ahora y luego; hacer otro tanto sobre qué modelo de escolarización (finalidades, cultura, profesionales, entornos y oportunidades formativas….) tenemos que poner en el horizonte, conscientes de que las instituciones creadas y sostenidas para la educación de las personas más jóvenes, y que vienen de otros tiempos, ya distantes, están siendo zarandeadas y desbordadas por y el mundo actual. Como quiera que la educación que tenemos no ha caído del cielo sino que es la que por acciones u omisiones hemos creado, en

nuestras manos están las voluntades, políticas y sinergias, las inteligencias, decisiones y actuaciones que habrá que movilizar y activar, seguramente en niveles macro, meso y micro de la educación. Alguna vez, y no tardando mucho por cierto en hacerlo, habremos de transitar desde tantas retóricas biensonantes en torno al derecho universal a la educación hacia decisiones y actuaciones consecuentes que seriamente apuesten por realizarlo satisfactoriamente. Nada para mejor lograremos en educación a menos que la pongamos en el centro de la esfera pública con todas las consecuencias. Un síntoma de todo lo que tenemos por reconsiderar y hacer al respecto puede verse con cierta nitidez. Bastaría, para verlo, considerar a la luz de lo que está comentando interrogarse acerca de la presencia que nuestra educación, la que hay y la por crear, está teniendo en estos tiempos preelectorales, cuando estoy respondiendo a las cuestiones planteadas. Sin más comentarios.

En evaluación como en otros aspectos, hay conceptos que se ponen de moda. Hay muchos referidos a evaluación, pero particularmente ¿qué opinión le merece el concepto de evaluación auténtica?

La apuesta por una evaluación auténtica de los aprendizajes del alumnado (también debiera ser auténtica y no para cubrir trámites estériles las evaluaciones de otros agentes y ámbitos escolares) es una propuesta potencialmente renovadora. Para situarla como es conveniente, hay que decir que se trata de la cara consecuente y complementaria de lo que también se denomina enseñanza y aprendizaje auténticos. Se trata de que los criterios, procesos y procedimientos de evaluación versen sobre temas y cuestiones estrechamente relacionadas con la vida cotidiana (en su acepción amplia) y de que, al afrontarlas, los sujetos tengan que echar mano, integrar y aplicar reflexivamente habilidades cognitivas superiores (conocimiento y comprensión, razonamiento, indagación, resolución de problemas, comunicación…). Asimismo, que las situaciones de evaluación no solo requieran respuestas convergentes, resultados predeterminados y verdaderos o falsos, sino que, por ser ambiguas, inciertas y susceptibles de divergencias, el alumnado haya de crear algo original (aunque no cualquier cosa) justificando por qué y para qué hace las cosas. Y que, lejos de que la evaluación sea algo exclusivamente individual y acaso competitivo, sea una actividad que comporte la cooperación con otros, el apoyo y aprendizaje recíproco al mismo tiempo que se está dando cuenta de lo aprendido.

Para que una evaluación merezca ser considerada auténtica, ha de representar una atención y valoración no solo de resultados, sino también y muy especialmente de los procesos y contenidos que el alumnado tiene en cuenta a la hora de emitir determinadas respuestas o realizar las tareas planteadas. Por todo ello, como puede suponerse, será clave el seguimiento continuado no solo de lo que los sujetos son capaces de idear, imaginar, sentir y hacer en un momento dado, sino también a lo largo del tiempo, que es lo mismo que decir que el carácter longitudinal y evolutivo de la evaluación constituye una característica muy relevante. De ahí la importancia del uso de portafolios, por ejemplo, o de cualquier procedimiento que vaya dejando constancia del desarrollo y crecimiento sucesivo, sea para conocer y analizar lo que se va aprendiendo o lo que no se acierta a lograr como sería deseable.

Para que esta concepción y práctica evaluadora sea algo más que buenas palabras y no se quede en una simple moda que suena bien, ha de estar expresamente inserta en un diseño y práctica del currículo, la enseñanza y los aprendizajes del mismo signo. Por lo tanto, ha de tener una presencia propia y bien trabajada en la formación docente inicial y en el desarrollo profesional continuado, e irse adquiriendo y desarrollando a través de dinámicas de investigación-acción en centros, grupos y aulas (incluyendo desde luego al alumnado), con propósitos claros de aprender en la acción generando las necesarias mejoras y transformaciones educativas.

“Para que una evaluación merezca ser considerada auténtica, ha de representar una atención y valoración no solo de resultados, sino también y muy especialmente de los procesos y contenidos que el alumnado tiene en cuenta a la hora de emitir determinadas respuestas o realizar las tareas planteadas”.

Hoy las TIC tienen un papel determinante en la educación y también han desembarcado en la evaluación ¿Qué papel deben tener las TIC en el proceso de evaluación?

Hace ya varias décadas que se viene diciendo que las TIC iban a ser un revulsivo imparable de cambios e innovaciones educativas de grandes y prometedoras expectativas. Se ha dicho hasta la saciedad que, en el entorno del mundo digital cada vez más presente e influyente en todos los órdenes de la vida, el dominio y el uso de las diversas herramientas digitales iban a tener contribuciones formativas sin precedentes, constituyendo una escuela propia del siglo XXI y para que la ciudadanía desarrollara otros tipos de aprendizajes que la educación obsoleta del pasado no pudo tomar en consideración ni cultivar y desarrollar. De ahí la creciente importancia atribuida a la alfabetización digital, una necesaria compañera e incluso acicate de otras más tradicionales (lingüística, matemática, científico-técnica), todas ellas necesitadas por la ciudadanía para poderse desenvolver en la sociedad y la economía del conocimiento y en las diversas esferas de la vida.

A pesar de que no han sido pocas las voces de alerta, advirtiendo que esas nuevas alfabetizaciones y sus correspondientes contenidos no deberían ir en menoscabo de otros conocimientos (sociales, filosóficos, éticos, humanos, artísticos, etc.) ni dejar de lado otras finalidades inexcusables en términos educativos (uso consciente y reflexivo de los medios, capacidades críticas fundadas, calidad de vida escolar y social, solidaridad, civismo, etc.), lo cierto es que cada día la exigencias de utilizar las TIC en la educación, poner el acento sobre determinados aprendizajes y evaluarlos, a veces como si aquellas fueran a constituir la tabla de salvación de una escuela de otro tiempo, no han dejado de propagarse por doquier, por parte de unos y de otros. En lo que toca a la evaluación, muchos se empeñan en destacar que, echando mano de lo digital, es posible hoy no solo practicar diferentes modalidades a través de las cuales contar con datos que permitan comprobar y juzgar lo aprendido, sino también conjuntar la evaluación con sus funciones formativas, hacer de ella una actividad mucho más interactiva y personalizada, en ocasiones más auténtica en el sentido antes expuesto.

En realidad, sin embargo, así en nuestro contexto como en otros más allá de nuestras fronteras hay grandes distancias entre las promesas proclamadas, las prácticas y los objetivos alcanzados, en la mayoría de los casos más prosaicos que las excelencias de las expectativas albergadas. Hace pocos días se divulgó la noticia de que los gurús de las TIC, en California, han optado por elegir centros en los que educar a su prole donde el uso de lo digital está muy limitado, principalmente para que no constituya

un obstáculo a otras formas de saber, sentir, vivir y relacionarse con los demás. A tales extremos parece que están llegando que, ya en sus hogares y durante aquellos tiempos que dejan el cuidado de los menores a otras personas, exigen de ellas el firme compromiso de no utilizar móviles u otras herramientas similares, ni en las casas ni, por ejemplo, en los parques. Curioso: hay datos que revelan ahora el hecho de que, así como hace algunos años la brecha digital representó un tema de preocupación porque las clases más desfavorecidas quedaran privadas de los beneficios de las TIC, parece ser que en la actualidad los niños y jóvenes que dedican menos horas diarias al uso de tales herramientas no son aquellos, sino los de las clases más pudientes en lo cultural y económico. Por algo será, para pensarlo, pues.

Una vez más, el tema de fondo no está en la presencia y el uso de las TIC en la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, sino en qué, para qué y cómo se utilicen, en el grado en que realmente lo digital no rija lo pedagógico, sino que sea una profunda renovación del currículo y la enseñanza lo que determine cómo, cuándo, en qué y para qué hacer uso de ello. De manera que para que las herramientas digitales contribuyan efectivamente a una buena educación, será preciso que no dejemos de poner el alma en que la escolarización llegue a representar, así para el alumnado como para nosotros como docentes, una genuina experiencia intelectual y humana, emocional, social y ética, un lugar donde seguir teniendo utopías y sueños por un mundo más habitable, sostenible y solidario. Si logramos que de tales proyectos formen parte las TIC (será bueno que lo hagamos), bienvenidas sean, también para la evaluación en los términos, criterios y principios a los que vengo haciendo referencia.

Los momentos de evaluación están aumentando. Se recomienda realizar evaluaciones en todo el proceso -inicial, medial y final-, ¿pero sirven realmente para algo las evaluaciones de diagnóstico o las iniciales?

En realidad, la evaluación es una actividad tan esencial y transversal a toda la educación que, sin ella, nuestros mejores propósitos y actuaciones, resultarían ciegos, rutinarios, poco o nada humanos. Serían todo lo contrario a lo que significa y comporta la tarea compleja y apasionante, personal y social, reflexiva y juiciosa de formar a otros, al mismo tiempo que con ellos nos formamos. Más allá de los tiempos y actividades de las evaluaciones estipuladas y formales (inicial, diagnóstica, formativa, final), todo lo que significa y comporta el educar, las miradas, percepciones, interpretaciones y juicios sobre los que ello se asienta, las finalidades perseguidas, las prácticas y relaciones sostenidas entre docentes y

estudiantes, se basan, del modo que fuere y son múltiples, en determinados sistemas de valores, principios y criterios. Subyacen, unas veces con acierto y otras no tanto, a las interpretaciones y actuaciones tomadas al enseñar, al devenir de interacciones pedagógicas diarias y, desde luego, a los modos en que logramos conferir sentido al curso de los acontecimientos y a las formas de situarnos ante ellos lo mejor que sabemos, somos capaces y está en nuestras manos.

