



# Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa

Número 10

Año III

feaearagon@gmail.com

noviembre 2013

## La enseñanza bilingüe y el PIBLEA

Entrevista a Antonio Bolívar:  
"La LOMCE más bien nos retrotrae  
cuarenta años"

Enrique Miranda nos recuerda el  
*Gupo Clarión*

*Vigésimo aniversario de la AAPS*

# Fórum Aragón núm. 10

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

Zaragoza, noviembre de  
2013

## JUNTA DIRECTIVA DE FEAE- ARAGÓN

Presidente: Ángel Lorente Lorente  
Vicepresidenta: M<sup>a</sup> José Sierras  
Jimeno  
Secretario: Fernando Andrés Rubia  
Tesorero: José Miguel Lorés Peco  
Vocales: Guisela Cruces Longares,  
Pedro José Molina Herranz, Pilar  
López Pérez y José Luis Castán  
Esteban .

## DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

## COMITÉ EDITORIAL

Ángel Lorente Lorente, José Miguel  
Lorés Peco, M<sup>a</sup> José Sierras Jimeno,  
Teresa Escabosa, Guisela Cruces  
Longares, Pedro José Molina Herranz,  
Ramón Cortés Arrese y Pilar López  
Pérez.

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

Si deseas recibir la revista  
digital en tu dirección de  
correo, envía un e-mail a  
aragon@feae.es

La revista se encuentra  
alojada en la página  
www.feae.es, en scribd.com y  
en issuu.com/feae-aragon

Se puede utilizar el contenido  
de esta publicación citando  
expresamente su procedencia.

## SUMARIO

### Editorial

Intenso comienzo de curso 3

### Actividades de FEAE

Noticias de FEAE-Aragón, FEAE Estatal y EFEA Europeo 4

### La enseñanza bilingüe y el PIBLEA

Casi dos décadas de enseñanza bilingüe en Aragón 6

Milagros Liberal Obanos

Sobre enseñanzas bilingües 10

Ana Isabel Ortells Ramón

BILL: Enseñanza bilingüe: un escenario pedagógico 14

Concha Gaudó Gaudó

Bilingüismo 19

Catlin A. Prisbrey

¿Malos tiempos para el bilingüismo? 21

María Jesús López

Experiencias en un colegio bilingüe de alemán 22

Ruth Mutschler

Cinco años de experiencias con el Currículo Integrado del Proyecto 23

Bilingüe MEC/British Council en el CEIP Rosales del Canal

Mario Torrado Ezquerro

El desafío del bilingüismo: el colegio Miralbueno 27

M<sup>a</sup> Concepción Ovejas Viartola

Experiencia bilingüe en alemán 29

María Luisa Latorre Escutia y María Pilar García Giménez

Bilingüismo *made in* Teruel 31

María Corellano Velázquez

¿Bilingüismo en el Calixto? Sí, por favor 33

Antonio Guirao Marín

### Entrevista

Antonio Bolívar: "La LOMCE más bien nos retrotrae cuarenta años" 35

Fernando Andrés Rubia

### Artículos y colaboraciones

Repensar la organización y el funcionamiento de los centros educati- 39  
vos del siglo XXI

Carlos Gómez Bahillo y Fernando Yarza Gumiel

Los Congresos de ADIDE-Aragón: una trayectoria consolidada de for- 43  
mación para la inspección educativa

J. Ignacio Peña Simón

La segregación escolar en nuestro sistema educativo 47

Fernando Andrés Rubia

Programaciones didácticas en las etapas obligatorias 53

Luis M. Mallada Bolea

### Haciendo memoria

El *Grupo Clarión* 54

Enrique Miranda

### Otras voces, otras miradas

Asociación Aragonesa de Psicopedagogía: 20 años de vida, 20 años 59  
de historia orientando por la Educación

Silvia Oria Roy

### Noticias y eventos

Noticias 62

### Lecturas



## *Intenso comienzo de curso*

Con el curso bien empezado y con el proyecto de LOMCE a punto de terminar la tramitación parlamentaria, todo apunta a que a finales de año estará aprobada la séptima ley de educación del actual régimen democrático. Como es bien sabido, el Forum de Aragón y el Forum estatal han manifestado desde el anuncio de esta nueva reforma educativa que nace sin el consenso político, ni social que tanto necesitan el sistema educativo español, los centros, los profesores y todos los profesionales de la educación. Aunque hay partidarios de esta reforma neoliberal de la educación, las movilizaciones que se han producido deberían hacer reflexionar al Gobierno central. Por otro lado, el anuncio de que se derogará cuando haya alternancia en el Gobierno por acuerdo de toda la oposición todavía pone más de relieve esa necesidad, sentida por muchos, de alcanzar definitivamente un pacto de Estado sobre la educación. En cuanto a la política del Ministerio de Educación, ha sido lamentable el incremento de las tasas universitarias, así como el espectáculo que el ministro Wert -el peor valorado por los ciudadanos, según el CIS- dio con el Erasmus a principios de noviembre.

Por su parte, el Forum estatal ha hecho una nueva declaración sobre la LOMCE que facilitaremos en breve, aprobada en el Consejo General que tuvo lugar en Palma de Mallorca, coincidiendo con las XXIII Jornadas estatales celebradas los días 25, 26 y 27 de octubre pasado, dedicadas a *"Las redes sociales en la educación del siglo XXI"* y de las cuales ofrecemos una crónica en el próximo número de nuestra revista electrónica. En dichas Jornadas se presentaron desde el Forum de Aragón dos comunicaciones: una sobre el uso de la plataforma Edmodo en el C.P. "Josefa Amar y Borbón", en el cual el equipo directivo tutoriza a directores noveles en el marco del curso institucional de directores y otra, sobre el uso de las TIC en la mejora de la competencia comunicativa en el C.P. "María Moliner", ambos de Zaragoza.

Por lo demás, en Aragón el curso ha comenzado con relativa normalidad. No obstante, hay que valorar negativamente el incremento de horario lectivo a 21 horas en los institutos y otros centros docentes de régimen especial, la destrucción de más empleo docente público y el aumento de alumnado sin becas. Con estas decisiones, muchos tememos que la educación, como bien y servicio público no va a aumentar en calidad, sino a mermarla. Al mismo tiempo, el inesperado plan "Impulso" ha supuesto una ayuda económica extra a los centros y se ha extendido el programa de bilingüismo (PIBLEA) a la práctica totalidad de los centros concertados y a otros centros públicos, si bien la zona rural apenas ha tenido opciones por los requisitos exigidos por la Administración. Esta nueva realidad organizativa y curricular de los centros, que enriquece su identidad al incorporar el bilingüismo, genera nuevas necesidades de formación en los equipos directivos de los centros sostenidos con fondos públicos. Por ese motivo, para contribuir a su formación, el Forum de Aragón ha tomado dos iniciativas: por un lado se abordan los retos de la enseñanza bilingüe en este nº 10 de nuestra revista electrónica y por otro, se ha solicitado autorización al Departamento de Educación para organizar por cuarto año, durante el mes de febrero, un curso presencial de 20 horas sobre *"El liderazgo pedagógico de los equipos directivos: estrategias y herramientas"*, en el que intervendrán como ponentes profesores de la Facultad de Educación de Zaragoza, inspectores de educación expertos en el tema y equipos directivos de centros con buenas prácticas sobre liderazgo y bilingüismo.

Finalmente, damos la enhorabuena al director de nuestra revista electrónica, Fernando Andrés Rubia, el Consejo General del FEAE tomó la decisión de nombrarle, de forma compartida, para la dirección de la revista estatal *"Organización y Gestión Educativa"*, deseándole toda clase de éxitos en una publicación que, inexorablemente, tendrá que acelerar la marcha hacia una revista electrónica que logre abaratar los costes y llegar a más profesionales de la educación de España, Europa y América Latina.

Ángel Lorente Lorente  
Presidente de FEAE-Aragón

## Noticias del FEAE-Aragón

### Asamblea Extraordinaria y Ordinaria de Asociados

El 12 de septiembre se reunió la asamblea de asociados de FEAE Aragón. En primer lugar, y en asamblea extraordinaria se aprobó por unanimidad la modificación de los estatutos, presentada por la Junta actual. El presidente explicó la necesidad, por una parte, de incluir entre los objetivos de la asociación la formación del profesorado, como exigencia de la administración para impartir cursos; por otra, comentó algunas aportaciones que pretendían mejorar y actualizar el texto.

A continuación iniciamos la Asamblea ordinaria. Se aprobó también la propuesta de formación de la nueva Junta, que queda constituida como sigue a continuación:

- Presidente: Ángel Lorente
- Vicepresidente: M<sup>a</sup> José Sierras
- Secretario: Fernando Andrés
- Tesorero: José Miguel Lorés
- Vocal 1: M<sup>a</sup> Pilar López
- Vocal 2: Guisela Cruces
- Vocal 3: Pedro Molina
- Vocal 4: José Luis Castán

El presidente destacó la incorporación a la Junta de un compañero de Teruel. También presentó el programa de actividades previsto para el curso 2013-14 en el que como en años anteriores destacan: la participación en las actividades organizadas por FEAE a nivel estatal, un curso de formación para directivos con el título: *"El liderazgo pedagógico de los equipos directivos: estrategias y herramientas"*, que dirigirá nuestra compañera Guisela Cruces, la publi-

cación cuatrimestral de la revista *Forum Aragón*, y la actividad de navidad.

Seguidamente, el presidente informó también sobre las Jornadas organizadas por el FEAE en Palma de Mallorca a las que asistirá en representación de Aragón. El tema en esta ocasión está relacionado con las redes sociales y Aragón presentará dos comunicaciones.

A continuación, comentó la presentación en la próxima Junta Directiva estatal, que se celebrará también en Palma de Mallorca al terminar las Jornadas, de la candidatura a la dirección de la revista OGE de nuestro compañero Fernando Andrés. El interesado comentó cual sería la línea de su proyecto de ser elegido y sobre todo se manifestó favorable a colaborar para llevar adelante desde cualquier puesto la revista.

Pepe Lorés informó del estado de cuentas de la asociación y de los gastos e ingresos del curso anterior.

A propuesta del presidente se aprobó también subvencionar los gastos de desplazamiento del nuevo vocal, residente en Teruel, cada vez que asista a las reuniones. También ofreció la colaboración de la Junta para organizar cualquier actividad en Teruel que sirva para difundir la asociación y aumentar el número de socios.

### También estamos en Twitter

En el mes de julio, de forma experimental, hemos puesto en marcha

una nueva iniciativa de la revista en la Red. A través de la dirección de Twitter pretendemos enviar información actualizada a todos aquellos que nos sigan, sobre publicaciones relacionadas con temas educativos relevantes: administración y gestión, política educativa, liderazgo, profesorado, convivencia, formación, etc... Queremos aprovechar la inmediatez del este medio para tener mayor protagonismo y dar mayor difusión a los temas que nos ocupan.

A los que aún no tenéis cuenta en Twitter os animamos a introducirnos en este mundo de las redes sociales, especialmente por lo que puede ser de enriquecedor en el ámbito profesional. El intercambio de información, la fluidez de la co-

nectividad, el acceso a nuevas áreas y la facilidad de manejo lo hacen realmente interesante. Muchos centros (colegios e institutos), compañeros de FEAE y otros muchos profesionales de la educación interesados se encuentran ya en esta red.

En estos momentos tenemos ya casi un centenar de seguidores. Nuestra cuenta de la Revista Forum Aragón y su enlace es: [@RevForumAragon](https://twitter.com/RevForumAragon)

### Revista Forum Aragón

Para facilitar el acceso, se pueden consultar todos los números de nuestra revista en las librerías de la Red: Issuu y Scribd. También, como sabéis, podéis consultar sus artículos clasificados en Dialnet.

Para una fácil lectura podéis conectaros directamente a esta dirección, en ella podéis descargaros todos los números anteriores:

<http://issuu.com/feaearagon>



# Noticias del FEAE estatal

## Publicación de las Actas del Congreso Iberoamericano

Se han publicado ya las Actas del Congreso Iberoamericano celebrado en Zaragoza en noviembre de 2012. Se ha hecho en formato digital y la publicación consta de dos CD's, uno con las publicaciones brasileñas y otro con las Actas del Congreso. Los interesados podéis dirigiros a Juan Salamé.

## Jornadas de Baleares y reunión del Consejo

Entre el 25 y el 27 de octubre se celebraron las XXIII Jornadas Estatales de FEAE en Palma de Mallorca: "Las redes sociales en la educación del siglo XXI". Aragón estuvo representado por Ángel Lorente que además participaba con una comunicación compartida.

En el próximo número incluiremos más información de las Jornadas: publicaremos un resumen de las mismas así como las dos comunicaciones presentadas. También daremos cuenta de la reunión del Consejo Estatal que se celebró en Palma al finalizar las mismas.

# Noticias del EFEA

## Revista European Studies in Education Management

Se ha publicado el núm. 1 del segundo volumen de la revista ESEM

que edita EFEA. Los editores son Peter R. Taylor del Reino Unido y John Heywood de Irlanda. La edición es en inglés y consta de 106 páginas, en ella podemos encontrar trabajos originales dedicados al tema del

liderazgo educativo.

## Reunión del Comité Directivo del EFEA en Edimburgo

Este verano, concretamente el 13 de julio, se celebró en la ciudad escocesa de Edimburgo la reunión del Comité Directivo de EFEA. En ella se produjo el cambio en la dirección del Comité, la presidenta alemana Zitta Götte fue sustituida por la portuguesa Ana Patricia Almeida que permanecerá en el cargo hasta 2015 ya que los mandatos son de dos años. Nuestro compañero Xavier Chavarria, ha abandonado la corresponsalia de la Junta Estatal y ha pasado a ocupar la vicepresidencia del EFEA. También se ha hecho cargo de la edición de los dos próximos números de la revista ESEM.