Así las cosas, cuando la evaluación educativa está más cercana y más inserta en el día a día de la enseñanza-aprendizaje, y mejor articulada con las ideas, prácticas, logros o dificultades concretas, vividas y sentidas, mayores pueden ser las posibilidades o las limitaciones de sus diferentes modalidades a los cambios, mejores y transformaciones que sean convenientes. Es posible que esa condición de cercanía e intersección significativa entre la evaluación y las ideas, prácticas y resultados escolares sea una explicación de por qué ciertos datos muy propagados y de gran resonancia social, por ejemplo, los derivados de las conocidas pruebas PISA, de las evaluaciones diagnosticas llevadas a cabo por parte de las CCAA e incluso de ciertas evaluaciones de centros, no llegan a conectar ni tener verdaderas incidencias en la renovación pedagógica ni en la mejora de los aprendizajes docentes y del alumnado. Solo en el caso de que los datos e informaciones obtenidas a través de las evaluaciones sean, primero, válidos y valiosos y, segundo, objeto de análisis y reflexión bien armada y situada, de forma que los relacionemos dialógicamente con nosotros mismos y la educación que está ocurriendo en nuestros contextos (proyectos, desarrollo de los mismos y resultados), aquellas podrán ser de provecho. Para que las evaluaciones mejor fundadas y las informaciones que nos ofrecen (no olvidar que no reflejan la realidad, sino que la construyen y significan según sus valores y procedimientos) sean formativas y lleguen a "informar" efectivamente decisiones posteriores, es preciso el esfuerzo personal y colegiado de transformarlas en oportunidades de mejora, este es el desafío a encarar para que tantos y tantos datos disponibles no se queden en letra muerta.

> ***"la evaluación es una actividad tan esencial y transversal a toda la educación que, sin ella, nuestros mejores propósitos y actuaciones, resultarían ciegos, rutinarios, poco o nada humanos"***.

La evaluación del aprendizaje del alumnado tiene muchas utilidades, pero ¿por qué siempre se reduce a la nota del alumno y no se utiliza esa información para otros fines como mejorar el método o cambiar la organización del centro?

Posiblemente, porque quienes ahora evaluamos como docentes, antaño crecimos y nos socializamos como estudiantes en el seno de una determinada cultura evaluadora, aquella que antes comentamos. Sus presupuestos, modos de operar y efectos no fueron cuestionados con otros alternativos en la etapa de nuestra formación inicial ni tampoco, por lo visto, en tantas actividades de formación continuada en las que participamos durante el desempeño del oficio. En definitiva, la función de certificación y calificación de los aprendizajes del alumnado y, de ese modo, de su valía (¡casi nada!), ha constituido históricamente la escolarización, cumpliendo en esencia el mandato social separar "el trigo de la paja", de sancionar en suma quienes son más capaces (y otras cosas) y quienes lo son menos. Es muy prosaico decirlo, pero la cultura dominante y las prácticas amparadas y exigidas por la misma parecen seguir perpetuando ese patrón de base. Quienes tenemos un papel decisivo en aplicarlo, no acertamos, por un sinfín de razones, a interrumpirlo ni nos atrevemos a subvertirlo. Acaso porque en última instancia y de ese modo no solo cumplimos expectativas y mandatos sociales, sino también porque, si no lo hiciéramos, terminaríamos poniendo en cuestión de algún modo nuestra propia identidad y roles docentes establecidos, las relaciones desiguales de poder que sustentan la educación e incluso las mismas demandas de estudiantes y familias.

Mientras se persista en sostener y no enmendar el patrón evaluador dominante en educación (y no solo la referida al alumnado), seguiremos haciendo esta actividad más con propósitos administrativos y reproductores, dejando al margen el abanico de otros cometidos y contribuciones alternativas y posibles. No estoy proponiendo una ruptura radical entre el sistema educativo y quienes laboramos en el mismo y el sistema social más amplio (muy dispar por cierto). Se trataría, más bien y modestamente, de no plegarnos a profecías que parecen inapelables (legitimación, calificación y reproducción social), pero que moralmente deben ser contrarrestados y subvertidos en mayor grado que lo que está ocurriendo. En concreto, el desafío sigue siendo aprovechar tantas oportunidades que esa actividad podría ofrecernos de reconsiderar, además de nuestros métodos pedagógicos o la organización de los centros, nuestras propias creencias y concepciones, compromisos y finalidades, relaciones con el alumnado y con los colegas, además de con las familias y otros agentes sociales y educativos. Si no va abriéndose en serio y en

todo el sistema estas otras contribuciones de la evaluación, el derecho esencial al bien común de la educación seguirá siendo conculcado.

Desde la LOGSE, se habla de tres tipos de contenidos. Los conceptuales y procedimentales a pesar de tener dificultades son accesibles para evaluar, ¿pero cómo se puede evaluar el aprendizaje de las actitudes?

Aquella distinción establecida por la LOGSE entre contenidos conceptuales, procedimientos y actitudes se basaba en una determinada perspectiva psicológica (no la única ni siquiera en ese campo disciplinar) aplicada al currículo y la enseñanza, desconociendo una de tantas veces que las teorías del aprendizaje no son suficientes para justificar y vertebrar el currículo escolar, la enseñanza, el trabajo docente, la evaluación en concreto, echando mano de teorías educativas (también diversas ciertamente). En relación con el tema planteado en la pregunta, los marcos conceptuales y normativos de carácter educativo insisten en la importancia ineludible de una serie de principios y criterios de actuación con los cuales:

- Expresa y razonadamente se justifiquen, seleccionen y organicen los contenidos sustantivos que vale la pena enseñar y trabajar con un determinado alumnado y sus contextos personales y sociales de vida (datos, conceptos, modelos teorías de las disciplinas, áreas de conocimiento, conexiones y relaciones interdisciplinares, etc.).
- Se establezcan simultánea y recíprocamente interactivas relaciones entre los contenidos seleccionados y organizados y un determinado marco de valores, propósitos, objetivos si se quiere, procurando responder a la cuestión de qué tipo de personas y ciudadanos vale la pena y es preciso educar en la sociedad actual y previsible en la que habrán de desenvolverse con buenas cabezas y corazones (una cuestión, pues, moral, ético, social, cultural y humana).
- Se eche mano de la experiencia y el conocimiento pedagógico disponible para orquestar entornos formativos en los que las metodologías y actividades, el uso de materiales didácticas, el clima y las relaciones creadas hagan posible complicidades docentes y estudiantiles favorables a un aprendizaje con sentido y significado, riguroso y relevante, apto para desarrollar habilidades cognitivas superiores (comprensión y razonamiento, análisis y solución de problemas, capacidades críticas, creatividad), emociones y afectos positivos, implicación activa, cooperación y altruismo, civismo y formas de vida éticas y democráticas.

Si en algo, asimismo, se ha insistido con razón ha sido en que, como en otros órdenes de la vida social y éticamente complejos, importa más el todo

que las partes en educación. Más la integración e integralidad que las separaciones y atomizaciones, ya nos refiramos al evaluar al alumnado o a otros agentes. De manera que a los fenómenos complejos como la educación (y a sus actores) no les viene nada bien la obsesión por separar y distinguir elementos. Tampoco, una lógica empeñada en pautar, dirigir y controlar todo (ingenua o interesadamente) con propósitos administrativos: no son adecuados, pues desfiguran, la tarea insondable de educación y por lo mismo la evaluación por partes desconociendo lo esencial, esto es, sus relaciones estrechas y constitutivas.

Cabe, de hecho, hacer evaluaciones que distingan entre los conceptos, procedimientos y actitudes que se puedan haber aprendido pero, en realidad, todos sabemos que lo que se aprende o no es algo que sea independiente de cómo y para qué aprendemos los humanos (seres racionales y sintientes). Ni de los contextos y relaciones sociales en que aprendemos ni, desde luego, de para qué nos sirven en la vida escolar y más allá de ella. No se puede desgajar la enseñanza y la evaluación, por un lado, de las capacidades de hablar y razonar, resolver problemas, hacer críticas fundadas (las capacidades críticas son irrelevantes sin la sustancia y criterios fundados respecto a aquello que se critica, por poner un ejemplo) y, por otro, de los intereses, motivaciones y relevancia personal y para nuestros entornos.

Lo que quiero decir es que, si es bien cierto que las actitudes suelen resultarnos más difíciles evaluar como solemos decir, ello podría deberse a persistimos en aplicar esquemas de pensamiento simples y separadores de cosas que por complejas han de tratarse conjuntamente, con una mirada y juicios lo más integrales que sea posible. En realidad, tan difícil es evaluar las referidas actitudes como esas operaciones cognitivas superiores en las que hoy tanto se insiste justificadamente. Tanto las que conciernen a la afección o desafección del alumnado con la escuela y el estudio, la pérdida del sentido y el valor de lo que se aprende como, igualmente, el desarrollo de disposiciones y comportamientos cívicos y éticos.

O sea, que ninguna de esas dimensiones constitutivas del aprendizaje escolar puede ser enseñada, trabajada con estudiantes ni ser evaluada separando lo que es y se significa relacionalmente. Una cuestión, pues, de escucha, de uso de lentes múltiples, de lectura de situaciones diversas, de sentido y sensibilidad, y de compromiso con que lo que hacemos, valoramos y evaluamos sea humano y provechoso para nosotros como docentes y las personitas más jóvenes a las que dedicamos nuestros desvelos más allá de jergas un tanto estériles. Soy consciente de que con lo dicho no estoy respondiendo precisamente a la cuestión de cómo hacerlo. Ha de decidirse en cada contexto singular aprovechando la

sabiduría de la práctica, habilitando tiempos y condiciones materiales para la reflexión compartida y la toma de decisiones convenientes. No me atrevo a ir más allá.

La comunicación de la evaluación del alumnado menor a las familias es una de las finalidades de la evaluación, sin embargo, ¿qué consecuencias trae o cómo puede usarse en beneficio del alumnado? ¿Qué deben saber las familias sobre la evaluación?

Por principio, en relación con la evaluación las familias tienen derecho a conocer todo lo que es esencial y crucial en la experiencia, el tránsito de sus hijos e hijas por las escuelas y los resultados que logran o no. Si se está a favor de ver la educación como una malla de corresponsabilidades compartidas entre escuelas, docentes y familias, lo que se evalúa y cómo se hace debería ser algo público no privado, algo razonado, razonable y no arbitrario, por lo tanto, accesible y objeto de conocimiento por parte de todos y todas las personas involucradas en el empeño. Según lo formalmente establecido así corresponde y, por imperativos y razones democráticas (sin demagogias por supuesto), además del alumnado y otros agentes escolares, los padres y madres tiene el derecho y el deber de saber y actuar consecuentemente con los criterios, procedimientos y resultados de las evaluaciones con las que se califica y decide sobre las personitas más jóvenes.

> ***"lo que se evalúa y cómo se hace debería ser algo público no privado, algo razonado, razonable y no arbitrario, por lo tanto, accesible y objeto de conocimiento por parte de todos y todas las personas"***

Así las cosas, la evaluación de los aprendizajes habría de ser trasparente, pública, dialogada y concertada en lo que sea pertinente, razonable y razonada (ello no significa que haya de definirse y decidirse en plan asambleario). Quizás no esté de más subrayar que ello merece ser considerado como una característica de una escuela y educación pública, de todos y para todos corresponsablemente. Bajo esa perspectiva me parece que tiene pleno sentido apelar y apostar en firme por una mayor implicación y protagonismo de las familias en las escuelas y la educación formal, no ya como clientes satisfechos pero mantenidos a distancia, sino como sujetos activos con

derechos y deberes en todo lo que toca a la formación de la niñez y juventud.

La autoevaluación e interevaluación del alumnado puede ser una práctica recomendable, ¿pero qué requisitos debe tener y qué utilidad? ¿Cómo hacer si choca contra la realizada por el profesorado?

El desarrollo de la autonomía del alumnado y el ejercicio responsable de la misma en el propio proceso de aprendizaje es una de las metas más importante que ha de perseguir una buena educación. También lo es, igualmente, el valor y el principio de aprender con otros, de participar y responsabilizarse solidariamente de los aprendizajes de cada cual y de los demás. Me parece que en ello radica, dicho brevemente, la idea de la autoevaluación y la evaluación entre iguales.

Tales prácticas exigen, en el fondo, que tanto el profesorado como el alumnado acierten a situar y conferir sentido y propósitos a una visión que, dígase otra vez más, integren la evaluación bajo los auspicios de un modelo de enseñanza-aprendizaje bien diferente al tradicional, esto es, adultos, docentes, que son los que saben y transmiten conocimientos, pasan pruebas, juzgan y valoran a otros, estudiantes individuales, certificando si han aprendido lo esperado y exigible o no, y vuelta a empezar con lo mismo. A las prácticas de evaluación en consideración subyace una visión alternativa según la cual se reconoce que el saber está socialmente distribuido (lo que no quiere decir que todos sepan lo mismo ni que todo valga por igual), de manera que entonces todos nos educamos creando saberes y capacidades conjuntamente y modificando por lo tanto los roles convencionales (entre docentes y estudiantes y estos entre sí).

Tomada como un principio de actuación, se traduce en una renovación notable de las dinámicas de construcción y evaluación de los aprendizajes. No importan tanto, cuando se aplica sensatamente, las cuestiones relativas a cómo obtener y cuantificar las calificaciones de cada estudiante (aunque no es algo a pasar por alto), como el sentido profundo que tienen la autoevaluación y la evaluación entre iguales tal como se acaba de señalar. No creo que sea posible establecer alguna pauta precisa y desde fuera acerca de en qué, cómo y cuándo explorar lo que puedan dar de sí. Me parece que tanto las cuestiones de proceso como de procedimiento, el establecimiento de a qué atender y con qué criterios y efectos, son temas llamados a ser tratados y decididos en clima positivo y concertado de diálogo, responsabilidades y decisiones situadas, reflexivas y críticas en cada contexto singular. El hecho, a su vez, de que lo que se piense, se decida y haga no sea un asunto individual y aislado, sino más bien un

proyecto concertado colegiada e institucionalmente, creo que merece ser algo a tratar en el seno de los centros, ciclos, departamentos.

¿La mala prensa de la evaluación negativa es merecida o forma parte del buenismo que impide resaltar lo negativo? ¿No podría ser una mala costumbre poco educativa ocultar la realidad?

Si la evaluación es auténtica, esconder la cabeza baja el ala, como el avestruz, bajo el falso supuesto de no informar al alumnado y a otros agentes educativos de resultados negativos de aprendizaje, quizás no beneficia en realidad a nadie e, incluso, puede que llegue a perjudicar a aquellos sujetos que se quiere proteger con un paternalismo nada formativo. De ese modo, no solo se camuflan privaciones y exclusiones educativas que están ocurriendo, sino que también se termina por omitir el análisis, la reflexión y la toma de decisiones pertinentes acerca de por qué y cómo se generaron malos resultados, comprometiéndose a adoptar las decisiones idóneas que lleven a cambiar (ideas, contenidos, metodologías, apoyos, evaluación) lo que sea menester para combatir la falta de logros y los fracasos escolares.

Cuanto la ocultación de resultados negativos forma parte del “buenismo pedagógico”, un tema muy jaleado por algunos sectores y fuerzas más reaccionarias respecto al derecho esencial de todas las personas a una buena educación, personalmente estoy de acuerdo en que eso no tiene lugar, no debiera tenerlo en una escuela pública, democrática, trasparente y crítica, y garante de los aprendizajes debidos a todo el alumnado. Pero cuando el calificativo “buenismo pedagógico” se enarbola despectivamente bajo ciertas pancartas reaccionarias, sociales y educativas, radicalmente yo estoy en contra. Algunos persisten en calificar de ingenuos y *buenistas* los intentos y recursos dedicados a que todo el mundo curse y logre buenos aprendizajes en la ESO al menos con una buena educación y enseñanza. Al hacer patentes sus tesis suelen aducir aquello de que a quien ni puede ni quiere estudiar y aprender, no se le puede enseñar. Otra prueba más de que, así en materia de evaluación como en otros asuntos colaterales, el mar de fondo tiene que ver con ideas, valores y culturas enquistadas que son realmente nada educativas ni esperanzadoras.

La evaluación de los aprendizajes está tomando una gran complejidad con la evaluación de las competencias. ¿Qué deben evaluar realmente las competencias?

Me estáis planteando preguntas bastante complicadas y controvertidas y, ciertamente, ésta no lo es menos. Y con toda certeza todo lo relativo a competencias lo es. Me temo que para responderos he de someteros a algunos previos que necesitan ser despejados en lo posible. En concreto, ¿qué es lo que estamos entendiendo por competencias, para qué las estamos utilizando y con qué efectos? Como no es este el lugar para tratarlo con toda la extensión que sería menester, desearía resumir mi punto de vista con la mayor brevedad posible.

"la evaluación de las competencias está llamada a ser integral, relacional, profunda"

Convendría considerar que la evaluación deseable (evaluación de los aprendizajes del alumnado, para no entrar en otras) debiera contribuir a:

- crear situaciones lo más cercanas a la vida y los contextos en los que vive el alumnado (trayectos escolares, personales y sociales) en las que movilice, active y utilice reflexivamente conocimientos, comprensiones y capacidades cognitivas complejas (razonamiento, establecimiento de relaciones, comprensión y resolución de problemas, creatividad, indagación, aprender a aprender, creatividad, etc.);
- procurar que la creación de esas situaciones de evaluación, referidas a distintos ámbitos de la vida personal y social, requieran del alumnado la necesidad de recurrir a conocimientos y capacidades de diferentes disciplinas escolares, no solo las instrumentales o científico-técnicas más al uso en pruebas estandarizadas, sino también las que corresponden a otros campos del saber social e histórico, humanista, filosófico y ético, artístico, etc.
- hacer posible que los criterios que el alumnado haya de tomar en consideración para responder a lo que se le plantea incluyan inexcusablemente valores y principios morales y éticos, relacionados con la democracia y la buena vida en común, la conservación y sostenibilidad ambiental.

Ello remite, como puede verse, no solo a qué y cómo evaluar, sino simultáneamente a las grandes cuestiones que atañen al currículo, la enseñanza, a la creación y el desarrollo de proyectos de centros, ciclos y

departamentos, aulas y etapas convenientemente construidos, deliberados y comprometidos por toda la comunidad educativa. De manera que, entonces, la evaluación de las competencias está llamada a ser integral, relacional, profunda.

La evaluación constata el fracaso escolar. ¿Puede ser que la evaluación misma influya en el fracaso escolar?

Desde luego que sí. En realidad, el sistema de valores, criterios y procedimientos que sustentan la evaluación en educación, no solo influyen en el fracaso escolar, sino que además lo definen, lo crean y construyen, lo certifican y sancionan escolar y socialmente. En ello la evaluación juega un papel importante, quizás el más resolutivo, aunque también conviene señalar que los fracasos o los éxitos no solo se construyen y operan a través de evaluaciones oficiales y formales, sino con la participación de representaciones y percepciones, etiquetajes, calificaciones y juicios informales que forman parte del día de la educación y recaen sobre los sujetos evaluados. No solo ocurren en el interior de los centros y las aulas, sino que también son establecidos, casi impuestos y requeridos por las administraciones, los gobiernos y la sociedad.

Aunque a estas alturas deberíamos haber superado ya la función escolar reproductora de desigualdades sociales y culturales, todavía persisten, y amenazan hoy con extenderse más y más, tendencias y prácticas casi febriles empeñadas en descalificar a quienes no vale según lo que quienes tienen más poder han determinado qué es lo más y menos valioso, que significa la capacidad y la discapacidad, qué modelos e intereses subyaces a la construcción social del ser y el valer de los individuos, de los colectivos, sobre todos aquellos que históricamente y ahora mismo siguen siendo los más desheredados y marginados.

A fin de cuentas, los fracasos que tenemos son los que a través de unos u otros modos y operaciones nos empeñamos en tener de acuerdo con un patrón de fondo, muchas veces traducido en eso de “caiga quien caiga y sálvese quien pueda”. Menos mal que también hay excepciones, centros y docentes dispuestos a dar la batalla a ese estado de cosas. Y, ojalá, algún día el sistema educativo como un todo sea el escenario donde se haga posible una educación para el éxito (bien entendido), una educación que abra y promueva oportunidades justas y los apoyos equitativos efectivos a quienes los necesiten, avanzando más y mejor que hasta la fecha en la garantía del derecho esencial de todas las personas a una buena educación, una educación de calidad de vida, y unos buenos aprendizajes. Combatir el fracaso escolar debiera ser planteado no como una opción sino como un imperativo moral, humano y social.