La nueva presidenta presentó su programa de trabajo. Entre los objetivos más importantes se encuentra promover y fortalecer el trabajo en red: incluyendo la evaluación de las actividades como el EIP, promover encuentros transnacionales e intercambios profesionales; potenciar las comunicaciones externas e internas mediante la página web, estimular la participación de manera más eficaz y dinámica, crear nuevos instrumentos de comunicación, dar una nueva orientación a los *Newsletter*, y promocionar la revista ESEM; y desarrollar la red y abrirla a nuevos miembros y foros nacionales. Propone continuar con un trabajo eficaz en equipo en el seno del Comité Ejecutivo y en el *Steering Committee*.

Se acordó realizar el próximo encuentro EIP en Vila Real (Portugal), entre los días 10 y 15 de octubre de 2014, con el tema "Evaluación externa de los centros docentes. Cómo ésta cambia la dinámica de los líderes principales e intermedios".

La próxima reunión del Comité Ejecutivo se ha programado para celebrarse en Oporto el día 2 de noviembre de 2013.

## Celebramos el XX Aniversario de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía

El pasado 19 de septiembre la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía celebró su **XX aniversario** en la Diputación Provincial de Zaragoza. Miembros de la Asociación e invitados nos reunimos en la sala de la Institución Fernando el Católico.

Tras el saludo de bienvenida de Juan Antonio Planas, Presidente de la Asociación, el Acto comenzó con la conferencia inaugural a cargo de Rafael Sánchez, responsable de Cultura de la DPZ. Seguidamente se presentaron las actividades de formación para el próximo curso, la Jornada de Coaching Educativo en Ibercaja Zentrum y el Máster en Intervención en Dificultades del Aprendizaje. Hubo ocasión de ver un avance del nº 23 de la Revista Enlace y escuchar la presentación de varios libros y talleres sobre educación emocional.

Dos momentos muy emotivos fueron el homenaje a los orientadores jubilados, a los que se les entregó un busto de Joaquín Costa y el nombramiento como socio honorífico a Santos Orejudo, vicedecano de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza y Presidente del próximo II Congreso de Inteligencia Emocional.

Desde estas líneas queremos felicitar a la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía por todo su trabajo bien hecho y les animamos a seguir con sus actividades de formación y divulgación en los ámbitos de la Psicología, la Pedagogía, la Psicopedagogía y la Educación en general. ¡FELICIDADES!

# La enseñanza bilingüe y el PIBLEA

Este Monográfico se inicia con una primera aproximación de Milagros Liberal, asesora en temas lingüísticos del Departamento; en su artículo hace una introducción histórica de la enseñanza bilingüe en nuestra comunidad, para terminar explicando en qué consiste el PIBLEA. A continuación Ana Isabel Ortells, inspectora y especialista también en la enseñanza de las lenguas, nos propone repensar los modelos bilingües teniendo en cuenta las ventajas e inconvenientes que presentan. Concha Gaudó aborda el tema desde un punto de vista pedagógico, aportando algunas reflexiones que pueden colaborar en su mejora, basadas en su experiencia en dos centros zaragozanos. A continuación, encontraremos las opiniones de algunos auxiliares de conversación y profesores (hemos elegido un profesional de cada uno de los tres idiomas: inglés, francés y alemán) como Catlin A. Prsbrey, M<sup>a</sup> Jesús López o Ruth Mutschler en las que de forma más o menos crítica explican su experiencia y aportan un punto de vista muy personal sobre lo que debe ser el bilingüismo y los objetivos que se debe plantear.

Por último hemos contado con la colaboración de varios centros aragoneses para que expliquen cómo se desarrolla su experiencia. El CEIP Miralbueno, el CEIP Rosales del Canal y el CEIP Calixto Ariño de Zaragoza, el I.E.S. Miguel Catalán de Zaragoza y el I.E.S. Francés de Aranda de Teruel, todos ellos con experiencias en alguno de los tres idiomas comentados.

Todo ello se completa con una pequeña aportación sobre la formación permanente específica del profesorado que ofertan los Centros de Profesores.

## Casi dos décadas de enseñanza bilingüe en Aragón

**Milagros Liberal Obanos**

Asesora técnica de la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente del Departamento de Educación, Universidad Cultura y Deporte. Gobierno de Aragón

Cuando desde Forum me contactan para pedirme que escriba sobre bilingüismo el primer recuerdo que me viene a la memoria se remonta al final del curso escolar 1995. En esos momentos ejercía de profesora de lengua inglesa en un instituto del Bajo Aragón turolense y nuestro Inspector vino un día a hablarnos por primera vez del novedoso programa fruto del Convenio MEC-British.

En aquellos momentos y por esas latitudes apenas se había oído hablar de enseñanza bilingüe, excepto casos aislados en algún centro escolar privado considerado de élite o en algún ejemplo en otros países como Canadá.

Sin embargo, y para mi sorpresa, desde aquella fecha mi vida profesional ha girado y gira en torno a la enseñanza bilingüe.

### Un poco de historia

El primer programa bilingüe que se instauró en centros públicos españoles es el Programa de Currículo Integrado español-inglés. Me estoy refiriendo a septiembre de 1996 cuando el Ministerio de Educación y Ciencia, tras la firma de un Convenio con el British Council, implanta proyectos curriculares integrados en 44 centros de educación infantil y primaria. De esos 44, 4 eran aragoneses y estaban situados en las 3 provincias. Estos centros pione-

ros en Aragón en enseñanza bilingüe son en Huesca, el CP San Vicente; en Teruel, el CP Las Anejas; y en Zaragoza, el CP Fernando el Católico y el CP Hilarión Gimenó. Aunque el paso del tiempo ha cambiado los centros, en aquel momento, el criterio que más se valoró para su selección fue el entorno social de los centros (medio-bajo) y una baja matrícula de alumnado.

En el año 1999, Aragón junto con otras Comunidades Autónomas, asumió las competencias en el ámbito educativo, y en libre ejercicio de esas flamantes competencias esta Administración consideró el programa interesante apostando por darle continuidad.

Además, considerando que todas las lenguas extranjeras son importantes, y dada la vecindad con Francia, acertadamente los responsables en aquellos momentos del Departamento de Educación y Cultura de nuestra Comunidad Autónoma firmaron un Protocolo de colaboración con la Academia de Toulouse y entre otras actuaciones la principal fue la puesta en marcha de Secciones bilingües en ocho institutos de educación secundaria, comenzando en septiembre de 1999 con la implantación en 1º de E.S.O. Una vez más los institutos estaban estratégicamente distribuidos en las tres provincias y en esta ocasión, además del ámbito urbano de capitales de

provincia, también abarcaba el mundo rural, en localidades como: Barbastro, Sabinánigo y Jaca.

Han de pasar unos años de experiencia y de rodaje del modelo en estos centros para que desde la Administración se considere que es el momento de ir ampliando ambas iniciativas e incluso comenzar con otras nuevas, todo ello en un marco que tiene unos objetivos claros; mejorar el nivel competencial de los alumnos en lengua extranjera y la diversidad lingüística, tratando de dar respuesta al enorme desafío que supone la globalización y la necesaria adquisición de nuevas competencias profesionales.

Paulatinamente se van aumentando los colegios de currículo integrado español-inglés; las primeras promociones de este programa alcanzan la secundaria y se da continuidad al programa en los institutos de secundaria a los que estos colegios están adscritos; se vuelve a publicar una nueva convocatoria para que más institutos soliciten impartir programa de bilingüismo francés, también se decide comenzar con bilingüismo francés en infantil y primaria y dar los primeros pasos, tanto en primaria como en secundaria en bilingüismo alemán; e incluso se ponen en marcha las primeras experiencias de enseñanza bilingüe en formación profesional, en colegios concertados, en CRAs, llegando incluso a la implantar un programa de plurilingüismo en dos institutos de educación secundaria.

Todas estas iniciativas, implantadas curso a curso, de forma meditada y planificada por la Administración autonómica a lo largo de todos esos años, nos llevan a una situación de una gran variedad de programas que podríamos resumir en cifras del curso 2011-2012 de la siguiente manera:

<b>Programa de Currículo Integrado español-inglés</b>	<b>31 colegios de infantil y primaria 5 institutos de educación secundaria</b>
<b>Bilingüismo francés</b>	<b>19 colegios de infantil y primaria 17 institutos de educación secundaria</b>
<b>Bilingüismo alemán</b>	<b>2 colegios de infantil y primaria 2 institutos de educación secundaria</b>
<b>Plurilingüismo en secundaria (en francés y en inglés)</b>	<b>2 institutos de educación secundaria</b>
<b>Bilingüismo en Formación Profesional</b>	<b>3 institutos de educación secundaria</b>
<b>Enseñanza en lengua inglesa en CRAs</b>	<b>2 CRAs</b>
<b>Enseñanza en lengua inglesa en centros concertados</b>	<b>3 colegios</b>

Describir las características y peculiaridades de cada uno de estos programas, además de largo y tedioso, excedería las pretensiones de este artículo. Pero de una manera simple se puede resumir que en todos ellos se enseñan áreas, materias o módulos en lengua extranjera. Nos estamos refiriendo a la denominada enseñanza AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera). Algunos de los aspectos positivos que considero hay que resaltar respecto a este tipo de enseñanza y que se ha ido logrando en estos centros a lo largo de cursos de experiencia son: el programa afecta a todo el centro, no solamente a los profesores más directamente involucrados; es imprescindible la coordinación entre el profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas; en realidad entre todo el profesorado; se han ido modificando las metodologías utilizadas: más trabajo en grupo, actividades más comunicativas, más manipulativas y en las que el uso de TIC es fundamental; el profesorado ha debido de adaptar, diseñar y elaborar materiales; muchos de estos centros han entendido que participar en proyectos de internacionalización, tales como programas europeos, intercambios escolares, etc. son puntales básicos para apoyar este tipo de enseñanzas y, por supuesto, como profesorado de programas bilingües, no basta con haber obtenido en algún momento un título de lengua extranjera, sino que la participación en actividades de formación continua, tanto lingüísticas como metodológicas, han sido consideradas esenciales.

#### **PIBLEA. Fortalezas y retos.**

La Orden de 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013-14 se publica en el Boletín Oficial de Aragón del 18 de febrero.

Con ella se ha iniciado un nuevo tiempo en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Aragón, garantizando la continuación de los programas bilingües existentes, pero con la ambición de extender a todos los centros escolares, sin excepción la posibilidad de renovarse metodológicamente y anteponer el fomento de la competencia comunicativa y el desarrollo de las destrezas básicas de su alumnado: hablar, escribir, escuchar, leer y conversar de una forma natural.

En este punto me gustaría hacer una precisión conceptual: se denomina modalidad CILE 2 (Currículo Impartido en Lengua Extranjera) a aquellos centros que tienen autorizada la impartición, sin incluir la lengua extranjera, de al menos dos áreas, materias o módulos del currículo en lengua extranjera (inglés, francés o alemán), lo cual supone un mínimo de 30% de su horario y se denomina modalidad CILE 1 a los que imparten al menos una y que viene a suponer al menos un 20% del horario del alumnado.

Los centros escolares para que sean autorizados a impartir un CILE deben:

- Disponer de suficiente profesorado con competencia para asumir la impartición en el idioma correspondiente de la modalidad del programa bilingüe que soliciten en toda la etapa que corresponda. El profesorado con esa competencia de los centros públicos deberá tener destino definitivo en el centro. En el caso de los centros concertados, el centro deberá asegurar la permanencia de profesorado con esa competencia en el centro.

Para la acreditación de esta competencia se atenderá a la normativa que regule el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte y al anexo I de la orden de PIBLEA.

- Contar con la aprobación de la mayoría del Claustro de Profesores y del Consejo Escolar del centro.
- Presentar un proyecto bilingüe según las orientaciones generales que se describan en la convocatoria concreta.

Evidentemente es conveniente la lectura detallada de la Orden para conocer todos sus aspectos, pero aquí me gustaría destacar el apartado de *Orientaciones pedagógicas* por su importancia:

- Sin perjuicio de su autonomía pedagógica, los centros bilingües se dotarán de un modelo metodológico, curricular y organizativo que contenga los principios del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera.
- Los centros bilingües atenderán las recomendaciones europeas en esta materia recogidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, desarrollado por el Consejo de Europa.
- Los centros bilingües elaborarán y utilizarán materiales para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras en el marco de su proyecto educativo, que contemplará al menos los siguientes aspectos:

a) Estrategias que propicien el aprendizaje de con-

tenidos en lengua extranjera, en el marco de los objetivos curriculares establecidos con carácter general para el aprendizaje de las mismas.

b) Diseño de tareas comunicativas de aprendizaje que se implementarán en el aula para contribuir a que el alumnado pueda dominar las destrezas básicas de la competencia lingüística, tanto

orales como escritas.

c) Uso del Portfolio Europeo de las Lenguas.

d) Inclusión del principio de competencia lingüística del alumnado para el desarrollo de las competencias básicas.

e) Incorporación de actividades comunicativas en todas las lenguas para fomentar el desarrollo de las destrezas básicas en cada una de las lenguas impartidas en el centro.

f) Establecimiento de vínculos entre las distintas lenguas, unificar la terminología lingüística y los planteamientos metodológicos basados en un enfoque comunicativo.

g) En el caso de los ciclos formativos bilingües de la formación profesional inicial, el currículo incluirá la utilización de vocabulario técnico-profesional y de estructuras lingüísticas idóneas para el desarrollo de las competencias profesionales propias del ciclo formativo, así como del conocimiento de la cultura profesional en el ámbito.