Pongamos que evaluamos al profesorado andaluz: ¿qué y cómo habría que evaluar?

A raíz de estudios como los de TALIS sobre la enseñanza y el profesorado, que vienen publicándose hace unos años de tiempo en tiempo, se viene hablando y lamentando que, en la educación española, la evaluación formal y consecuente de los y las docentes en ejercicio está prácticamente ausente. Hay voces que sostienen que es uno de los más vacíos que rellenar cuanto antes, pues el profesorado constituye un factor clave de la calidad educativa y por eso hay que evaluarlo. Creo que habría de hacerse. Me parece no obstante que, de embarcarnos en esa tarea sin aclarar y concertar algunos previos y ciertas decisiones y actuaciones razonables y realistas, podría ser un parche de escaso provecho. No tendría que ver solo con el profesorado andaluz sino con todo el que trabaje o vaya a hacerlo en el sistema educativo nacional.

Los previos a los que aludo habrían de referirse a qué, por qué y para qué evaluar al profesorado, cómo, cuándo y con qué consecuencias. El reconocimiento bastante generalizado en principio de que la profesión docente es de gran importancia (en esencia por el valor y la trascendencia de los cometidos en ella depositados por la sociedad y la educación, nada menos que la conformación de las mentes, las vidas, el presente y el futuro de los y las más jóvenes) constituyen una razón de peso. Quienes vayan a ejercerla (etapas profesionales relativas a la preparación inicial y selección docente), y quienes la están ejerciendo en la actualidad (entrada en los centros y desarrollo a lo largo de los años), razonablemente han de ser evaluados.

Conviene decir que a escala mundial parece haber sistemas educativos que son calificados de buenos y no tienen sistema alguno de evaluación oficial del profesorado en ejercicio (dejemos de lado ahora la referida a etapas previas a la entrada en la profesión como tal) y otros que sí la tienen, aunque no depende solo de ello que su educación vaya bien. Si hubiéramos de activarla en nuestro contexto, creo que debería referirse al grado en que se van adquiriendo los aprendizajes docentes necesarios para trabajar bien con el alumnado, la implicación en proyectos renovadores personalmente y con los demás en los propios centros, la pertenencia a redes profesionales, las relaciones con el entorno, las familias y la comunidad, la implicación y el compromiso (intelectual, emocional y social) con el alumnado, la calidad de la vida escolar y el desarrollo de los aprendizajes esenciales bajo los auspicios del derecho a la educación. Sería igualmente conveniente prestar atención a cómo se está viviendo la profesión, las condiciones laborales y la disponibilidad de recursos y apoyos dentro y fuera de los centros, su protagonismo en la formación continuada a título

individual y en colaboración, así como a las percepciones y necesidades sentidas en relación con la administración, el alumnado y las familias. Y, además de todo eso, no hacerla sin más, sino como un estímulo, ayuda y apoyo a crear y sostener una buena profesión docente y, solo en situaciones extrañas, adoptar otro tipo de decisiones.

Lamento no ser lo "práctico" que quizás desearías que fuera. Pero lo que digo obedece, primero, a que realmente considero que la evaluación del profesorado es de suma importancia atendiendo al imperativo de avanzar en una mejor garantía del derecho a la educación en nuestro sistema educativo, y, segundo, que antes de que ello pudiera llevarse a cabo a gran escala, hay muchos interrogantes que tendrían que ser puestos sobre la mesa, discutidos con sensatez, responsabilidad y sentido de la realidad, y aplicados para bien, no para montar y oficializar un mecanismo explícito o sutil de vigilancia y control indebido de la profesión: mucho cuidado con esta advertencia. Dejadme que señale otra cosa: si se llegara a diseñar y aplicar algún sistema de evaluación docente, no debiera resultar una pieza suelta, sino formando parte de un enfoque más amplios que incluyera también la evaluación de otros agentes y otros ámbitos: equipos directivos, administración (inspectores, servicios de formación y asesoramiento y otros responsables), políticos y políticas educativas.

> ***"la evaluación docente ha de servir para reconocer y reforzar todo lo que va aceptablemente bien, reforzar la profesión, garantizar una calidad de vida profesional"***

Mientras se llega a ello –me temo que tardaremos en "coger el toro por los cuernos" alguna vez en nuestro contexto - las administraciones autonómicas y cada centro podría ir desbrozando el terreno, por más que esta tarea no sea fácil a nivel local. Sea como fuere, no estaría de más algún pacto situado de caballeros, haciendo posible, sin grandes aspavientos, que las modalidades más o menos formales e informales que tenemos lleguen a cumplir los cometidos que razonablemente cabría esperar que realizaran. Solo un par de referencias concretas.

Ya que contamos con una inspección educativa encargada de velar por ese cometido entre otros, que lo cumpla como es menester, contribuyendo a generar una discusión participativa y democrática, la concertación deseable y los compromisos correspondientes, así como su desarrollo con propósitos constructivos. En cada centro podría articularse aprovechando los

márgenes de autonomía responsable de que se dispone, engarzarla de una cultura profesional y organizativa propicia y poniendo el énfasis en la normalización de actividades consistentes en el análisis colegiado sobre las prácticas pedagógicas, la innovación, el trabajo con el alumnado y lo que es preciso hacer conjuntamente para garantizar la formación debida, combatiendo en especial el fracaso escolar. Ya sé que es más fácil decirlo que llevarlo a cabo. Pero quizás podría formar parte de esa suerte de "pacto constitutivo" que cualquier centro escolar y quienes en el laboran necesitan para no dejar de lado mejoras que han de acometerse, superar inercias institucionales y profesionales que no son beneficiosas. Y no olvidarlo: la evaluación docente ha de servir para reconocer y reforzar todo lo que va aceptablemente bien, reforzar la profesión, garantizar una calidad de vida profesional**,** pues nada más decisivo que ello para trabajar mejor con estudiantes y colegas y crear aliados firmes con la escuela y la educación pública.

Las autoevaluaciones están a la orden del día, aunque muchas veces se presentan como evaluaciones simplemente. Parece que son más accesibles que una externa. ¿No puede pervertirse la autoevaluación por ser juez y parte?

Creo que esta pregunta y la que sigue, 14 **¿Por qué el profesorado es tan reacio a realizar autoevaluaciones de su práctica docente?,** pueden responderse conjuntamente y así lo voy a hacer.

Creo que son dos temas los que se plantean. De un lado, que la autoevaluación docente es objeto de sospecha porque, cuando está en manos de cada profesor o profesora, no es adecuada por mezclarse el rol de juez y de parte; de otro, parece que se declara que, de hecho, los docentes somos reacios a autoevaluarnos. Trataré de explicar mi punto de vista con un par de reflexiones.

La primera tiene que ver con que, al menos según yo lo veo, es prácticamente imposible ser y ejercer como docente sin que cada día y regularmente, sea de un modo formal o informal, hayamos de analizar y valorar lo que hacemos y a nosotros mismos de múltiples maneras, en situaciones distintas y a través de procedimientos variados. Lo contrario significaría suponer que los docentes somos sujetos inconscientes, defensivos, empeñados en defendernos contra viento y marea, caiga quien caiga.

Creo que no sería bueno ver la autoevaluación del profesorado ni, tampoco, la evaluación externa con prismas de sospecha y descalificación, ya de entrada, por más que lo que digo no signifique que haya de caerse en complacencia, género alguno de corporativismo o el supuesto de que todo vale. Cada cual, a lo largo de sus trayectorias profesionales, va tomando en consideración muchos referentes e informaciones y vivencias, muchas de ellas derivadas del día a día con el alumnado y los demás colegas. Nos van sirviendo para mirarnos en el propio espejo y en los de otros, ello tiene ciertos efectos y, eso sí, quizás tendríamos que interrogarnos acerca de si ha de tener algunos no regulares pero deseables. Es así como, en situaciones y contextos insertos en la cotidianidad de las vivencias y desempeños del oficio, nos vamos contrastando, conformando y, en la mayoría de los casos, vamos creando y reconstruyendo nuestras identidades docentes y las claves con las cuales ejercerlas.

A mí no me parece mal ser juez y parte: creo que es inexcusable y puede ser muy positivo. Es desde el reconocimiento que la autoevaluación docente no solo ocurre, sino que en último extremo es deseable que así sea: no puede haber buenos docentes sino desde al refuerzo de su autonomía, aplicable en particular a sí mismo, lo más importante de la profesión no depende de cosas externas e impuestas por otros. Si no fuera así, tendríamos que llegar a la conclusión de que la evaluación ha de ser siempre externa, que eso es una condición para que sea la adecuada. A mi entender, tal supuesto no tiene por qué ser siempre cierto, sino que con mucha frecuencia es perjudicial y, si llegáramos a valorarlo como el más justificado y adecuado, lo que estaríamos presuponiendo por principio sería una falta de profesionalidad que por fortuna no creo que está fundada, al menos de forma generalizada.

“Creo que no sería bueno ver la autoevaluación del profesorado ni, tampoco, la evaluación externa con prismas de sospecha y descalificación”

Todo lo dicho no quita para que, como es deseable, la evaluación que cada uno hacemos de nosotros mismo como docente pueda y deba ser acompañada y complementada con la evaluación que otros, sobre todo los colegas y estudiantes, pueden y deben devolvernos. Los docentes somos los que somos, nos hacemos como nos vamos haciendo, y vamos aprendiendo lo que aprendemos, precisamente con otros, no como mónadas aisladas. De ahí la enorme importancia que tiene esa propuesta de los centros como

lugares de trabajo donde seguir aprendiendo, comunidades profesionales de aprendizaje, una propuesta que haríamos bien en considerar y explorar.

La evaluación de centros es una práctica problemática. ¿Son tan perversos los rankings? ¿No es necesario establecer una comparación para situarse?

Si cuando se hacen evaluaciones externas de los centros, el propósito al que obedecen es su traducción en rankings, estoy completamente en desacuerdo. Esa práctica nos la han vendido los campeones del neoliberalismo aplicado a la educación con planteamientos mercantiles. Ha surgido y se ha desplegado allí –por desgracia ahora en muchos sitios – donde ese credo más descarado, competitivo y menos relacionado con la mejora de la educación y la garantía del derecho universal a ella, está corroyendo la educación, sobre todo la pública, y extendiendo el imperativo de los negocios por encima de las personas, los profesionales y las instituciones. Así que, radicalmente en contra de una evaluación de centro con propósitos explícitos o soterrados de comparaciones, rankings o similares.

De ese virus debiera protegerse a la educación pública y, para ello, activarse los radares que sean capaces de detectar que puede colarse dentro a través de lenguajes tan biensonantes como engañosos. No solo perjudica el carácter público que ha de tener la provisión garantista del derecho a la educación, sino que, de paso, sirve para legitimar indebidamente el juego desigual de la concertada (al menos una parte de ella) y desde luego la privada y elitista. En este caso las comparaciones son odiosas en sí mismas en razón de que se aplican a realidades muy dispares definidas por los contextos escolares, la población que atienden y otras muchas condiciones estructurales, organizativas y pedagógicas en las que se desenvuelven. La evaluación de centros en la que creo es la que no se refiera tanto a la norma como al criterio: no comparaciones con otros que son diferentes, sino con el criterio esencial que imperativamente concierne a la educación: poner en primer lugar la tarea moral de proveer un bien común. A todos los que defienden la libre elección de centros por parte de las familias y, además, sostienen que ese es el resorte para mejorar la educación, sería bueno exigirles que, para que despierten de sus sueños, escolaricen por un tiempo a su prole en centros guetos. Quizás después podríamos volver a discutir el asunto de los rankings.

¿Cómo conseguir que una evaluación externa sea fructífera y no un mero control? ¿Pueden integrarse los resultados de las evaluaciones externas del centro en la práctica docente?

No creo que haya una fórmula mágica para eso y, si existe, yo no la conozco. Es otro tema complicado no solo entre nosotros sino también en el panorama internacional. Hace tiempo que en algunos países las evaluaciones y la rendición de cuentas externa están bien establecidas y pautadas y son sistemáticamente aplicadas. En no pocos casos, con dinámicas y efectos ambivalentes, desde representar contribuciones a la generación de ciertas mejoras, a constituir, como se señala en la pregunta, procedimientos racionalizados de vigilancia y control para aplicar decisiones a modo de "palos y zanahorias".

Nuestro caso es un tanto singular también en esta materia. Desde el famoso Plan Eva, que creo que inauguró el tema hace años, hasta la fecha, hemos ido y venido con titubeos, cayendo más en formalismos y apariencias de evaluaciones de centros que en la activación efectiva, bien fundada y concentrada en reconocer y documentar lo que realmente vale la pena, trabarlo y convertirlo posteriormente en comprensión, interpretación y decisiones que efectivamente contribuyan a mejorar lo que no va bien y reforzar sostenidamente lo que sí discurre, cuando menos, aceptablemente.

Lo que vengo diciendo al responder otras preguntas puede valer para este caso. Algunas tareas pertinentes podrían ser:

- La construcción y disposición de un marco fundado, consistente y pertinente de criterios y ámbitos de evaluación, procedimientos idóneos para estudiar cómo van las cosas.

- Disponer tiempos explícitos dedicados a estudiar y explicar qué factores y procesos lo están provocando (quizás algunos externos a los centros y otros internos a ellos).

- Hacer otro tanto para que la comprensión colectivamente creada sea, a su vez, transformada en proyectos focalizados y sostenidos de mejora y cambios necesarios y bien justificados.

Si, como es menester, la evaluación de los centros gira en torno al criterio rector de garantizar como es justo y equitativo el bien común de la educación a todo el alumnado, bien podría llegar a constituir el gozne sobre el que giren los compromisos y las actuaciones destinadas a ir haciendo ese camino sin prisa, pero sin pausas. Convendría tener muy en cuenta, por lo demás, que el mejor sistema de evaluación de los centros sería aquel

que, sin descartar los cometidos y las responsabilidades de las administraciones y otros agentes, contribuya a generar en cada centro, internamente y con los apoyos requeridos, la cultura efectiva, fundada y provechosa para la propia mejora. Lo que no debiera entenderse en el sentido de pasar la "patata caliente" solo a los centros, sino reconocer, más bien, que o eso se consigue, facilita, y se hace posible dentro (autonomía responsable y con apoyos y medios), o, por muchas orquestaciones para la galería que se hagan, el agua no llegará a fertilizar el campo en el que crezcan buenas cosechas.

La evaluación corre el peligro de ser evitada, ocultada o manipulada. ¿Cómo sería posible una evaluación de las políticas educativas sin estos escollos?

Pues sí, eso puede suceder y de hecho así ocurre a veces, aquí, allá y por doquier. Hay muchas evaluaciones simulacro, lo mismo que hay cambios e innovaciones educativas que en realidad sirven, paradójicamente, para dejar todo igual y, a veces, contribuyen hasta empeorar lo que supuestamente se quería mejorar. Entiendo que al referiros a las políticas educativas estáis queriendo significar, en línea con lo que vengo sosteniendo, que la evaluación, la genuina, auténtica y con efectos beneficiosos, no solo ha de versar sobre estudiantes, docentes y centros, sino también sobre el sistema educativo y sus diferentes actores, desde los que trabajan en las administraciones hasta los que toman decisiones en las alturas que no debieran ser dejados de lado.

La honestidad, integralidad, trasparencia no conciernen solo a quienes están en los niveles más bajos de la pirámide, sino a todos sus habitantes. Una rendición de cuenta bien entendida, por lo tanto, ha de ser no solo hacia abajo, sino también sobre niveles meso y macro; no solo vertical sino también horizontal. Cada vez parece más claro, al menos en teoría, que o se adoptan visiones sistémicas procurando poner en relación y activar los cambios necesarios y deseables en diversos planos o, sencillamente, las mejoras y transformaciones que requiere el estado actual de cosas no van a suceder: seguiremos con algunos oasis particulares de buena educación, evaluaciones y otras cosas, pero no construiremos un sistema educativo que sea favorable y positivo para todos sin género alguno de discriminaciones y exclusiones. Uno de los grandes desafíos actuales de la educación, aquí y en otros lares, es el de combatir las desigualdades, perseguir en serio la equidad justa, dejar de lado tantas zarandajas de excelencias prohibitivas para las amplias mayorías de la población.

Existe la creencia de que todo debe y puede evaluarse. ¿Realmente es así?¿Hay aspectos de la educación y la formación que no pueden o no deben evaluarse?

No sería bueno que la evaluación llegara a concebirse como una suerte de panóptico que, aplicado a todo sin matices y a todos sin distinciones por igual, llegará a invadir las zonas más personales, íntimas, vivenciales, mentales y prácticas de los sujetos y las instituciones. Sería para ponerse a temblar si ello llegara a ocurrir, cosa por desgracia no descartable en estos tiempos en que las revoluciones científicas y técnicas amenazan con llegar a conocer, intervenir y controlar a distancia los entresijos más íntimos y constitutivos de la ciudadanía, las instituciones y quienes en ellas trabajamos. Algunos lo están advirtiendo y no sería bueno hacer oídos sordos.

"Una evaluación auténtica no debiera constituir forma alguna de amenaza contra los derechos esenciales de las personas"

Una evaluación auténtica no debiera constituir forma alguna de amenaza contra los derechos esenciales de las personas ni, por supuesto, obedecer a agenda alguna de dirección, vigilancia y control desde los dictados externos de unos pocos, los más poderosos y capacidades de influir sobre los demás. Eso sí, entiendo que todos aquellos asuntos (educativos y de otro carácter) de los cuales dependen las vidas y los destinos de otras personas, sí deben ser temas de trasparencia, conocimiento, análisis, comprensión, valoración y toma de decisiones fundadas y éticamente defendibles. Y, ciertamente, así como cabe abogar por la trasparencia, también es del todo pertinente subrayar que los procesos y procedimientos participantes hayan de ser radicalmente democráticos y participativos, ser abiertos y quedar situados en la esfera pública, sometidos de ese modo al escrutinio y la crítica conveniente. Por ahí podrían circular, a mi entender, los mejores antídotos en contra de la ocultación y manipulación.

MIGUEL CALVILLO JURADO
JOSÉ MORAGA CAMPOS
CEP DE CÓRDOBA
30/04/2019

LA ÉTICA DE LA EVALUACIÓN

ENTREVISTA A MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA

Catedrático emérito de la Universidad de Málaga, ha pasado por todos los niveles educativos desde primaria o secundaria hasta universidad a la vez que desempeñado cargos como director de Colegio o del Departamento de Didáctica y Organización escolar y puestos como miembro del Consejo escolar andaluz o en la **Dirección General de Prevención de Drogadicción**. Más que los premios que ha recibido, de su alcance y maestría hablan sus 77 libros además de numerosos artículos y su presencia continua en conferencias y cursos repartida por la península ibérica y la inmensa mayoría de los países iberoamericanos. Esta solvencia y la de ser padre que no es poco importante, le aseguran un conocimiento profundo sobre multitud de temas educativos entre los que destaca la evaluación. Por otro lado, su obra nace no sólo de ese conocimiento técnico sino de la misma manera de una posición ética decidida por la igualdad y la crítica del poder en educación.

Seguir su andadura es fácil si leemos El Adarve, el blog en el que escribe semanalmente en el diario La Opinión de Málaga.

Cuando habla de evaluación educativa (se centra en este caso en el adjetivo) no lo hace sólo porque se centra en cuestiones relacionadas con la educación sino porque él cree que la misma evaluación ha de educar a quien la hace y a quien la recibe. Esa es una cuestión central para él: que sea una evaluación que ayude

a dialogar, a comprender y a mejorar.

Se dice que España es un país de poca cultura evaluadora. ¿Es cierto? ¿Cómo podríamos solucionar esta dificultad?

No he realizado estudios comparativos para dar una respuesta fundada al respeto. Esa afirmación es una simple conjetura. Tampoco es sencillo definir el concepto de cultura evaluadora. Pero sí diré que hay muchas cosas que mejorar en la práctica de la evaluación en España, tanto en la relacionada con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas como con la evaluación del sistema educativo, de las instituciones educativas y de programas o proyectos diversos. Hay que mejorar no solo en cuestiones metodológicas y técnicas sino, sobre todo, en cuestiones éticas y políticas.