- El profesorado del segundo ciclo de educación infantil que imparta en lengua extranjera introducirá dicha lengua procurando que se produzca un acercamiento de los niños al idioma, familiarizándose con los sonidos que configuran la lengua extranjera mediante el uso de propuestas metodológicas de índole comunicativa orientadas a la producción y comprensión oral del alumnado relacionando los contenidos lingüísticos con los correspondientes a las restantes áreas del ciclo.

En la primera convocatoria de febrero 2013 (BOA 18 febrero) por la que se autorizó la continuación de programas de bilingüismo en lenguas extranjeras y se convocó a los centros docentes sostenidos con fondos públicos para solicitar impartir una modalidad de bilingüismo a partir del curso 2013-14, las solicitudes presentadas por los centros sobrepasaron muy holgadamente las expectativas más optimistas que se barajaban por los responsa-

bles y equipos de trabajo.

La magnífica aceptación que tuvo entre todos los centros escolares demostró que esta oferta de enseñanza era necesaria y esperada, y era una respuesta a las exigencias de la sociedad actual de una educación de calidad. En el cuadro aparece el resumen del número de solicitudes, de las autorizadas y las excluidas.



SOLICITUDES				
Provincia	Total	Concertados	Públicos	Privados
Zaragoza	106	52	52	2
Huesca	25	10	15	0
Teruel	5	5	0	0
	136	65	69	2

AUTORIZADAS			
Provincia	Total	Concertados	Públicos
Zaragoza	89	49	40
Huesca	24	10	14
Teruel	5	5	0
	118	64	54

NO AUTORIZADAS				
Provincia	Total	Concertados	Públicos	Privados
Zaragoza	17	1	14	2
Huesca	1	0	1	0
Teruel	0	0	0	0
	18	1	15	2

Para finalizar con los datos de los centros autorizados me gustaría añadir algunas precisiones sobre las que considero deberíamos reflexionar de cara a próximas convocatorias:

- De los 118 centros autorizados, 63 han implantado el programa de bilingüismo en 1º del segundo ciclo de Infantil y 1º de Primaria, 33 lo han hecho en 1º de Primaria, 16 en 1º de E.S.O., 4 en estos tres niveles al mismo tiempo, y 2 centros en enseñanzas de formación profesional.

- La mayoría de los centros han sido autorizados para impartir modalidad CILE 1.

- Todos ellos, excepto uno, de formación profesional, han sido autorizados para impartir enseñanzas bilingües de lengua inglesa.

- Las áreas que imparten los colegios en educación primaria en lengua inglesa son en este orden: plástica y conocimiento del medio las más mayoritarias y en menor medida, música y educación física.

- En secundaria las materias son muy variadas, dependiendo del profesorado con cualificación lingüística, con el que los distintos centros cuentan.

- La gran mayoría del profesorado implicado es especialista de lengua inglesa. Necesitamos más profesorado especialista en otras áreas y materias, con certificados lingüísticos que les habiliten para impartir clase en programas de bilingüismo.

Estos datos, ponen de manifiesto, a mi entender, que uno de los ejes fundamentales del novedoso PIBLEA radica en la **formación del profesorado**. Sin una formación de calidad no conseguiremos una educación de calidad.

Debemos ser conscientes que, en algunos casos no contamos con profesorado que ha seguido una formación lingüística y metodológica ideal. A menudo, esas carencias se han suplido con la voluntariedad, esfuerzo y dedicación de un profesorado comprometido con los objetivos que persigue el bilingüismo. El afianzamiento y consolidación del PIBLEA, requiere y merece una apuesta decidida de la Administración educativa aragonesa para facilitar la formación de estos profesores que voluntariamente "han levantado la mano" y están dispuestos a emprender el camino del bilingüismo, apasionante sí, pero mucho más exigente y trabajoso, también.

Desde la fecha de publicación de los nuevos centros autorizados y en este primer trimestre de curso se están convocando constantemente variadas actividades dirigidas a distintos colectivos: itinerario formativo PALE, cursos CLIL (*on line* y presenciales), cursos para la obtención del B2, Samedi, Saturday... Importante continuar en esta línea para que todo el profesorado que lo desee pueda seguir formándose y mejorando su práctica docente, lo cual redundará inmediatamente en una enseñanza mejor al alumnado que acude a nuestras aulas.

En el actual contexto presupuestario y educativo tenemos que seguir arbitrando qué medidas son las más adecuadas, para seguir extendiendo el programa de bilingüismo en nuestra comunidad, tanto aumentando los centros de forma cuantitativa curso a curso, convocatoria a convocatoria, como consolidando los que ya tenemos autorizados, y uno de los caminos, en el caso de los centros públicos, debe ser a perfilar las plazas de las plantillas de los centros.

Desearía aprovechar la oportunidad que me brinda este artículo para lanzar un mensaje: el modelo de bilingüismo que se ha implantado en Aragón y que no debemos olvidar también está implantado en el resto de comunidades autónomas, necesita de generaciones de profesores que posean la certificación del nivel lingüístico exigido, siendo éste un requisito necesario que unido a la profesionalidad, dedicación y buen hacer permitirá que haya nuevas generaciones de jóvenes con capacidad de hablar idiomas, mejorando su empleabilidad y permitiendo su movilidad en la aldea global.

# Sobre enseñanzas bilingües

Ana Isabel Ortells Ramón  
Inspectora de Educación

Reflexionar sobre enseñanzas bilingües desde la mirada de la Inspección educativa implica cambiar levemente el foco del análisis, aportando, más que ideas sobre aspectos curriculares y metodológicos del bilingüismo, que otros especialistas abordan, una reflexión transversal sobre los presupuestos en que este tipo de programas y aprendizajes se asientan, las políticas que los impulsan y las repercusiones observadas en los centros docentes y en los alumnos que se benefician de ellos.

En efecto, tras la puesta en marcha durante el último tercio del siglo XX de experiencias de enseñanza bilingüe en diversos países, especialistas de la didáctica de las lenguas extranjeras han aportado las metodologías más apropiadas para las áreas y materias impartidas en un idioma extranjero y han analizado la práctica diaria de la enseñanza y el aprendizaje bilingües. Ante el éxito de estas iniciativas y atendiendo a la demanda ciudadana, los responsables políticos han desarrollado diversos modelos de bilingüismo, de modo restringido, primero, para extenderlos luego a un mayor número de beneficiarios. Sin embargo, esta práctica de las enseñanzas bilingües – que no del bilingüismo-, ya tan común, no siempre resulta del desarrollo de políticas lingüísticas y educativas coordinadas en el ámbito europeo y sólidamente fundamentadas en evidencias sociales y científicas sino que parece responder apresuradamente a nuevas circunstancias y necesidades sociales y económicas.

Por otra parte, desde un acercamiento más próximo a lo cotidiano, la puesta en marcha de programas de bilingüismo implica la toma de decisiones que repercuten con fuerza en aspectos educativos muy sensibles tales como la elección de centro docente por las familias y la admisión de alumnos; la formación, selección y provisión del profesorado o el ejercicio de la autonomía de los centros y su liderazgo, con consecuencias no siempre previstas de antemano. La orientación de la respuesta dada a estas cuestiones influye, sin duda, en los resultados obtenidos, tanto de tipo académico y de logro social como de desarrollo profesional de los docentes y de satisfacción de las familias.

Dedicaremos estas líneas, pues, a reflexionar sobre las enseñanzas bilingües en los ámbitos “macro” y “meso” del sistema educativo, poniendo de relieve su dependencia del actual contexto económico y social, las relaciones que desencadena, así como sus rendimientos en el orden individual y social.

Antes, sin embargo, acordemos el contenido de algunos términos...

## ¿Hablamos todos de lo mismo al nombrar “bilingüismo” y bilingüe?

Como otras palabras clave de nuestro sistema educativo desgastadas por usos abusivos (“calidad” e “igualdad” son claros ejemplos de cómo puede utilizarse el lenguaje para expresar una idea y su contraria, y aun para acabar no diciendo nada) el término “bilingüismo” encierra un amplio contenido semántico aplicable a múltiples situaciones sociales, políticas y lingüísticas, así como a muy diversos territorios, ciudadanos y alumnos. A la riqueza propia de la palabra se añade la ambigüedad, frecuentemente intencionada, en su uso social y político. Lo mismo sucede con la expresión “enseñanzas bilingües”, de extensión más restringida pero que puede utilizarse igualmente en contextos muy variados. Así, cuando en Cataluña, Galicia o el País Vasco se habla de bilingüismo, los emisores se suelen referir al uso indistinto de las lenguas oficiales de su territorio, no al manejo de las lenguas extranjeras, con una excepción reciente en el ámbito educativo: el proyecto de tratamiento integrado de lenguas -TIL- en Baleares<sup>1</sup>, que une en un mismo marco legal tanto la enseñanza en catalán como la enseñanza de inglés y que ha producido notable inquietud en una parte importante de la sociedad balear.

Enseñanzas bilingües son también las que se proporcionan a los alumnos inmigrantes que, procedentes de países no hispanohablantes, llegan a los centros docentes sin conocimientos de castellano. Ahora bien, los distintos programas puestos en marcha han encarado esta necesidad educativa más con planteamientos de atención a la diversidad que de enseñanza de lenguas extranjeras.

Por otra parte, y entrando en una cuestión esencial para el tema que nos ocupa, ¿de qué hablamos cuando lo hacemos de “bilingüismo en la escuela” o de “secciones bilingües”? ¿Piensan las familias que la escolarización de sus hijos en un colegio denominado “bilingüe” en alemán va a suponer que al acabar sus estudios básicos habrán conseguido leer, escribir, entender esa lengua como si hubiera estado viviendo en Alemania durante toda su infancia? ¿Creen los ciudadanos que en una Sección bilingüe de un instituto la comunicación en el aula se produce únicamente en francés o inglés durante una cuarta parte de la jornada escolar? Aclararlo supone distinguir entre

<sup>1</sup> Regulado por *Decret 15/2013, de 19 d'abril, pel qual es regula el tractament integrat de les llengües als centres docents no universitaris de les Illes Balears* (BOIB de 20 de abril de 2013).

*bilingüismo y enseñanzas bilingües*, entre el deseo, las expectativas y la realidad.

Conviene por ello dejar sentado el significado que adquieren esas palabras en este artículo, así como las situaciones a las que las aplicaremos, ya que, aun siendo de gran interés por las múltiples interrelaciones que podrían ponerse de relieve, no trataremos la enseñanza de lenguas oficiales en los diferentes territorios ni tan siquiera el aprendizaje del castellano como lengua extranjera en nuestros centros docentes, limitando el ámbito a los idiomas diferentes de las lenguas oficiales del Estado.

En cuanto a la noción de bilingüismo individual, el Instituto Cervantes, en su "Diccionario", traslada diversas acepciones y caracteriza como postura intermedia la de M. Siguán y W. Mackey, *para quienes es bilingüe la persona que, además de la competencia que posee en su primera lengua, presenta una competencia similar en otra, que puede utilizar con semejante eficacia*<sup>2</sup>. Esta posición será la adoptada por nosotros, descartando el equilingüismo pero también la calificación de "bilingüe" para cualquier persona que tenga escasa competencia comunicativa en una lengua extranjera.

Finalmente, la **enseñanza bilingüe designa la enseñanza de áreas, materias o módulos escolares no directamente lingüísticas en dos lenguas, la materna o propia del país de residencia y una lengua extranjera**<sup>3</sup>. Este es el punto de partida de las prácticas denominadas, según las lenguas de las que se trate, EMILE (Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère), CLIL (Content and Language Integrated Learning), o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Frente a ella la enseñanza en inmersión se refiere a la que se desarrolla únicamente en la lengua extranjera<sup>4</sup>. Las mismas precisiones pueden extenderse a las nociones de "plurilingüismo" y "enseñanza plurilingüe".

En resumen, los programas de bilingüismo que se ponen en marcha en nuestro entorno no pretenden formar personas bilingües, en sentido estricto, sino que intentan mejorar, tanto como sea posible, las competencias comunicativas de la población joven en lenguas extranjeras a través de varios instrumentos, siendo uno de los más importantes la práctica de la enseñanza bilingüe junto al estudio tradicional de las lenguas extranjeras y a otras actividades de potenciación de su aprendizaje.

<sup>2</sup>En

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/in\\_dice.htm#b](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/in_dice.htm#b)

<sup>3</sup> Duverger, Jean, *Enseignement bilingüe. Le professeur de "Discipline Non Linguistique"*, ADEB, Paris, décembre 2011, p. 7. En [http://www.adeb.asso.fr/publications\\_adeb/ADEB\\_brochure\\_D\\_NL\\_12\\_2011.pdf](http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_D_NL_12_2011.pdf)

<sup>4</sup> Braz, A., *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingüe. Méthodologie, repères, exemples*, Consejería de Educación de Cantabria, Santander, 2007, p.12. En [http://www.educarioja.org/educarioja/html/docs/recursos/frances\\_abraz.pdf](http://www.educarioja.org/educarioja/html/docs/recursos/frances_abraz.pdf).

## La globalización en la base de las enseñanzas de lenguas extranjeras en Europa

Es un hecho que en el comienzo del siglo XXI la enseñanza de las lenguas extranjeras constituye una de las líneas prioritarias de las políticas educativas en Europa. Se podría pensar que esta preocupación se ha suscitado como consecuencia del proceso de construcción de una identidad común en el seno de la Unión Europea pero, como bien analiza François Grin, frente a esta probable causa incidental, la esencial deriva sobre todo del fenómeno denominado *globalización* o *mundialización*<sup>5</sup>. Así pues, la motivación social e individual reside más en la búsqueda del rendimiento económico del aprendizaje de lenguas que de otros beneficios, de orden cultural y espiritual, ligados a una auténtica comunidad europea.