Esa mejora se puede producir a través de la reflexión rigurosa, de la investigación, de las buenas prácticas, del debate y, por supuesto, a través de la metaevaluación, que es la evaluación de las evaluaciones.

En evaluación como en otros aspectos, hay conceptos que se ponen de moda. Hay muchos referidos a evaluación, pero particularmente ¿qué opinión le merece el concepto de evaluación auténtica?

Sí, existen oleadas pedagógicas que traen conceptos acuñados que se ponen de moda y se repiten en escritos y conversaciones. Es interesante estudiar cómo, dónde y por qué surgen. Y por qué luego desaparecen.

Conocí personalmente a uno de los principales impulsores de este concepto, el profesor chileno Pedro Ahumada Acevedo, de la Pontificia Universidad de Valparaíso, lamentable y trágicamente fallecido en un Congreso sobre evaluación. Puede consultarse su abundante producción bibliográfica al respecto.

El concepto me parece interesante en la medida que nos lleva a considerar cuestiones centrales del proceso evaluador, que van más allá de la simple medición, de la comparación y del control.

Hoy las TIC tienen un papel determinante en la educación y también han desembarcado en la evaluación ¿Qué papel deben tener las TIC en el proceso de evaluación?

Pueden ser útiles para ayudar en cuestiones técnicas, pero me parece más importante insistir, como ya he dicho, en las dimensiones éticas del proceso.

Me preocupa más que evaluar y que evaluar técnicamente bien, el problema de dilucidar a quién beneficia y a quién perjudica la evaluación. Qué valores promueve y qué valores destruye. La evaluación es como un cuchillo. Con él se puede herir y matar. Con él se puede cortar las cuerdas que hacen posible la liberación.

Suelo poner un ejemplo para explicarme: la evaluación de una carrera que realizan varios competidores. La dimensión técnica es el perfecto trazado de las calles por las que se corre, la colocación exacta de la meta respecto al lugar de salida de los corredores, la precisión del cronómetro que mide los tiempos de la carrera…. Y añado: ¿qué sucede con un corredor cojo?, ¿y con uno que tiene una bola de hierro atada a un pie?, ¿y con el que tiene una estaca con una cadena atada a la cintura o al tobillo? El cronómetro será muy fiel, pero algunos corredores ya son fracasados antes incluso de la salida.

He difundido por todo el mundo una imagen cargada de denotación al respecto. Un evaluador les dice a diversos animales lo siguiente: Para que la evaluación sea justa, todos vais a realizar la misma prueba, vais a subir a ese árbol.

No hay adjetivo menos indicado para describir esa evaluación que el de justa. Porque el pájaro, el pez, el caracol y el elefante no pueden realizar la tarea en igualdad de condiciones.

¿Por qué se tiende a confundir evaluar con calificar?¿se puede evaluar sin calificar?

El lenguaje es como una escalera por la que se sube a la liberación y a la comunicación, pero por la que también se baja a la confusión y a la dominación. El problema no es que no nos entendamos sino creer que nos entendemos cuando, en realidad, estamos diciendo cosas contrarias o incluso contradictorias. Las confusiones (unas veces interesadas y otras ingenuas) son constantes. Se confunde evaluación con calificación porque la simplificación no nos obliga a pensar tanto. Y por inercia. Y por comodidad. Y por presión social.

Hay una dificultad añadida. Si vas a las librerías Folies o Dilons de Londres y preguntas dónde puedes encontrar libros sobre evaluación, te pedirán

algunas concreciones. No es igual que pidas libros sobre *assessment, accountability, appraisal, self evaluation*… Nosotros utilizamos para todos esos conceptos la palabra evaluación.

Claro que se puede calificar sin evaluar. Lo estamos viendo cada día.

Los momentos de evaluación están aumentando. Se recomienda realizar evaluaciones en todo el proceso -inicial, medial y final-, ¿pero sirven realmente para algo las evaluaciones de diagnóstico o las iniciales?

Claro que sirven. Se puede saber lo que se ha avanzado solo si se tiene en cuenta de dónde se parte. Si nos referimos a la evaluación del aprendizaje de los alumnos y de las alumnas, tenemos que recordar aquel pensamiento de un pedagogo italiano: para enseñar latín a John, más importante que conocer latín, es conocer a John.

La evaluación es un proceso. El error que frecuentemente se ha cometido es hacer la evaluación solamente al final de los procesos de aprendizaje. De esa manera, nada se sabe del avance y del proceso de aprendizaje. Solo importaba el resultado final. Poco se puede entender así de lo que ha sucedido durante el proceso de aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje del alumnado tiene muchas utilidades pero ¿por qué siempre se reduce a la nota del alumno y no se utiliza esa información para otros fines como mejorar el método o cambiar la organización del centro?

He escrito doce libros sobre evaluación (de alumnos y de instituciones). En uno de ellos (Evaluar con el corazón, publicado en 2017 por Homo Sapiens) hay un capítulo que se titula “La evaluación de los alumnos, un proceso de aprendizaje para el profesorado”. Tienes razón, hace falta pensar en las finalidades de la evaluación. ¿Para qué sirve?, ¿para qué se hace? Titulo otro de mis libros “La evaluación, un proceso de diálogo, compresión y mejora” (Editorial Aljibe de Archidona y Magisterio del Río de la Plata de Buenos Aires, donde apareció con el título Evaluación educativa I y II).

Alguna vez he hecho este sencillo ejercicio. He mostrado diversas y posibles finalidades de la evaluación: comprobar, aprender, controlar, mejorar, dialogar, diagnosticar, comparar, medir, seleccionar, jerarquizar, comprender, torturar, motivar, atemorizar… Luego, he pedido que se elija de esa lista la finalidad más importante, la más deseable, la más rica, la más potente. Casi siempre, las respuestas están en esta línea: aprender,

mejorar, comprender… Después les pido que elijan la finalidad más presente, la más repetida, la más practicada… Las respuestas suelen estar en este arco: medir, clasificar, seleccionar, controlar… La conclusión es contundente: ¿por qué no coinciden las finalidades ideales con las reales?, ¿por qué no son las más ricas las más presentes?

En el prólogo de mi libro "La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta la diana", cuento esta experiencia que realicé en el aula en un curso que impartía sobre evaluación. Dibujé una diana en el encerado, pedí un voluntario, le vendé los ojos y le invité a impactar en la diana. Yo evaluaría su grado de acierto. Impactó y le di una puntación. ¿Esa puntuación valió para mejorar el siguiente disparo? No. El interesado no sabía dónde se había producido el impacto, tampoco sabía el porqué de mi puntuación. Ni siquiera sabía dónde se situaba el 0 y dónde el 10. Ni qué espacio ocupaba la gama de puntuaciones. No valía para aprender, pero sí para comparar con otros o para seleccionar a los mejores o para clasificarlos o para controlarlos…

Luego les hice una significativa broma. Les dije que iba a enseñarles a disparar a un blanco. Borré la diana, hice un impacto y allí donde se había producido comencé a trazar círculos concéntricos. Yo siempre podría obtener la puntuación máxima. Bastaba colocar la diana después de hacer el impacto.

Desde la LOGSE, se habla de tres tipos de contenidos. Los conceptuales, procedimentales y actitudinales a pesar de tener dificultades son accesibles para evaluar, ¿pero cómo se puede evaluar el aprendizaje de las actitudes?

Hay un problema con las leyes. No se puede hacer en la ley la formación. Y no se puede cambiar por la ley la actitud, ni las concepciones ni los sentimientos. A los profesores de Secundaria nadie les ha dicho lo que son las actitudes hasta que les dicen que las tienen que evaluar. Pero, ¿qué son? ¿Cómo se evalúan?

Claro que se pueden (y se deben) evaluar las actitudes. ¿Por qué no? "Evaluar es comprender", reza el título de uno de mis libros publicado en Magisterio del Río de la Plata (Buenos Aires). ¿No se puede comprender lo que pasa con las actitudes?

Para evaluar las actitudes habrá que observar, habrá que preguntar, habrá que reflexionar sobre lo que sucede. Lo que pasa es que identificamos evaluación con medición y con pruebas objetivas.

Es importante evaluar las actitudes y preocuparse por su cristalización. No hay conocimiento útil si no nos hace mejores personas. Si todo el conocimiento que adquirimos en las escuelas sirviera para dominar, explotar y engañar mejor al prójimo, más nos valdría cerrarlas. Fueron médicos muy bien preparados, ingenieros muy bien formados y enfermeras muy capacitadas en su oficio los profesionales que diseñaron las cámaras de gas en la Segunda Guerra mundial. ¿Sabían mucho? Muchísimo. Se han hecho estudios sobre lo bien que ventilaban los hornos crematorios. ¿Qué pensaron sus víctimas de que no se hubieran evaluado las actitudes de aquellos aprendices?

La comunicación de la evaluación del alumnado menor a las familias es una de las finalidades de la evaluación, sin embargo, ¿qué consecuencias trae o cómo puede usarse en beneficio del alumnado? ¿Qué deben saber las familias sobre la evaluación?

Hace unos años hicimos un proceso de formación en el Colegio Reyes Católicos de Melilla. Todo el claustro, como es deseable. En un fin de semana, les hablé a los profesores y profesoras del proyecto. Después formaron grupos para la indagación. La experiencia duró dos años. Uno de los grupos se encargó de estudiar lo que pasaba con las familias. Y pasaban muchas cosas.

A raíz de ese Informe el colegio decidió mandar a las familias una carta con los boletines de evaluación. Se titulaba CÓMO LEER EDUCATIVAMENTE EL INFORME DE EVALUACIÓN DE SU HIJO/A.

¿Qué decíamos? Por ejemplo:

- Si no entienden ustedes algo, vengan a vernos al Colegio. Los dos. El padre y la madre.

- Si el chico/a va mal, no empiecen a dar palos a ciegas. Hay que saber lo que pasa.

"…todas las piedras que lancen los padres al tejado de la escuela, caen sobre la cabeza de sus hijos"

- Si tienen varios hijos, no los comparen.

- Tengan en la casa un ambiente en el que sea fácil estudiar.

- Den ejemplo a sus hijos. Estudien. Lean.