Este punto de vista comercial y economicista está empujando a los países europeos a la decisión entre dos modelos básicos, el que podríamos denominar como "inglés, lengua franca" en el que esta sería la lengua de comunicación común por supuestos motivos de rentabilidad general y el "modelo plurilingüe", que implica el aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras para garantizar la comunicación entre los ciudadanos, y en el que conviven las diferentes lenguas europeas, distribuyendo beneficios no sólo intelectuales y espirituales sino también económicos entre los territorios. Por consiguiente –opina Grin– toda política educativa referida a la enseñanza de lenguas extranjeras debe insertarse en una política lingüística, a ser posible coordinada entre los países de la Unión Europea, que dé una respuesta equitativa y basada en datos de rendimiento contrastados al conjunto de la sociedad.

Por otra parte, no sólo en Europa sino en todo el mundo, la actual difusión del inglés hace necesario e indiscutible su aprendizaje, que se ha convertido en una nueva competencia básica similar a la capacidad de leer y escribir extendida universalmente en nuestro contexto en el siglo pasado. El reverso de la moneda muestra que la competencia comunicativa en lengua inglesa, casi imprescindible ya en amplios sectores del mundo laboral, deja de ser un valor distintivo de algunos individuos, que precisarán, en adelante, de otros para distinguirse profesionalmente<sup>6</sup>.

A estos datos se suman otros de medida más difícil e inestable, como la evolución del valor de las lenguas en función del momento histórico de referencia. Sin incidir más en ello, baste como ejemplo el actual valor añadido del alemán, consecuencia directa de la potencia económica y política de Alemania en la Europa de 2013, o el interrogante sobre el papel de las lenguas chinas en el

<sup>5</sup> Grin, François, *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*, Haut Conseil de l'évaluation de l'école, N° 19, septembre 2005, p. 14. En <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000678/0000.pdf>.

<sup>6</sup> Grin, F., op.cit. pp 43-44.

futuro y la pertinencia de la inversión en su enseñanza y aprendizaje.

En resumen, en nuestro contexto social, histórico y político, los individuos necesitan con urgencia aprender lenguas extranjeras para desenvolverse en un mundo globalizado e intercomunicado. La enseñanza del inglés es ya, en la actualidad, una suerte de alfabetización que alcanzará, probablemente, la universalidad en las próximas generaciones pero que no bastará para alcanzar las mejores cotas educativas a las que aspira nuestra sociedad. Otros idiomas sumados a la lengua inglesa proporcionarán nuevas redes, conocimientos, valores y rendimientos a los ciudadanos y a las sociedades europeas si las políticas lingüísticas y educativas establecen las prioridades correctas y si estas se traducen en prácticas eficientes en los centros docentes.

### **Políticas educativas en materia de enseñanza de lenguas extranjeras. El ejemplo de la Comunidad Autónoma de Aragón**

Hasta el momento, como bien detalla Grin en su informe al Alto Consejo de la Evaluación de la Escuela (Francia), las preocupaciones dominantes en los análisis sobre la eficacia de la enseñanza de lenguas se han orientado a la identificación de factores variados, psicolingüísticos, sociolingüísticos o pedagógicos que influyen en los aprendizajes de los alumnos, es decir, en la determinación de la eficiencia interna (“cuánto aprenden los alumnos”) en términos de economía de la educación. Sin embargo, la evaluación de la eficiencia externa de estos aprendizajes nos permitiría seleccionar juiciosamente la inversión educativa y orientar las prioridades de la Administración educativa en materia de enseñanza de lenguas extranjeras. En otras palabras, sería necesario reflexionar sobre *qué* enseñamos (qué lenguas, a qué niveles de competencias, para qué usos), *por qué* y *para qué* (cuál es la evolución prevista del “valor” de las lenguas a corto, medio y largo plazo, qué beneficios individuales y sociales se obtendrán mediante su estudio, en términos de empleabilidad, por ejemplo) antes o a la vez que decidimos el *cómo* (programas, metodología y didáctica, práctica docente, evaluación del alumnado, etc.). Sin embargo, el desarrollo de las enseñanzas bilingües en España no parece haber seguido esta secuencia ideal.

Si tomamos como ejemplo lo sucedido en la Comunidad Autónoma de Aragón, en una exposición esquemática y simplificada, observamos que el inicio de estos programas respondió, en parte, a la importancia creciente de las lenguas en nuestro mundo, sí, pero también a circunstancias de otro tipo como el empeño de colectivos docentes en la reivindicación de una segunda lengua extranjera –sería el caso de las primeras secciones bilingües en francés en institutos de enseñanza secundaria– o la necesidad de potenciar algunos centros docentes ubicados en contextos sociales muy desfavorecidos, como sucedió con los designados para desarrollar el convenio del Ministerio de Educación español con el British Coun-

cil. Sólo posteriormente y de forma paulatina las enseñanzas bilingües y plurilingües se han ido extendiendo y adquiriendo nuevos modos, organizaciones y matices.

Tal y como se han concebido hasta el año 2013, planificados desde la Administración educativa y reducidos a un número escaso de colegios y secciones de institutos de enseñanza secundaria, tanto en inglés como en francés y en alemán, estos programas han obtenido resultados que se intuyen muy positivos. Evidencias al respecto se tienen pocas, ya que no se han publicado análisis comparativos del nivel de competencias comunicativas alcanzado por los alumnos escolarizados en dichos centros<sup>7</sup>. Sin embargo, a través del conocimiento directo de la Inspección de educación sobre los centros docentes, se ha podido constatar que, en la mayor parte de los casos, los aprendizajes de los alumnos respaldan el prestigio de las enseñanzas bilingües. También en términos de equidad social y satisfacción de las familias y del profesorado implicados los logros han sido considerables. En revancha, aquellos centros que no tenían acceso a estas enseñanzas, y las poblaciones por ellos atendidas, pedían un trato igualitario para todo el alumnado de la Comunidad Autónoma que impulsó su extensión progresiva aunque parcial.

A partir de 2013 el marco conceptual y legal de las enseñanzas bilingües en Aragón ha cambiado, en respuesta a la fuerte demanda ciudadana de extensión del bilingüismo, así como a las restricciones económicas del actual contexto y a la tendencia a facilitar y exigir un mayor grado de autonomía de los centros docentes. Un gran número de colegios e institutos públicos, pero, sobre todo, concertados se han sumado, por propia iniciativa, a la impartición de enseñanzas bilingües, eligiendo de forma abrumadoramente mayoritaria el inglés, como lengua extranjera prioritaria. Se trata de decisiones que buscan dotar a los jóvenes de las destrezas comunicativas en la denominada “lengua franca” que el desarrollo del currículo ordinario no parece garantizar, al menos en la medida en que el mundo laboral exige.

Este modelo, que ha permitido una considerable extensión de las enseñanzas bilingües a partir del curso 2013-14, choca con un problema crucial: el del profesorado. Por una parte, en la formación inicial de los docentes no se había previsto la demanda generalizada de un grado alto de dominio de lenguas extranjeras lo que está dando lugar a que los profesores busquen con urgencia suplir esta carencia mediante formación continua que las Administraciones educativas sólo proveen en parte. De otro lado, con la actual regulación, se exige a la titularidad de los centros concertados la garantía de contar con docentes que cumplan los requisitos de titulación exigidos, algo muy razonable, mientras que en los centros públicos no es su titular –Las Administraciones públicas–

<sup>7</sup> En otros países, las evaluaciones realizadas parecen indicar también buenos resultados de prácticas similares, según se recoge en Duverger, J., op.cit, p. 16

quien asume esa obligación, sino que se desplaza a la Dirección de los mismos, sin tener en consideración que, en las actuales circunstancias legales, los directores carecen de la posibilidad de seleccionar al profesorado con destino definitivo de las diferentes especialidades y con titulación del nivel exigido en alguna lengua extranjera, ya que las vacantes están definidas sin otro perfil que el de especialidad, y cubiertas mediante concursos de traslados regulados y gestionados por las Administraciones educativas. Puesto que el titular no se compromete a la provisión de profesorado que cumpla los requisitos exigidos y teniendo en cuenta que la Dirección de los centros docentes públicos no tiene competencias para garantizarlo, queda pues, de momento, en manos del azar la posibilidad de mejorar las destrezas comunicativas de su alumnado en lenguas extranjeras a través de enseñanzas bilingües reconocidas académicamente.

Acercando algo más el foco se observa que, como sucede en todo sistema natural o social, la introducción de cualquier novedad en un elemento del sistema educativo –en este caso los programas bilingües– produce perturbaciones y cambios en el resto y en sus interrelaciones. Por ejemplo, el hecho de que un centro docente sea “bilingüe” repercute en los procesos de admisión de alumnos de todos los centros de su zona y condiciona la adscripción lógica de Primaria a Secundaria con otros criterios que el de la cercanía. En el interior de los centros, se modifican, de hecho, las condiciones profesionales de algunos colectivos que, por no tener una acreditación en lenguas extranjeras que no se solicitaba en su acceso a la profesión, se responsabilizan frecuentemente de grupos más difíciles y de alumnos menos motivados, lo que provoca reticencias hacia los programas bilingües y fricciones entre compañeros y con los equipos directivos.

Estos y otros problemas, bien reales, no ocultan, no obstante, grandes avances en la extensión de las enseñanzas bilingües, así como de multitud de iniciativas y proyectos que, bajo múltiples denominaciones, se conciben y desarrollan en los centros para facilitar el aprendizaje de idiomas, y, en este ámbito más informal, incluir, además, lenguas extranjeras diferentes del inglés.

### Pararse a pensar

Ante este abanico de necesidades sociales, políticas educativas, modelos de enseñanzas y prácticas escolares formales e informales, convendría detenerse y repensar la enseñanza de lenguas extranjeras, a partir de datos contrastados y a la luz de la experiencia acumulada, para seguir avanzando.

Como paso previo a la definición de las políticas lingüísticas y educativas, los expertos deben analizar la

eficiencia externa e interna, los beneficios individuales y sociales, de la enseñanza de las lenguas y, en particular de la modalidad de enseñanza bilingüe, para determinar qué idiomas enseñar, a quién, qué niveles de competencia alcanzar, en respuesta a qué necesidades y para qué usos.

En el paso del ámbito macro al meso-educativo pueden analizarse las ventajas e inconvenientes de cada modelo bilingüe y de sus múltiples variantes que se sitúan actualmente en torno a dos esquemas básicos: en el primero, basado en la responsabilidad de la Administración educativa en la programación general de la enseñanza, ésta decide cuántos, qué centros, y qué idiomas son los más apropiados en cada caso para el desarrollo de programas; en el segundo se prima la opción de la auto-

nomía y la responsabilidad de los centros docentes sostenidos con fondos públicos respecto de sus propios proyectos bilingües. La valoración debería atender al rendimiento en tasas de población alcanzada por los programas y, en términos sociales, al nivel de equidad obtenido mediante los mismos en la distribución de conocimientos de lenguas extranjeras.

A la par, una vez definido el perfil del profesorado necesario, hay que calcular el coste de su formación inicial y continua de manera que se puedan dar respuestas realistas a las demandas sociales y, en lo que concierne a la función docente pública, quizá sea preciso revisar los requisitos y procedimientos de acceso y provisión de puestos de trabajo sin lesionar derechos laborales.

Desde el punto de vista de la eficiencia interna de los programas, la evaluación tendrá que atender tanto a los niveles de logro en el aprendizaje de las lenguas extranjeras como al obtenido en las disciplinas no directamente lingüísticas que alcanzan los alumnos de programas bilingües, una preocupación extendida entre algunos expertos<sup>8</sup>.

Finalmente, y en todo caso, la profesionalidad y el entusiasmo de los docentes en su trabajo diario en el aula será, como siempre que se habla de educación, el factor decisivo, la condición *sine qua non*, del éxito de las enseñanzas de y en lenguas extranjeras. Todo lo demás debe ponerse al servicio de su tarea, que es la esencial.

<sup>8</sup> J.A. Aunión recogía en su artículo “Bilingües a la carrera” (El País, 30 de septiembre de 2013) estos temores: “Nadie discute la imperiosa necesidad de enseñar mejor los idiomas (preferentemente la lengua franca, el inglés), pero los expertos advierten de que este tipo de vistosas y atractivas iniciativas de centros multilingües, si no se hacen bien, pueden, incluso, llegar a ser contraproducentes para la enseñanza en general”.

# BILI: Enseñanza bilingüe, un escenario pedagógico\*

Concha Gaudó Gaudó\*\*

*"Europa será multilingüe o no será"*  
\*Año Europeo de las Lenguas, 2001

E/AICLE, Enseñanza/Aprendizaje de idiomas a través de disciplinas académicas (**CLIL = CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING**, en sus siglas internacionales en inglés) es un método de aprendizaje basado en la:

- enseñanza en 2 lenguas (**bi-lingüe**)
- la lengua extranjera es una lengua de enseñanza-aprendizaje
- una o varias asignaturas se imparte en la lengua extranjera (**lengua INSTRUMENTAL**), al menos en parte.

A veces el término bilingüe induce a confusión. No lo utilizamos por que se vaya a producir un auténtico bilingüismo funcional, dominio de una segunda lengua como la propia (como en familias bilingües por la distinta procedencia de sus miembros, o en el bilingüismo ambiental, personas que viven en un entorno lingüístico diferente a la lengua materna), tampoco se trata de una inmersión lingüística total como se produce en la escuelas internacionales. **Se usa palabra "bi-lingüe" porque la enseñanza se hace en dos lenguas.** El término "oficial" en la literatura especializada es CLIL, AICLE o EICLE en español (Aprendizaje / Enseñanza integrado de contenidos con lenguas extranjeras), en francés EMILE (Enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère),

\* El artículo se centra en la enseñanza bilingüe a partir de la Educación Secundaria, y muchas de las ideas aquí expresadas provienen de los artículos *Modelos de enseñanza bilingüe en Alemania*, de Marita Lünning (Landes Institut für Schule de Bremen) y *Modelos EICLE: un estado de la cuestión partiendo de la experiencia alemana. Informe crítico, límites de la realidad y perspectivas*, de Graciela Vázquez (Freie Universität Berlin) para la plataforma TICCAL.