- Si el chico va con el papá por el campo y pregunta qué tipo de árbol es uno que ve, no le puede decir que da igual porque después no podrá reprocharle que no se sepa la flora de Oceanía.

- Si va al mercado dele dinero y dígale que compre dos kilos de patatas y que sepa cuánto le tienen que dar de vuelta…

- Acudan a las reuniones que convoca el tutor o el colegio.

El papel de las familias es fundamental en la marcha de los estudios de los hijos y de las hijas. Suelo decir que todas las piedras que lancen los padres al tejado de la escuela, caen sobre la cabeza de sus hijos.

La autoevaluación e interevaluación del alumnado puede ser una práctica recomendable, pero ¿qué requisitos debe tener y qué utilidad? ¿Cómo hacer si choca contra la realizada por el profesorado?

En mi práctica docente siempre he realizado procesos de autoevaluación con mis alumnos y alumnas. No de mera autocalificación.

La autoevaluación es un proceso no solo conveniente sino necesario. Porque el alumno sabe qué es lo que ha aprendido, qué dificultades ha tenido y para qué le ha servido el esfuerzo realizado.

Algunas veces les daba un guión con algunas cuestiones que podrían tener en cuenta: nivel de comprensión, esfuerzo realizado, lecturas de carácter voluntario, tiempo dedicado, trabajo cooperativo, consecución de objetivos, aplicabilidad del conocimiento, contribución al aprendizaje colectivo, investigaciones realizadas, preguntas formuladas…

Ese proceso nunca anulaba la heteroevaluación del profesor. Cuando no coincidían una y otra, se procedía a una entrevista. Si no se llegaba a un acuerdo, ellos siempre proponían que la decisión definitiva fuese la mía. Solo en una ocasión decidieron que si no se llegaba a un acuerdo, prevaleciese la opinión del alumno. No se produjo ningún caso de este tipo.

Hace falta entender bien el proceso para trasladarlo a la práctica. Son malas las simplificaciones y las tergiversaciones. Recuerdo que dialogando con un grupo de alumnos de primaria de un Colegio chileno sobre la importancia de la autoevaluación, uno de los niños dijo: Sí, hombre, como que vamos a ser capaces de adivinar la nota que nos va a poner el profesor. Ahí se ve un enfoque simplificado y erróneo. Un enfoque que reduce la autoevaluación a la autocalificación. Y lo que es más preocupante, a un ejercicio adivinatorio.

La evaluación entre compañeros también ha de utilizarse de forma inteligente y enriquecedora. No se trata de que se califiquen entre sí, sino de que reflexionen de manera rigurosa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre sus resultados.

¿La mala prensa de la evaluación negativa es merecida o forma parte del *buenismo* que impide resaltar lo negativo? ¿No podría ser una mala costumbre poco educativa ocultar la realidad?

No me gusta hablar de buenismo (aunque todos nos entendemos) para describir con la palabra una actitud más ingenua que bondadosa, más bobalicona o estúpida que inteligente. Es una forma de descalificar la actitud positiva hacia la realidad y las personas.

Yo no hablaría de evaluación negativa sino de evaluación de las dimensiones negativas del aprendizaje, de lo no aprendido o de lo aprendido erróneamente.

La evaluación ha de ser justa. Ha de tener en cuenta los aprendizajes realizados y también los que no se han adquirido o se ha hecho de forma deficiente.

Existe la fertilidad del error. Se pueden transformar dos signos menos en un signo más.

Hay que corregir los errores y saber por qué se han producido. Es otra forma de aprender.

La evaluación de los aprendizajes está tomando una gran complejidad con la evaluación de las competencias. ¿Qué deben evaluar realmente las competencias?

Efectivamente, se está descubriendo una complejidad grande en el fenómeno de la evaluación. Porque la tiene. Creo que hay que pasar de una perspectiva asentada en la simplicidad a otra que se base en la complejidad. Y de una perspectiva asentada en certezas a otra que se cifre en incertidumbres. La evaluación tiene componentes legales, éticos, técnicos, políticos, ideológicos, psicológicos, sociológicos, económicos…

Uno de los ejes de la complejidad lo marca el contenido de la evaluación. Se suele centrar en conocimientos y en resultados, más que en actitudes y en procesos.

He trabajado muchos años con médicos. En lo poquito que sé, cuando se realiza la evaluación de sus aprendizajes no se les pide, por ejemplo, que enumeren las características que tiene un infartado. Lo que se hace es contratar a un actor, éste finge sufrir un infarto y la evaluación consiste en que el evaluado sepa atenderle. ¿De qué valdría que supiera enumerar las características del infartado si no supiera atenderlo eficazmente?

La evaluación constata el fracaso escolar. ¿Puede ser que la evaluación misma influya en el fracaso escolar?

Por supuesto. Hay muchos mitos sobre educación y algunos, más concretamente, sobre evaluación. No es cierto que haya formas inequívocas de saber lo que han aprendido los alumnos. Se han hecho estudios que muestran que para que haya rigor en la corrección de ejercicios de ciencias harían falta, por lo menos, doce correctores. Y más de cien en los de letras.

La evaluación influye no solo en los resultados sino en la calidad del aprendizaje. Una evaluación de naturaleza pobre, propicia un proceso de enseñanza y aprendizaje pobre.

Una evaluación mal hecha (en un clima amenazante, con instrumentos inadecuados, con tiempos desajustados, con una corrección rigurosa…) puede generar unos resultados desastrosos.

"Una evaluación mal hecha (en un clima amenazante, con instrumentos inadecuados, con tiempos desajustados, con una corrección rigurosa…) puede generar unos resultados desastrosos"

Pongamos que evaluamos al profesorado andaluz: ¿qué y cómo habría que evaluar?

Defiendo una evaluación que ayude, no una evaluación que amenace.

¿Qué hacer para ello?

En primer lugar, que los profesores y profesoras no sean meros destinatarios de un proceso que diseñan, desarrollan y controlan otros que no son ellos mismos.

En segundo lugar, negociando los informes que generen las evaluaciones.

En tercer lugar, incluyendo un componente de autoevaluación.

En cuarto lugar, que la evaluación recabe la opinión del alumnado, de los directivos, de las familias y de los colegas.

En quinto lugar, que los resultados se encaminen a la mejora de las prácticas, más que a comparaciones y a la confección de *ranking*.

Las autoevaluaciones están a la orden del día aunque muchas veces se presentan como evaluaciones simplemente. Parece que son más accesibles que una externa. ¿No puede pervertirse la autoevaluación por ser juez y parte?

Todo puede pervertirse. Mientras más ricos y transparentes sean los propósitos de la evaluación, menos posibilidades hay de engaño. Si lo que se pretende con la evaluación es mejorar la práctica, no tiene mucho sentido que me engañe a mí mismo. Ahora bien, si la finalidad es buscar un resultado positivo para aprobar un curso o para conseguir una subida de sueldo, es más alto el riesgo de falsificación de la realidad.

Ese engaño puede ser más o menos deliberado. Digo esto porque existe un mecanismo que se llama “lógica de autoservicio” que consiste en hacer hablar a la realidad para que nos dé la razón. Así, un profesor que cada año suspende al 80% de los alumnos dice que el hecho se debe a que a él siempre le tocan los peores alumnos.

También puede pervertirse el juicio externo y no hay tantas alarmas al respecto.

¿Por qué el profesorado es tan reacio a realizar autoevaluaciones de su práctica docente?

Creo que el profesorado no es reacio a realizar autoevaluaciones sobre su práctica docente sino para recibir evaluaciones sancionadoras.

A nadie le gusta ser evaluado, le oí decir a Ernest House. Sobre todo si el evaluado no tiene poder alguno sobre la evaluación y sus resultados.

He participado con profesores en numerosas experiencias de reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes del alumnado. En los últimos años,

los profesores implicados han escrito informes sobre esas investigaciones acerca de su práctica evaluadora. He aquí las referencias de las tres últimas experiencias realizadas en Bogotá, Santiago de Chile y Granada.

Téngase en cuenta que la asesoría de estas experiencias fue solicitada por los propios profesores y profesoras de estas Universidades. También he realizado experiencias similares en Colegios de Primaria y en Institutos de Enseñanza Secundaria. Pienso ahora en una que duró dos años en el Colegio Reyes Católicos de la ciudad de Melilla, a la que me he referido anteriormente. Fue una pena que los interesados no se decidieran a escribir los informes sobre el excelente trabajo realizado. Invito siempre a escribir porque, cuando escribimos, tenemos que ordenar y estructurar el pensamiento frecuentemente caótico y errático que tenemos sobre la evaluación.

He aquí algunas referencias sobre estas investigaciones:

SANTOS GUERRA, M.A. Y URBINA, C.: (2013): La evaluación como aprendizaje. Experiencias en la Universidad de Santiago de Chile. Santiago. USACH.

SANTOS GUERRA, M.A. y SMOLKA, I. (Coord.) (20015): Reflexionar para mejorar la evaluación. Experiencias en la Facultad de Políticas y Sociología de la Universidad de Granada. Servicio de Publicaciones. Universidad de Granada.

SANTOS GUERRA, M.A. y Otros (2018): Evaluar para aprender. Investigación en la acción en la Universidad de La Sabana. Bogotá. Dirección de Publicaciones.

La evaluación de centros es una práctica problemática. ¿Son tan perversos los *ranking*? ¿No es necesario establecer una comparación para situarse?

Sobre esta cuestión escribí un libro que considero el más importante de los que he escrito: Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares (Ed. Akal. Madrid. 1990). Ha tenido cinco ediciones. Es un libro en el que se plantearon por primera vez cuestiones sobre negociación, ética, métodos cualitativos diversos y sensibles, triangulación de informaciones, discusión de informes…

Creo que es muy importante hacer evaluación de las instituciones educativas. No para compararlos sino para que mejoren.

¿Cómo conseguir que una evaluación externa sea fructífera y no un mero control? ¿Pueden integrarse los resultados de las evaluaciones externas del centro en la práctica docente?

Soy muy escéptico respeto al valor que tienen las informaciones procedentes del *assessment* en la mejora de los centros. En primer lugar porque comparan realidades incomparables. Hay dos tipos de centros escolares: los inclasificables y los de difícil clasificación. En segundo lugar porque la iniciativa está fuera de las instituciones. En tercer lugar porque esas evaluaciones suelen estar más encaminadas al establecimiento de *ranking* que a procesos de transformación.