\*\* Concha Gaudó, catedrática de Geografía e Historia, ha sido profesora en los últimos 15 años de varias materias de Ciencias Sociales en las secciones Bilingües de francés del IES Pilar Lorengar y de alemán en el IES Goya de Zaragoza y es miembro de la plataforma TICCAL para la enseñanza bilingüe del español. En la actualidad está jubilada.

BILI (Bilinguales Lernen) en alemán, ..."Enseñanza bilingüe".

El método surgió en los años 60 del s. XX en Canadá, con el fin de impulsar el aprendizaje y uso efectivo de las dos lenguas cooficiales del país, francés e inglés. A comienzos de los 70 se puso ya en práctica en algunos países de Europa como método efectivo del aprendizaje de lenguas extranjeras y hoy es uno de los métodos más utilizados en la enseñanza de lenguas e impulsado por los organismos escolares de la Unión Europea y el Consejo de Europa.

El rasgo característico de la enseñanza bilingüe es que se imparten, al menos en parte, en una lengua extranjera asignaturas como Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Arte, Política, Filosofía, Ciencias Naturales, Biología, Música, Educación Física,...

El objetivo de la enseñanza en una sección

bilingüe es la adquisición de:

- una **competencia bi-cultural** que permitirá al alumnado funcionar como mediador/a entre su cultura y la cultura en cuestión y
- **el uso instrumental de una lengua no propia** para la resolución de tareas en una asignatura en un grado que sobrepasa el que se adquiere en las clases de idioma tradicionales.

## Fundamentos teóricos y pedagógicos del método CLIL

El contexto teórico del método CLIL se encuentra en los fundamentos lingüísticos del método comunicativo. Diversos autores han hablado desde los años 60 del enfoque global en la adquisición de la lengua ("whole language", Canale, Swain, Cook, Krashen, Cummings...): Cognitive/Academic Language Proficiencia (CALP, Cummings, 1997) frente a Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS, Baker 1993).

Este esquema puede resumir el enfoque comunicativo:

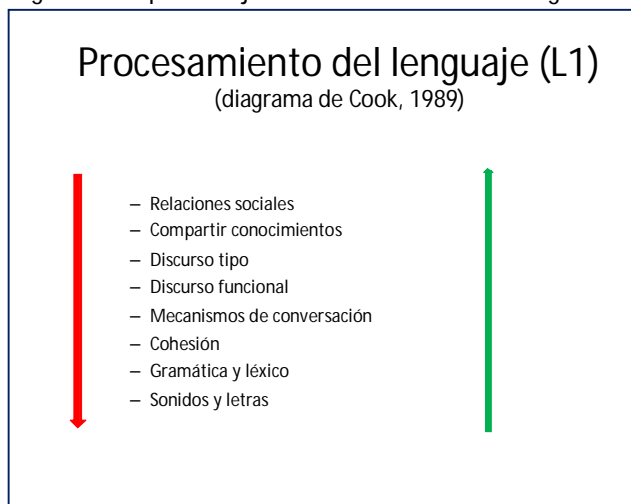
1. El fin de la lengua es crear significado
2. Lo que vale para el lenguaje oral vale para el escrito



3. Fonología  
Ortografía  
Morfología  
Sintaxis ————— Están presentes en el  
Semántica uso de la lengua de  
Pragmática forma simultánea
4. La lengua se une a una situación
5. Las situaciones son decisivas para crear significado
6. EL lenguaje se adquiere a través del uso

El concepto EICLE no representa solamente una nueva variante metodológica en el aprendizaje de lenguas sino un enfoque de múltiples perspectivas para **aprehender conocimientos en diversas asignaturas**. Se trata de una enseñanza centrada en los contenidos en la que el objetivo es el tema a tratar, y las destrezas lingüísticas son la herramienta de información y comunicación. Es pues un **método basado en los contenidos**, en el que la comprensión del mensaje es el requisito principal en el aprendizaje y las destrezas lingüísticas se ponen al servicio de la comprensión del tema. Ello aumenta la capacidad de abordar textos más complejos y la competencia lingüística. La exposición a una mayor variedad de textos y el procesamiento asiduo del discurso desarrollan la competencia discursiva y la competencia estratégica, pues el/la que aprende necesita estrategias de compensación ante las dificultades lingüísticas.

El esquema de Cook sobre el procesamiento del lenguaje materno sirve para aclarar el proceso que se sigue en el aprendizaje de la L2 en el modelo integrado:



Gracias a la utilización del idioma en las asignaturas no lingüísticas aumenta el tiempo escolar de contacto con el idioma extranjero y al mismo tiempo se abren otras dimensiones del idioma y del aprendizaje. La lengua extranjera (L2) es una lengua a aprender, pero también una lengua de comunicación y una **lengua instrumental** para el aprendizaje de otros contenidos. Las ventajas del modelo no afectan sólo al aprendizaje de lenguas, sino que abarcan todo el ámbito pedagógico:

- desarrolla las competencias cognitivas y de aprendizaje significativo:

- mejora de las capacidades de aprendizaje
- favorece la flexibilidad intelectual
- incentiva la capacidad de conceptualización y abstracción
  - impulsa la creatividad
- fomenta la autonomía de aprendizaje
- potencia el desarrollo de competencias lingüísticas:
  - mejora en la competencia de la L2
  - mejora en la competencia de la L1
  - desarrollo de competencias metalingüísticas (verdadera educación lingüística)
  - desarrollo de las competencias lectoras, de comprensión, de interpretación, de compensación, ... en L1 y L2
- fomenta la interculturalidad:
  - posibilita el conocimiento de otras culturas
  - favorece la apertura hacia el otro / la otra
  - fomenta la tolerancia
  - se dirige hacia la ciudadanía europea

### La disciplina no lingüística (DNL) en la enseñanza CLIL

En el método EICLE el objetivo principal de aprendizaje consiste en desarrollar la capacidad de resolver tareas en una asignatura utilizando otra lengua que no sea la L1. Para ello es necesario que los contenidos de la DNL sean lingüísticamente significativos, pues:

- la integración de contenidos y lenguas extranjeras supone un aprendizaje de las destrezas básicas, del vocabulario y de la gramática supeditado **al discurso y los géneros propios de la asignatura**.
- la integración de contenidos y lenguas extranjeras en los itinerarios bilingües requiere una sensibilización hacia la **complejidad lingüística que supone resolver tareas complejas en una asignatura** determinada.

Los criterios que se siguen para la selección de DNLs son:

- **Materias en las que los contenidos discursivos sean relevantes**
  - Las escuelas internacionales evitan materias que exijan un alto grado de comprensión y abstracción
  - Programas que no tenga una fuerte carga propedéutica
  - Depende de la disponibilidad de cada escuela
- Desde el punto de vista didáctico y metodológico, en la enseñanza EICLE:
- **prevalece la didáctica de la asignatura**, pero la didáctica de las asignaturas se enriquece a través de la dimensión intercultural que adquiere el tratamiento de temas a través de las perspectivas que añade el aprendizaje en la primera lengua y la lengua extranjera.
  - el programa nacional de la asignatura determina los contenidos, pero también el modelo EICLE influye en estas decisiones. El siguiente esquema muestra esta interacción:

El trabajo del profesorado de DNL consiste pues en la adaptación los propios *curricula* escolares, influidos por la cultura de la nueva lengua, la adecuación del nivel lingüístico, la adaptación pedagógica y la **elaboración los propios materiales para el trabajo en el aula**.

La coordinación y cooperación entre el profesorado de L2 y de DNL deben ser intensas y repercutir en el aula en la adaptación de ambas materias. En los primeros años la materia no lingüística seguirá a la Lengua extranjera; a partir del tercer año y siguientes la relación debe invertirse.

La preparación de los materiales y el trabajo en clase requieren ciertas premisas:

- cada unidad didáctica debe tener una ficha lingüística con el vocabulario específico y expresiones y cuestiones gramaticales más frecuentes (ficha elaborada en colaboración con el profesor/a de lengua extranjera).
- se debe trabajar siempre con materiales originales (evitar la traducción de los propios materiales en castellano)
- utilizar lo más posible la lengua meta en clase, tanto el profesorado como las alumnas y alumnos (deben intentarlo al menos, no es una imposición: "todo lo posible en la lengua extranjera, todo lo necesario en la lengua materna", Mäsch 1993)
- el alumnado debe presentar sus trabajos en la lengua de aprendizaje. Para evitar que los alumnos/as traduzcan sus textos (hay que advertir de la perversión de los traductores informáticos), los trabajos tienen que estar muy dirigidos; el trabajo personal, sobre todo al principio, puede ser muy simple, poner conectores, frases introductorias, copiar palabras del texto ... El resultado final debe ser coherente y comprensible (lo cual no quiere decir perfecto lingüísticamente)
- todos los trabajos se deben exponer en clase, con apoyo de soporte gráfico (power point) y fichas de texto para facilitar y fomentar la exposición oral.
- trabajos y exposiciones orales pueden ser calificados en la materia de lengua extranjera y en la materia DNL (para facilitar y rentabilizar el trabajo complementario del alumnado)
- conviene introducir materiales en una tercera (o cuarta) lengua para avanzar hacia el plurilingüismo (p.ej.: recomendar la visita de alguna página en francés o inglés, obtener datos de una agencia americana,...)

Los materiales de trabajo deben:

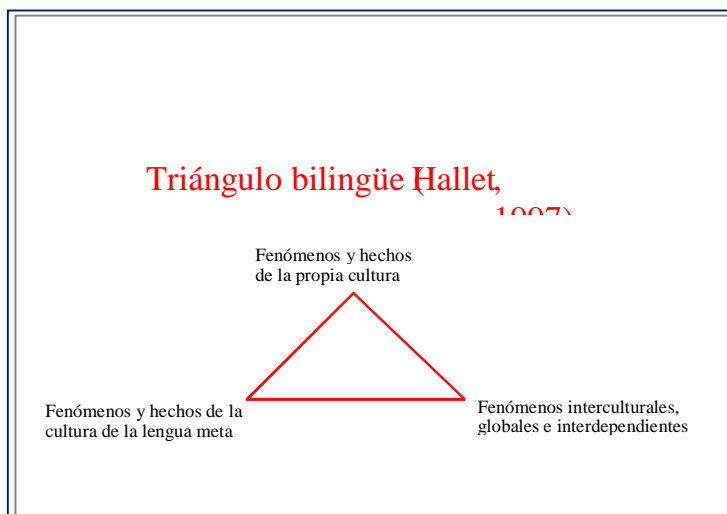
- promover una lectura comprensiva, y requerir un análisis de los mismos.
- promover una reflexión personal.
- fomentar la comparación, para profundizar en el análisis crítico y el aprendizaje.

- fomentar la asunción de compromisos, en la dirección de fomentar una educación en valores.
- contener implícitamente los procedimientos (saber hacer) habituales en las materias correspondientes (analizar textos, leer imágenes, describir gráficos, uso de mapas...)

### Evaluación del método A/EICLE

¿Es efectiva de enseñanza bilingüe? ¿No se pierde nivel en la asignatura que se imparte en otro idioma?

Se oyen voces muy críticas sobre el bilingüismo que plantean dudas sobre su eficacia o su elitismo. La administración educativa no ha realizado (al menos yo no lo conozco) evaluaciones sistemáticas para valorar los resultados de la ya importante experiencia bilingüe, más de 15 años desde que empezó en Aragón la experiencia de bilingüismo con la colaboración del British Council y con el Ministerio de Educación y Exteriores francés, y más



tarde con el Goethe Institut alemán.

La competencia en lengua extranjera es lógicamente superior en el alumnado bilingüe, dada su mayor exposición al idioma, en general unos dos cursos. Un buen número de alumnas/os de la sección bilingüe de francés alcanza el nivel B1 de Marco Común Europeo de las Lenguas en tres o cuatro cursos (recordemos que han comenzado el itinerario bilingüe en 1º de ESO). EL alumnado de alemán alcanza mayoritariamente un nivel B1 avanzado entre 1º y 2º de Bachillerato. Estos niveles los consideramos altos en relación con los alcanzados en las clases tradicionales de idiomas y el tiempo escolar invertido.

Un grupo de investigación formado en el marco de los Proyectos de cooperación entre los departamentos universitarios y no universitarios (lamentablemente recortados), coordinado por las profesoras Milagros Pérez Calvo y M<sup>a</sup> José Rodríguez<sup>10</sup> realizó en el curso 2008-2009

<sup>10</sup> El grupo estaba formado por los profesores de la Facultad de Educación Milagros Pérez Calvo, titular de Didáctica de la lengua francesa, Jacinto Montenegro, titular de Didáctica de las Cien-

una evaluación, siguiendo las pautas del profesor Zydatis (DEZIBEL, 2007), de la competencia lectora y análisis textual de clases bilingües y no bilingües de 2º y 4º de ESO.

Los resultados mostraron una superioridad de más de dos puntos en la competencia lectora del alumnado bilingüe respecto al no bilingüe. Las estrategias de aprendizaje que el alumnado bilingüe tiene que aplicar sistemáticamente a la lectura de textos de una materia en otro idioma le hace desarrollar otras estrategias compensatorias, deductivas, de relación, ... favorables a su proceso educativo general y transferibles a otras situaciones no bilingües e incluso a su propia lengua materna.

En uno de los grupos la evaluación se realizó sobre contenidos impartidos en la clase no bilingüe y no impartidos en la clase bilingüe. Los resultados mostraron la importancia de los contenidos y la imposibilidad de suplir con otras estrategias la información recibida. A pesar de ello el alumnado bilingüe aplica correctamente las estrategias de aprendizaje y mejora los resultados.