"Los evaluadores, cuando se trata de evaluaciones sufragadas con fondos públicos, deben entregar el informe no solo al poder, lo deben entregar a la comunidad. De ese modo el poder no podrá manipular, silenciar, cambiar o tergiversar la

El sociólogo Julio Carabaña ha escrito un libro al respecto: La inutilidad de PISA para las escuelas. (Los libros de la Catarata, 2015). Sobre esta cuestión he escrito tres artículos en mi blog: El Adarve: Víctimas de la rankingmanía, PISA o el cesto de piedras y ¿Viene PISA del verbo pisar?

De cualquier manera, una vez realizadas y conocidos los resultados, habría que ayudar a los más necesitados de ayuda, no seguir beneficiando a los más favorecidos.

No voy a profundizar aquí sobre el enorme negocio que conlleva realizar esas evaluaciones que de ser un simple medio, se convierten en un fin en sí mismas.

La evaluación corre el peligro de ser evitada, ocultada o manipulada. ¿Cómo sería posible una evaluación de las políticas educativas sin estos escollos?

En breve se va a publicar un libro en Octaedro coordinado por el profesor Agustín de la Herrán cuyo título será el siguiente: "Lo que hacemos mal en educación". Yo me he encargado de redactar el capítulo correspondiente a la evaluación. Uno de los aspectos que abordo está relacionado con los

abusos de la evaluación.

Anteriormente escribí un artículo titulado Los peligros de la evaluación. Uno de ellos es poner la evaluación al servicio del poder.

Lo he visto en muchas evaluaciones que he realizado (de sistemas, de centros, de programas). Una forma de evitarlo es redactar y firmar un documento de negociación. En él se exige el cumplimiento de normas éticas. Los evaluadores se ven obligados a devolver el informe a los evaluados. Y a negociarlo.

Los evaluadores, cuando se trata de evaluaciones sufragadas con fondos públicos, deben entregar el informe no solo al poder, lo deben entregar a la comunidad. De ese modo el poder no podrá manipular, silenciar, cambiar o tergiversar la evaluación.

Existe la creencia de que todo debe y puede evaluarse. ¿Realmente es así?¿Hay aspectos de la educación y la formación que no pueden o no deben evaluarse?

Claro que todo puede ser evaluado. ¿Por qué no? Si se entiende la evaluación como un proceso de reflexión sobre la realidad para comprenderla y mejorarla, ¿por qué habría que dejar una parcela sin ser beneficiada por esa dinámica?

En un pueblo de China hubo en cierta ocasión una invasión de ratas. Las autoridades decidieron acabar con el problema premiando con una cantidad de dinero a cada ciudadano que llevase una rata muerta a la alcaldía. La medida parecía razonable. Si no hubiesen evaluado lo sucedido, no hubieran descubierto que los ciudadanos, movidos por la importante cantidad de dinero que se concedía por rata muerta, habían abandonado el cultivo del arroz y se habían dedicado a criar ratas.

Las dos preguntas tienen, a mi juicio, una respuesta negativa: ¿Hay aspectos que no puedan ser evaluados? No. ¿Los hay que no deban ser evaluados? No.

La evaluación se puede (y se debe) evaluar

La metaevaluación es un proceso que consiste en evaluar las evaluaciones. Se trata de preguntarse por el rigor, por la ética, por los efectos producidos, por el aprendizaje que se puede realizar. Sobre esta cuestión escribí hace

unos años un artículo titulado “Evaluaciones sin ton ni son”. Abordaba en él la importancia de realizar metaevaluaciones. Algunas no valen para nada y otras pueden ser perjudiciales.

Mi grupo de investigación realizó la metaevaluación del Plan de Evaluación de Centros Escolares de Andalucía. Fruto de esa investigación es un libro que coordiné y que publicó la Editorial Eduforma de Sevilla. El título del libro es “Nieve y barro. Metaevaluación del Plan de Evaluación de Centros Escolares de Andalucía”.

Si, como decíamos, todo puede ser evaluado, ¿por qué no habrían de ser evaluadas las evaluaciones?

MIGUEL CALVILLO JURADO
JOSÉ MORAGA CAMPOS

REVISTA ECO
30/04/2019

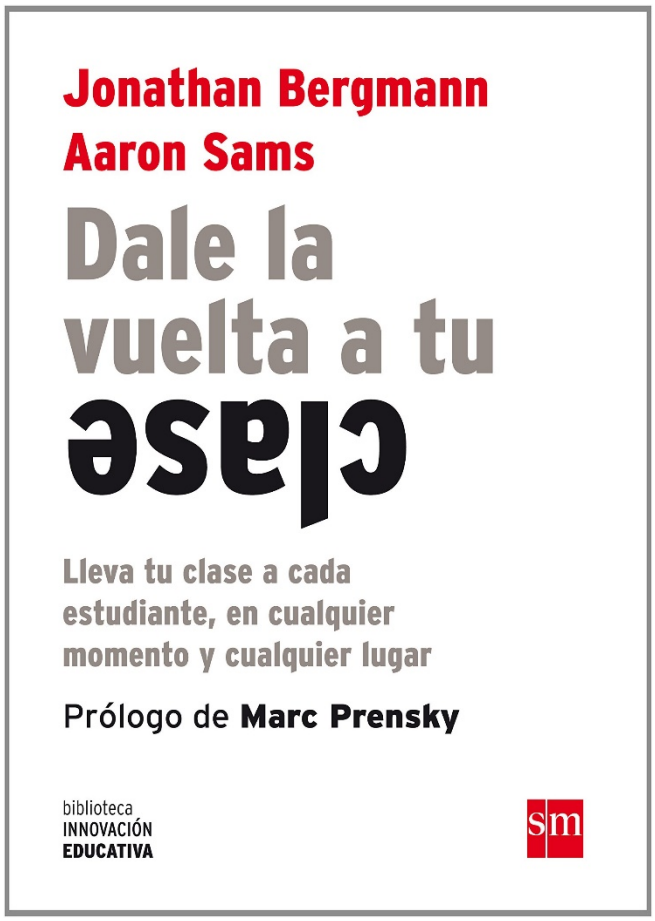
eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 16, 2019.
ISSN **1697-9745**

RESEÑAS

BERGMANN, JONATHAN Y SAMS, AARON. *DALE LA VUELTA A TU CLASE*. Madrid: SM, 2016. ISBN: 978-84-675-6118-0.

Beatriz Martínez Serrano

Centro del Profesorado de Córdoba
beatriz.martinez.serrano.edu@juntadeandalucia.es



Bajo el título *Dale la vuelta a tu clase* y el subtítulo *Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*, Jonathan Bergmann y Aaron Sams nos relatan de una forma amena su experiencia relacionada con la puesta en práctica de la denominada clase invertida a lo largo de los nueves capítulos que conforman su libro. Inmersos de lleno en una época en la que los cambios en el mundo de la educación se producen a un ritmo vertiginoso y en la que los

docentes nos vemos obligados a adaptarnos a un contexto completamente nuevo y distinto, se nos plantea la necesidad de apostar por estrategias metodológicas innovadoras que garanticen la óptima formación integral de nuestro alumnado. En este sentido, dar una clase magistral en el aula dista mucho de ser una manera eficaz de enseñar, pues el rol del profesorado ha experimentado una modificación radical. A este respecto, los docentes han pasado de ser "guardianes del pasado", encargados de transmitir a sus discentes el conocimiento humano atesorado a lo largo de miles de años, a "entrenadores para el futuro" y "transmisores de competencias", cuya meta radica en enseñar a los estudiantes a que aprendan por sí mismos, de modo que estos adquieran una serie de habilidades esenciales para gozar de éxito en el futuro, tales como: pensar, actuar, relacionarse y obtener logros.

A grandes rasgos, el modelo de la clase invertida consiste en realizar en casa aquello que tradicionalmente se hacía en el aula y desarrollar en el aula aquellas tareas que normalmente se hacían en casa como deberes. Para ello, se utilizan vídeos que contienen explicaciones como herramientas potentes que permiten a los estudiantes tener el control de su propio aprendizaje, pues son ellos los responsables de verlos y de formular preguntas adecuadas en torno a los mismos. Dichos vídeos, cuya duración se recomienda que sea inferior a los quince minutos, son trabajados previamente en casa (a veces contando con la ayuda y la implicación de las familias, que también ven los vídeos) y en clase se discute sobre ellos y se plantean proyectos de investigación y actividades encaminadas a la resolución de problemas, entre otras opciones. En todo momento, el centro de interés es el alumno, y no el profesor. Precisamente, uno

de los principales beneficios de la clase al revés radica en que ofrece la oportunidad de personalizar la educación de su alumnado, de adaptarla a sus necesidades individuales, favoreciendo la atención a la diversidad de ritmos de aprendizaje. Asimismo, la clase invertida brinda a los docentes la posibilidad de beneficiarse de la tecnología para potenciar su interacción con los estudiantes, aspecto que redunda en una mejora de las relaciones entre profesorado y alumnado, así como entre el propio alumnado. Otra ventaja indiscutible de la clase invertida reside en su compatibilidad con el aprendizaje por proyectos, y en el hecho de facilitar más tiempo a los estudiantes para generar sus propios contenidos creando vídeos, grabando podcasts y diseñando diferentes productos educativos que les ayuden a construir su propio conocimiento.

Por otro lado, la clase invertida toma algunos elementos esenciales del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), como el ofrecimiento al alumnado de distintos medios de representación, expresión y vinculación. Así, hay estudiantes que aprenden con los vídeos, mientras que otros utilizan sus libros de texto y otros buscan información en internet. De esta manera, se les concede la oportunidad de decidir cómo desean aprender. Otro elemento que ha adoptado del DUA es la opción del alumnado de expresarse a través de diferentes métodos: exámenes, exposiciones orales, presentaciones PowerPoint, vídeos, textos escritos, entre otros.

A modo de conclusión, podemos afirmar que nos encontramos ante un libro de gran utilidad, dada la ingente cantidad de ideas que se pueden extraer de él para aplicar directamente en las aulas. En este sentido, se trata de un manual de

referencia obligada para la transformación de la educación en el siglo XXI, para convertir las aulas en verdaderos centros de aprendizaje en los que el alumnado se erija en el auténtico protagonista.