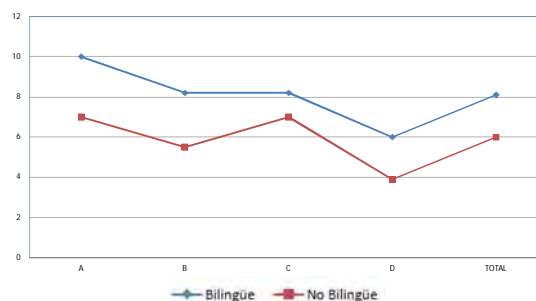
### Evaluación de la competencia lectora: capacidad de leer y comprender textos

#### IES GOYA – 2008

- A- Reconocimiento de la estructura discursiva
- B- Deducción del significado por el contexto
- C- Extraer el sentido global del texto. Sintetizar
- D- Extraer información específica

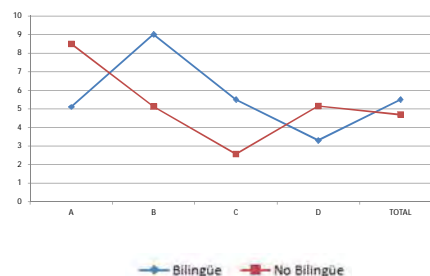
cias Sociales, Mª José Rodríguez Maimón, profesora de inglés y actualmente responsable del módulo sobre bilingüismo en el Máster de Educación, y Concha Gaudó del IES Goya. También formaron parte del grupo, de forma temporal, otras profesoras y profesores de la Facultad de Educación, IES Pilar Lorengar, IES Miguel de Molinos e IES Goya, implicados en las Secciones Bilingües, aula de inmersión lingüística, y Departamento de Orientación. El grupo estuvo activo durante 6 años, hasta la desaparición de los Proyectos de colaboración por los recortes en Educación y en la actualidad sigue colaborando.

Evaluación 2º de ESO  
(sobre un tema desconocido para ambas clases)



### Evaluación 4º de ESO

(sobre un tema impartido en clase no bilingüe y no impartido en clase bilingüe)



### Recomendaciones

Es atrevido recomendar, pero mejor llamarlo así que "cuaderno de quejas y lamentos". No quiero terminar este artículo sin nombrar una serie de cuestiones pendientes que en un futuro próximo deberían ser tenidas en cuenta:

- La estructura administrativa de los centros y el profesorado hace difícil la creación de equipos docentes, imprescindibles en las S. Bs. En las dos secciones bilingües de alemán de Zaragoza, por ejemplo, no hay ninguna plaza de profesor de alemán cubierta por profesorado funcionario definitivo. Las comisiones de servicio surten un buen número de plazas de profesorado de DNLs, pero la renovación anual de las mismas dan una gran inestabilidad a los equipos docentes. En esta situación el enorme trabajo que espera al profesorado en las S. Bs. sólo se compensa y recompensa con la voluntariedad y entusiasmo del mismo.
- La administración educativa ha optado por la vía más barata para promocionar la enseñanza E/AICLE. La formación del profesorado en una lengua extranjera es a su costa, en su tiempo libre, a sus expensas... Una pequeña ayuda para francés e inglés a través del Programa de Apoyo a la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE) o una estancia o curso en el país correspondiente con financiación europea.

Siempre en el tiempo libre del profesorado y con un trabajo suplementario.

- En la formación del profesorado hay una enorme laguna en la formación en didáctica y metodología de la enseñanza bilingüe y hoy ya existe una literatura amplia y profesionales investigadores especializados sobre el tema. Algunas Universidades ofrecen ya Másteres en enseñanza bilingüe (la primera fue la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla) y módulos en el Máster de Formación del Profesorado (Universidad de Zaragoza).
- Las calificaciones y evaluaciones del alumnado de la S. Bs. no ponen de manifiesto ni el esfuerzo ni el valor agregado de la enseñanza bilingüe. Esto puede suponer una desventaja para el alumnado cuando compete con una nota por una plaza en la Universidad, por ejemplo. Por no hablar de la dificultad de cursar una segunda lengua extranjera en el Bachillerato en los itinerarios de Ciencias, o las trabas administrativas para que la lengua de una Sección Bilingüe pueda ser considerada primera lengua extranjera en el itinerario escolar. Imprescindible avanzar en la gestión de la doble titulación o reconocimiento del Bachillerato.
- La escasa implicación de la administración educativa en el funcionamiento gestión y necesidades de las S. Bs. En mis 15 años de experiencia docente en S. Bs. de francés y alemán nadie ha evaluado, valorado positiva o negativamente, criticado... los numerosos materiales para la clase preparados en estos dos idiomas. Tampoco ha ayudado, facilitado, financiado... la elaboración de los mismos. En cierta medida los centros han financiado la adquisición de materia-

les, pero nunca en el coste real de los mismos, ni se ha compensado el tiempo invertido para ello (horas infinitas, y no es una hipérbole, durante el curso y en vacaciones, dirigidas muchas veces por las necesidades de la sección bilingüe: largas jornadas en la librería Mollat de Burdeos para seleccionar libros, o el aprovechamiento de las ofertas en la "rentrée" en los supermercados franceses,...)

Pero vale la pena, pues un importante número de alumnas y alumnos ha logrado alcanzar un buen nivel en uno o más idiomas en la etapa escolar, abrir su mentalidad a un mundo / Europa multilingüe y vivir unas experiencias inolvidables en otras latitudes, con otros/as jóvenes de su edad que formarán para siempre parte de sus vidas. El profesorado de las Secciones Bilingües nos sentimos orgullosos y satisfechos de ello, en esto consiste nuestra compensación.

#### **SOBRE E/AICLE**

- <http://www.clilcompendium.com/clilexpertise.htm> (Dietter Wolf, Carmen Pérez Vidal)
- <http://www.eurydice.org>
- <http://www.ticcal.org/> (Graciela Vázquez, Wolfgang Zydattiss)
- <http://aragonbilingue.educa.aragon.es/>
- <https://www.facebook.com/MasterEnEnsenanzaBilingueUniversidadPabloDeOlavide>
- Wolfgang Zydattiss, *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien*, Frankfurt a. M.: Lang 2007



# Bilingüismo

Catlin A. Prisbrey

Auxiliar de conversación, profesor, lingüista y traductor

## ¿Qué es bilingüismo?

¿Si sacas un 10 en tus clases de inglés, eres bilingüe? ¿Qué tal si logras un C1 en los exámenes de Cambridge? ¿Importa todo eso cuando hablas con un nativo? El bilingüismo es difícil de definir porque existen muchas ideas de lo que significa ser bilingüe. Hay algunos que dicen que el poder de comunicar, y entender lo suficiente para sobrevivir es bastante para considerarse bilingüe. Según eso, si puedes conversar y hablar de lo básico, eres bilingüe. A este punto, sabes mucho y puedes expresarte bien, pero el idioma no es parte de tu vida todavía. Es una herramienta, que usas cuando la necesitas.

Hay otros que dicen que ser bilingüe requiere que uno sepa la segunda lengua tanto como la lengua materna; o sea que uno domina el mismo vocabulario y variedad de dichos en los dos idiomas y habla sin acento extranjero. Según esta segunda definición, no hay muchos bilingües por el mundo; se requiere que uno se críe con la misma influencia de los dos idiomas a la vez, y que en el ambiente familiar y la vida profesional haya los dos idiomas presentes, usando el mismo vocabulario a la vez. Para muchos eso nunca pasará. Para la mayoría de nosotros, un idioma usamos en casa, y el otro en el trabajo o escuela. Casi nunca usamos ambos igualmente en los dos ambientes entonces nuestra capacidad nunca será igual en los dos.

Sugiero otra perspectiva; que bilingüismo no es necesariamente un nivel de gramática o vocabulario. La lengua materna está conectada con el ser humano de una manera más profunda que sólo lo intelectual. Está conectada al corazón y personalidad de uno. Es difícil que una segunda lengua tenga el mismo efecto que la materna. Por ejemplo, tacos y palabras de amor significan más en su propia lengua. Si un americano te dijera unos tacos en inglés, ¿sentirías algo? O si tu madre te dijera "I love you dear", sería igual que si te dijera "te quiero cariño". Para la mayoría, imaginar su madre decir "I love you dear", en inglés nos daría risa en vez de hacernos sentir amados. Según esta observación, el bilingüismo no es estar tan capaz gramaticalmente en un idioma que el otro, sin poder sentir el significado de las palabras. Por estudiar entendemos que la palabra "love" es "amor", pero una palabra sabemos, y la otra sentimos.

El bilingüismo es el poder de percibir el mundo desde la perspectiva de los dos idiomas. O sea, eres bilingüe cuando puedes sentir el significado de las palabras de los dos idiomas en vez de depender de uno, para traducir el otro. Si puedes mirar a tu alrededor y observar el mundo entero completamente en el idioma extranjero, o cuando el idioma existe más allá de las palabras y existe en con-

ceptos e ideas, cuando piensas en el otro idioma y vives en los dos a la vez, serás bilingüe.

Es evidente que tienes que saber la gramática, y saber el vocabulario del otro idioma, sin estos no puedes hablar. Pero he hablado con muchos españoles que cometen errores gramaticales, o que usan palabras incorrectamente a pesar de ser nativos. Por el otro lado, conozco extranjeros que hablan sin pelos en la lengua a pesar de no saber el español bien, pero por su poder de comunicarse y observar su mundo en español, diré que son bilingües. Yo soy ejemplo de eso; soy de EE.UU y he vivido aquí en Zaragoza un año; me considero bilingüe a pesar de mis errores gramaticales y falta de vocabulario, porque ya no traduzco en mi mente antes de hablar. No pienso en uno y traducir al otro, observo mi mundo, y vivo mi vida en inglés y español a la vez.

## Cómo convertirse en bilingüe

Trabajo aquí en España por un programa llamado *auxiliares de conversación*, doy clases de conversación en inglés y he trabajado en colegios muy buenos, y otros menos afortunados, y cada uno de ellos ha tenido excelentes programas, con profesores que sabían inglés de cabo a rabo, muchos que comprendían la gramática mucho mejor que yo. Comparado con los programas de EE.UU, vuestros colegios son impresionantes. Cumplí cuatro años de japonés en el colegio y saqué un 10 cada vez, pero ahora apenas puedo presentarme a alguien en el idioma. En las clases del 5º de primaria, los niños me podían hablar sin parar en inglés. Hacíamos juegos y conversamos como si fueran niños americanos. Pero no era igual en las clases de la. Me parecía que desconfían en lo que habían aprendido de los años pasados. Esto, más el sentido de ridículo les paralizaba.

Es como si hubiera una desconexión en sus mentes, que las palabras de inglés no representaban nada en la vida real. Sólo eran traducciones de palabras en español. No creían que estas reglas y sonidos de verdad funcionaban para comunicarse con alguien. El idioma no estaba vivo, no era real. Entiendo eso porque lo mismo pasa a mí también, pero con matemáticas, es algo que aprendí en el colegio, pero que no uso en mi vida cotidiana. Me sorprende cuando lo uso afuera del colegio. Para muchos, la desconexión e inutilidad de inglés es así. Es esta desconexión que previene que hablen bien.

¿Entonces qué se requiere para hacerse bilingüe? El primero es darse cuenta de que estas palabras son reales, y que no sólo existen en libros o exámenes. Para hacerse bilingüe, necesitas identificar las cosas de tu mundo con las palabras del nuevo idioma, en vez de traducir. Todo

empieza en la mente, cuando caminas en la calle, dejas de pensar "coche" - "calle" - "autobus", y en vez piensa directamente en inglés "car" - "street" - "bus". Es necesario asignar estas palabras y sonidos a cosas, objetos, e ideas en vez de asociarlas solamente con sus traducciones. Con práctica, todos los elementos de tu mundo tendrán dos nombres, uno en español y otro en inglés.

Al principio habrá muchas palabras desconocidas y tendrás que buscarlas, pero ten paciencia, porque poquito a poco tu mundo se convertirá completamente en el nuevo idioma. La cabeza parará de traducir y pensarás directamente en el nuevo idioma. Cada vez más hablarás con más fluidez.

### Cambio Cultural

Con aprender el idioma viene la adopción de la cultura de quienes lo hablan. En vez de observar una cultura desde afuera hacia adentro, uno lo observe desde adentro hacia afuera. La cultura es reflejada en el idioma, y aprender uno, es aprender el otro. La manera que usamos el idioma refleja nuestro comportamiento, por adoptar un modo de hablar, adoptas gestos y comportamiento del mismo. Hay estudios de bilingües que sentían que tenían dos personalidades, uno para cada idioma. Eso es normal, especialmente para los que suelen usar un idioma en casa, y otro en trabajo; un idioma se hace más cariñoso y el otro más profesional.

Eso no es la única cosa que cambia. Por aprender otro idioma, abres la puerta a otro mundo de literatura, música, historia, arte, y películas. Todas las cosas que existían en tu mundo anterior existen otra vez, pero desde otra perspectiva. El internet se hace dos veces más grande y sus recursos multiplican. Mudarse a otro país y vivir cómodamente es una real posibilidad. Todo eso te afecta en la manera que te comportes y vives. Cuando vives en los dos mundos a la vez, llevas una parte de las dos contigo, y te identificas con las dos a la vez.

Me acuerdo de cuando era joven y no sabía español, cuando los mexicanos de mi colegio hablaban, yo creía que se burlaban de mí, y que hablaban a mis espaldas. Les desconfiaba porque no los entendía. Después de aprender español les entendía y me di cuenta de que eran como yo. Hablamos de las mismas cosas, y no éramos tan diferentes

como creía. Mientras les conocía mejor, la línea entre mexicano y americano me hacía más borrosa. Ahora cuando hablo inglés y digo "nosotros", me refiero a los estadounidenses blancos como yo pero también me refiero a los mexicanos. Ahora me identifico con ellos y siento que son mi gente tanto como los otros. El idioma conlleva una identidad que forma parte de ti cuando eres bilingüe.

En fin, el bilingüismo no es un nivel logrado en un examen, tu banco de vocabulario, ni una marca en el colegio. El bilingüismo es vivir en dos idiomas, ver y expresarse en ambos, y poder sentir el significado de las palabras sin traducir. Es hallado por pensar en el idioma hasta que forme parte de tu mismo, e identifiques todos los elementos de tu mundo con las nuevas palabras en vez de sólo traducirlas desde español. El bilingüismo puede cambiar tu personalidad porque cambia tu manera de percibir el mundo, y te multiplica los recursos que tienes para ganar la vida.



# ¿Malos tiempos para el bilingüismo?

M<sup>a</sup> Jesús López

Profesora de francés interina, actualmente en el I.E.S. Río Gállego de Zaragoza

Imposible comenzar a hablar de bilingüismo obviando la incertidumbre y los malos presagios que se ciernen sobre él... Malos tiempos en materia de educación, en general, y de educación pública, en particular. El bilingüismo no podía escapar a tanto infortunio, y es de todos conocido el rechazo que ha suscitado, como no podía ser de otro modo, el PIBLEA en Aragón. Docentes y familias temen por el futuro inmediato de su escuela y luchan, desde diversas plataformas, por mantener a salvo un proyecto educativo en el que se han invertido mucho esfuerzo y mucha ilusión durante muchos años...

Al 99 se remonta la apuesta del Gobierno de Aragón por la creación de centros bilingües. Actualmente, si hablamos de **Bilingüismo en Francés**, en Aragón contamos con 17 I.E.S. con Sección Bilingüe y 19 Centros de Educación Infantil y Primaria con programa bilingüe español-francés. Además de dos I.E.S. plurilingües en inglés y francés. En el territorio español, Andalucía fue la primera comunidad autónoma en abrir secciones bilingües en francés, en primaria y secundaria, en el año 98. En el 99, como decía antes, se sumaban Aragón y Galicia; más tarde vendrían Murcia, Castilla y León, Cantabria y Castilla la Mancha. Hoy, Aragón es una de las comunidades que más fuerte ha apostado por el bilingüismo en francés: la segunda, después de Andalucía, con más centros públicos con Sección Bilingüe en francés, según datos de la Embajada de Francia.

Que el francés cobre especial importancia en nuestra comunidad parece lógico y razonable, dada la proximidad geográfica con Francia. Ésta sitúa a la lengua extranjera en una perspectiva cercana y "real" para los alumnos y sus familias, facilita la concreción, la motivación, el acercamiento...

Las secciones bilingües francófonas están extendidas por Europa (Italia, Alemania, países de Europa central y oriental...), Oriente Medio y Turquía. También en África (sobre todo en el norte) se utiliza la lengua francesa como lengua de aprendizaje, así como en Canadá. En Francia existen también las llamadas "Secciones Europeas" (la *section européenne*) de español. Tanto allí como aquí, estas secciones tienden un puente a sus estudiantes para acceder a la universidad en uno u otro país. Aquí, los alumnos de la Sección Bilingüe tienen la posibilidad de pasar exámenes oficiales del idioma (DELFI), que son facilitados por los propios centros de referencia, actuando éstos como "mediadores".

Son muchas las ventajas a nivel formativo del Proyecto Bilingüe: el idioma, que se utiliza como lengua vehicular para adquirir otros conocimientos, más allá de la propia lengua extranjera, contribuye también a un mayor dominio de la propia lengua materna, al estar el estudiante manejando continuamente dos códigos lingüísticos diferentes. En el caso del francés, el alumno dobla además las horas que recibe del propio idioma (de las 2 horas que establece el currículo general, pasa a recibir 4 horas de lengua extranjera en casi toda la ESO), a las que debemos sumar las Disciplinas No Lingüísticas que le son impartidas en esta lengua. La mejora de la competencia lingüística es notable.

Si son muchas las ventajas, no debemos olvidar que es mucho también el esfuerzo y el trabajo que supone: de equipos directivos, de equipos docentes, de las familias... de los propios estudiantes, que permanecen dos horas "extra" en los IES para recibir esas dos horas suplementarias de lengua extranjera... Requiere un gran esfuerzo para los profesores de D.N.L. (disciplinas no lingüísticas), que trabajan creando sus propios materiales, ante la falta de métodos que se adapten a sus necesidades. Un esfuerzo de coordinación entre éstos y los profesores de lengua extranjera, que se reúnen periódicamente y colaboran en la creación de bancos de recursos y en la organización de actividades extraescolares en el marco del programa bilingüe. La implicación de las familias se hace especialmente importante. El contacto "real" con Francia se torna imprescindible: la presencia de la figura del auxiliar de conversación, el desarrollo de diversos intercambios con Francia y/o países francófonos... Y cabe decir que el interés y la motivación generales hacen posible este proyecto, en el que también se han vertido (y se siguen vertiendo, día a día) mucha energía y entusiasmo.

Entusiasmo difícil de mantener en los últimos tiempos, ensombrecido, sin querer, por los malos augurios: proyectos como el Comenius que, aparentemente, no atraviesa buenos momentos... a figura de los profesores colaboradores en infantil y primaria, en serio peligro de extinción... centros y familias se movilizan contra el PIBLEA, ese bilingüismo "low cost" por el que parecen apostar nuestras administraciones educativas... ¿Malos tiempos para el bilingüismo? Malos tiempos para la educación, sin duda... ¿vendrán otros mejores?



# Experiencias en un colegio bilingüe de alemán

**Ruth Mutschler**

Profesora de alemán del CEPEI Eliseo Godoy de Zaragoza

Entre los muchos colegios públicos de educación infantil y primaria, denominados “bilingües”, en la Comunidad Autónoma de Aragón, hay actualmente dos que imparten la lengua alemana como segunda lengua. Este relato se refiere a uno de estos centros que lleva el programa bilingüe desde el curso 2007-2008, el CEPEI Eliseo Godoy.

## Educación infantil:

En la etapa de la educación infantil, en principio, se imparten ocho sesiones semanales, distribuidas a lo largo de la jornada escolar. En esta etapa, la lengua extranjera se transmite mayoritariamente de forma oral siguiendo las unidades didácticas con el apoyo de gestos, medios audiovisuales, canciones e instrumentos musicales.

Una gran parte de las intervenciones en la lengua extranjera son lúdicas, es decir, se hacen juegos comunes o en grupos pequeños (en los “rincones”), los niños escuchan y cantan canciones y poesías; una parte de psico-motricidad es en alemán, las colaboradoras acompañan también comentando en su lengua los hábitos de almuerzo, recogida de juegos, baño, salidas, etc.

En la etapa infantil muchos niños están altamente motivados y absorben cada novedad. Los niños no tienen el prejuicio de que “el alemán es difícil”. No obstante, observamos que a los niños que tienen dificultades en seguir a la tutora hablando español, poco les sirve la metodología generalizada en la lengua extranjera. En estos casos recurrimos al apoyo de la tutora para atender, en determinados momentos, a aquellos niños que necesitan un refuerzo.

## Educación Primaria:

En la etapa de educación Primaria además de dos horas de Lengua Alemana, se imparte un área en alemán, actualmente son las 4 horas de Conocimiento del Medio (4 horas). Los alumnos reciben en total seis horas semanales en lengua extranjera.

Igual que en la etapa de la educación infantil, seguimos la línea curricular española en lo que se refiere a los contenidos del área de Conocimiento del Medio. Sin embargo, no existe material didáctico adecuado para nuestras necesidades, por lo tanto, a lo largo de los años

experimentales del proyecto bilingüe, hemos elaborado material propio para cada unidad temática, basándonos en material didáctico para la escuela Primaria alemana y recurriendo a numerosas fuentes, plataformas y portales específicos de enseñanza primaria en alemán, en el mundo web.

Tanto en la etapa infantil como en la educación primaria, algunos padres o compañeros nos preguntan cómo resolvemos el problema que tienen los alumnos con dificultades de aprendizaje. En determinados casos parece justificada la crítica de que sobrecargamos a estos niños. En este punto somos muy conscientes de que nos falta una concepción de plurilingüismo y su didáctica y recursos personales para la atención individual en caso de dificultades.

Pero el enfoque del bilingüismo no reside en el perfecto dominio de la lengua extranjera. Al contrario, queremos desarrollar una disposición positiva frente a la lengua extranjera y, en el contraste con esta, una conciencia de su propia lengua materna. ¿Acaso estos niños no viven en una Europa plurilingüe, no oyen hablar “raro” a ningún extranjero? ¿Y no podría ser que reco-nocieran que una

persona está hablando en alemán y se alegren de reconocerlo? En resumen: se trata de desarrollar una competencia lingüística en un sentido más amplio.

Por cierto: como oyentes de las noticias emitidas en la televisión y radio españolas esperamos poder escuchar hablar algún día, en versión original, a Obama, a la señora Merkel y a cualquier otro extranjero noticiable, y algo más que una sola palabra testimonial.

## Referencias bibliográficas:

Britta Hufeisen, Gerhard Neuner (2003) *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch (Concepción de plurilingüidad – Aprendizaje de una tercera lengua – Aprender alemán tras el inglés.)*. – Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz (Austria).

Claudia Carroll (2008) *Mehrsprachigkeit im Vorschulalter. – Kriterien für die Förderung von Mehrsprachigkeit für Kinder in Vorschuleinrichtungen. – (Plurilingüidad en la edad preescolar. – Criterios para fomentar la plurilingüidad en la institución preescolar.)*. – Tesis doctoral, Colonia.



# Cinco años de experiencias con el Currículo Integrado del Proyecto Bilingüe MEC/British Council en el CEIP Rosales del Canal

**Mario Torrado Ezquerro**

Director del CEIP Rosales del Canal de Zaragoza

Hoy resulta un tanto obvio mencionar lo beneficioso y necesario que es una experiencia plena bilingüe como parte integrante de la formación inicial para todo ciudadano. Hablo de experiencia como término que engloba la existencia en la escuela: lo académico, lo social, lo cultural, el desarrollo emocional, etc. La experiencia bilingüe ha de ser vida en el colegio. En el mundo en el que vivimos, no deberían plantearse realidades educativas en los centros que escapen de planteamientos que fomenten una educación bilingüe. En muchas zonas del planeta conviven más de una lengua y, con mayor o menor acierto, sus administraciones educativas legislan para que los currículos integren la realidad lingüística. Sin embargo, en aquellas zonas en las que solo se utiliza una lengua, la escuela debe paliar esa situación y ofrecer una educación bilingüe de currículo integrado como pilar fundamental del desarrollo integral de una persona. Y me refiero a un currículo integrado que abarque aspectos no solo lingüísticos, sino también culturales y sociales. Debemos plantearnos si hoy tiene significado y valor para las vidas de nuestros alumnos una educación monolingüe en términos de lograr competencias comunicativas que permitan desarrollarse en realidades lingüísticas diferentes a la nuestra y de conocimiento y respeto de culturas diferentes. No podemos negar la necesidad de responder a una realidad: la globalización.

El programa bilingüe del Convenio MEC/British Council nació en 1996 como experiencia piloto pero hoy está bien establecido y con resultados más que satisfactorios. El acuerdo entre el Ministerio de Educación y el British Council plantea como objetivo del programa proporcionar a niños desde los 3 hasta los 16 años una educación bilingüe y bi-cultural a través de un currículo integrado español/inglés, basado en el currículo español y en el *national curriculum* para Inglaterra y Gales. Dicho currículo integrado goza de reconocimiento oficial (BOE, 2 de Mayo de 2000).

La afirmación "*una educación bilingüe y bi-cultural a través de un currículo integrado*" resulta fundamental para comprender el carácter de este Programa Bilingüe en concreto, diferente a otros planteamientos.

Este *currículo integrado de las lenguas* se sustenta en el principio de interdependencia de las lenguas que conviven en un centro escolar. Ambas lenguas son igual de importantes. Por lo tanto, la adquisición de contenidos

no-lingüísticos se produce con independencia de cuál sea la lengua vehicular utilizada. Tengamos en cuenta que la implantación de un currículo de estas características viene a demostrar que la adquisición de lenguas no es un saber escolar, sino una competencia humana

En una educación bi-cultural se estará en contacto con los aspectos sociales y culturales unidos a esa lengua en concreto, con lo que la experiencia de aprendizaje de la misma será más significativa. Relacionado con esto último, decir que la mera traducción a una determinada lengua de contenidos de un currículo en particular que refleja otra cultura diferente no alcanza ese valor bilingüe y bi-cultural a la que alude el principio fundamental del currículo integrado.

Todo esto parte de una filosofía que implica una actitud en la enseñanza muy distinta a la de la clase de inglés como lengua extranjera tradicional (English as a Foreign Language), cuyo objetivo se centra principalmente en el aprendizaje de la lengua inglesa. Sin embargo, este currículo apuesta por el aprendizaje en inglés. Este enfoque integrado coincide plenamente con el espíritu de las directivas del Consejo de Europa, que insiste en la necesidad de que los niños hayan adquirido competencia lingüística en tres idiomas europeos al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, y que el aprendizaje de la primera lengua extranjera comience en los primeros años de la educación formal.

Uno de los objetivos específicos del programa de currículo integrado es el de crear conciencia de la diversidad de las dos culturas. Esto no es posible si se eligen unos contenidos cualesquiera de un currículo determinado y simplemente se traducen a otra lengua. Claramente, el calado no es el mismo.

¿Es suficiente entonces con un currículo integrado para el éxito escolar?

No, por supuesto que no. En más de una ocasión he manifestado que el Proyecto Bilingüe por sí solo no te asegura el éxito. En los cinco años que llevo en la dirección del CEIP Rosales del canal, he comprendido que la dependencia es recíproca: El Proyecto Bilingüe de Currículo Integrado MEC/British Council te ofrece un gran paraguas para poder proceder con innumerables aspectos escolares: flexibilidad de horarios, plantilla especial de profesorado bilingüe, etc. Pero nosotros, como centro,

le damos personalidad al Programa y, en definitiva, somos quienes le otorgamos valor y lo hacemos triunfar.

Todo el profesorado, el verdadero protagonista, ha de sentir como suyo el Proyecto Bilingüe. El colegio es bilingüe, y quien trabaja en él ha de asumirlo y apoyarlo. Para ello, desde una convicción propia de los beneficios del programa para los niños, ha de haber una formación adecuada para poder impartir una enseñanza así. No hablo solamente de un nivel de conocimiento de la lengua que permita al profesor comunicarse con la suficiente fluidez, sino el saber utilizar una metodología propia de este siglo. Como decía antes, no se puede plantear la enseñanza con metodologías propias de lengua inglesa como lengua extranjera, y mucho menos con métodos de enseñanza de lengua que no ayuden a adquirir y desarrollar una competencia comunicativa. En este sentido, tenemos claro también que la herramienta de comunicación para la adquisición de contenidos puede ser cualquiera de las dos lenguas. Ninguna lengua le quita el tiempo a la otra, ni ninguna coexiste en detrimento de la otra.

Por otro lado, y pienso que no menos importante, desde el equipo directivo hemos apostado siempre en un 100% por el Programa. Creemos en el Proyecto Bilingüe, y nuestro esfuerzo es el de apoyar y fomentar la implantación satisfactoria del Programa en todos los ámbitos de la vida escolar.

En nuestro centro, las familias están muy satisfechas con el hecho de que sus hijos estudien en un currículo integrado, y desde un principio han apostado por él. Han comprendido el mensaje de lo que es el Proyecto Bilingüe y cuando éste se ha podido ver en entredicho, enseguida han salido en defensa de él.

La formación de los maestros que acuden al centro es también otro aspecto fundamental, ya que un Proyecto así es todavía un gran desconocido, especialmente en la Facultad de Educación, lugar de la formación inicial de los maestros. Desde el equipo directivo se hace lo posible para fomentar y facilitar que la formación en el propio centro tenga lugar. Ofrecer ayuda para formar a quien llega con desconocimiento del Programa asegura la continuidad del Proyecto. No obstante, son los propios maes-

tros que ya están en el Programa los que más lo conocen, y por consiguiente, son quienes se responsabilizan de forma desinteresada y sin reconocimiento de ningún tipo para que los nuevos maestros puedan formarse y acoplarse a lo que es el Proyecto Bilingüe en nuestro colegio. Esta actitud tan encomiable es la que asegura el éxito en la educación de estos niños. El programa Bilingüe se apoya mucho en la formación, especialmente la que se lleva a cabo en el propio centro, y desde la organización se debe facilitar esa tarea. Somos nosotros quienes debemos diseñar la formación, ya que somos quienes mejor conocemos quiénes somos, qué queremos y hacia dónde vamos. Hay que tender la mano de la ayuda para la formación. De todos modos, insisto en que en nuestro centro contamos con profesorado que puede llevar a cabo esta tarea, pero en otros centros que comienzan, debe haber al menos una persona que conozca el programa y sea responsable de formar a los demás. Arrancar sin formación es una tarea ardua y se corre el peligro de no hacerlo en la dirección correcta.

Un aspecto que también resulta muy importante del Proyecto Bilingüe con Currículo integrado es que se comienza a la edad de tres años. Los tres cursos que componen este ciclo de Educación Infantil son cruciales. Lo

CEIP ROSALES DEL CANAL ZARAGOZA 2012/13 LITERACY: WRITING AN END OF A STORY

NAME: Julia DATE: Tuesday 15<sup>th</sup> January

## A CHILLING DOLL STORY

### PART 2

16. Then, the doll came into the shop and she saw the shopkeeper. The shopkeeper was horrible and said "What are you doing here?" "I'm here to get the doll that is single to me" said the girl. The shopkeeper said that if the girl can be his friend the girl said that she can be his friend. Then the girl said to the shopkeeper that he had to be good and he said yes. Then quickly he rubbed the wall and the dolls changed into people and all the children went back with the dolls.

**SUCCESS CRITERIA...**

I CAN ...	PEER	TEACHER
I can use verbs in the past.	✓	✓
I can use speech marks	✓	✓
I can use adverbs (y)	✓	✓

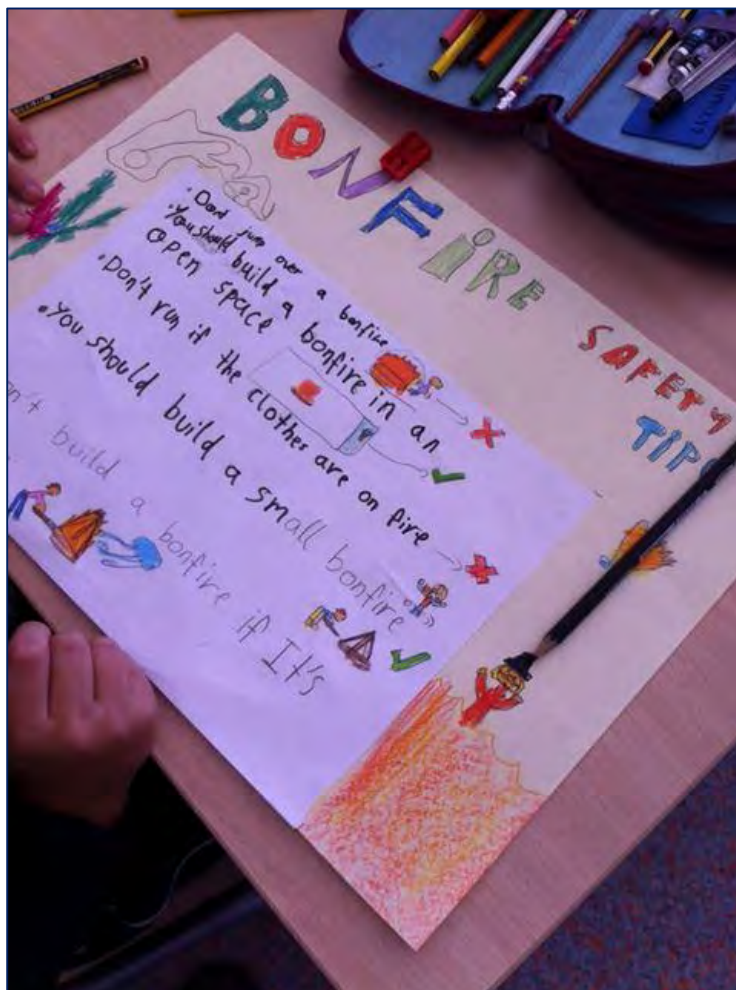
vemos especialmente cuando comprobamos las dificultades que experimentan los alumnos de incorporaciones tardías. Cuanto antes comiencen los pequeños a aprender una lengua, mejor podrá asumirla como propia y llegar a ser realmente bilingüe. No olvidemos que con el currículo integrado, la aproximación a la lengua es tan natural como lo sería la lengua materna a la hora de comunicarse en la vida escolar, lo cual hace el aprendizaje mucho más idóneo para su desarrollo. Según las teorías afines a las neurociencias, cuando los niños son expuestos desde muy temprano a dos lenguas diferentes, crecen como si tuviesen dos seres monolingües alojados dentro de su cerebro, y por descontado que no se produce ningún tipo de contaminación lingüística ni retraso en el aprendizaje.

Hemos mencionado las incorporaciones tardías al sistema bilingüe. Esta, junto a los alumnos con necesidades especiales, son realidades que acontecen y a los que se les tiene que dar una solución. Todo Proyecto Bilingüe ha de hacer una especial mención a la atención a la diversidad del alumnado. Con la colaboración del Equipo de Orientación se confeccionan las adaptaciones curriculares que sean necesarias para cada caso en particular, y garantizar así la adquisición de unas competencias básicas y de unos contenidos mínimos para que el alumno pueda promocionar de etapa.

Cuando la realidad social que circunda el centro, el barrio, es monolingüe, el Proyecto Bilingüe ha de ser realmente sólido, ya que los niños, al salir del colegio, entran en contacto con una sociedad donde solo se habla una lengua. Por ello, el número de sesiones en las que se usa el inglés como herramienta de comunicación ha de ser suficiente para paliar esta situación. Así, la carga lectiva impartida en ambas lenguas debe de ser cada vez más equilibrada conforme van pasando de curso. Esto es posible con la cantidad suficiente de profesorado que pueda atender esta circunstancia. Un 40% de la carga lectiva es lo mínimo. Recuerdo que un director de Instituto me dijo que su centro era trilingüe: se impartían tres horas de una asignatura en inglés y dos horas de otra asignatura en francés. No comparto esta opinión.

Antes hablaba de la metodología y que ésta ha de responder a lo que el alumnado necesita en el siglo XXI. En este sentido, me gustaría comentar algo: no existen libros de textos para el currículo integrado. Repito, no existen. Los niños en Inglaterra no llevan libro de texto, ¿cómo puede ser que en España sí, si nuestros currículos se han integrado? Me contaron que hubo en Inglaterra una huelga de maestros, y como medida de protesta, utilizaron libros de texto. El proyecto bilingüe es una gran oportunidad para trabajar por proyectos o por centros de interés, o por la metodología activa que uno considere

más oportuna para cubrir las exigencias del currículo integrado en su nivel, pero los libros de texto no tienen cabida. No tienen cabida porque no hay ningún libro de texto publicado que recoja el currículo integrado. Desde el Departamento se nos ha dicho ya varias veces, en las reuniones de directores, que no hay libros de texto que recojan las directrices del currículo integrado, pero hay quienes hacen oídos sordos. Los libros de texto que han llegado a mis manos no recogen ni por asomo los aspectos culturales y sociales de un país angloparlante que se pueden trabajar en clase y cuyo material se puede encontrar utilizando herramientas analógicas o digitales. Si en un aula emerge la curiosidad de los niños de aprender acerca de Australia, ¿no es verdad que saldría un proyecto espectacular de ese país? A nosotros nos sucedió así. Por poner otro ejemplo: nosotros hemos trabajado la festividad del *Bonfire Night-5th of November*, lo cual supuso un enriquecimiento lingüístico, cultural y sociológico de Inglaterra que ningún libro de texto hubiera logrado. En consonancia con uno de los objetivos prioritarios del convenio entre el Ministerio de Educación de España y el British Council, el uso de herramientas digitales en el aula ha de ser fomentado con metodologías que hagan partícipes a los niños de su propio aprendizaje y que les ayuden a adquirir las competencias que necesitan para la vida.



# El desafío del bilingüismo: el colegio Miralbueno

**M<sup>a</sup> Concepción Ovejas Viartola**

Maestra de Francés y Música y licenciada en Filología. Directora del CEIP Miralbueno de Zaragoza

“Ya no tenemos que enseñar las mismas cosas...  
del mismo modo...”  
Howard Gagner

¿Por qué es necesario el bilingüismo? ¿Qué podemos esperar de él? ¿Qué nos aporta? Sin caer en reduccionismos extremos conocer los resortes o mecanismos a través de los que funcionamos los seres humanos puede ayudarnos a dar una respuesta a lo que nos puede aportar el bilingüismo y la forma en que nos puede ayudar a ser, sino mejores, cuando menos más capaces y predispuestos.

El ser humano es un proyecto por hacer y al parecer todo aquello que pueda llegar a ser acaba residiendo en su cerebro. Igual que el alfarero modela con su arte y con sus manos las arcillas en busca de preciado objeto, así podemos nosotros modelar nuestro cerebro. En esto nos insisten los neurólogos cuando nos hablan de la plasticidad cerebral. No hace mucho tiempo se pensaba que nacíamos con un bagaje limitado de neuronas y que estás al paso del tiempo iban desapareciendo, hoy nos aseguran que nos es así y que en edades avanzadas seguimos creando neuronas. ¿Cómo es esto posible? ¿En qué circunstancias es así? La respuesta es cuando emprendemos tareas que requieren un esfuerzo cognitivo sostenido, es decir, cuando aprendemos algo nuevo.

Aprender, conocer, saber; “si no se sabe no se es” aseveraba Baltasar Gracián en uno de sus aforismos. Aprender nos modela y nos provee de nuevos circuitos neuronales que en la edad adulta nos ayudaran a adaptarnos mejor al entorno cambiante.

“La vasija siempre recuerda el aroma de aquella sustancia que contuvo por primera vez”. Esta sencilla y a la vez profunda frase resume el mínimo que todo proyecto bilingüe debería conseguir, dejar ese poso en nuestros niños y niñas y que a pesar de los avatares que la vida les depare, les quede ese sutil aroma, tanto en su cerebro como en su espíritu, para sentir la caricia de la infancia cuando un susurro en francés se cruce por sus vidas.

Tras esta reflexión acerca de lo que nos puede aportar un aprendizaje bilingüe intentaré exponer cómo procuramos implementarlo en la escuela en el día a día de nuestros niños y niñas y en el del profesorado, para poco a poco aproximarnos a ese escurridizo ideal que sería conseguir con cierta uniformidad que todos puedan alcanzar un buen nivel en un segundo idioma.

El bilingüismo forma parte de uno de los más importantes retos de la sociedad: el manejo de una segunda lengua, razón por la que se implantan los programas bilingües en muchos centros educativos. El mayor beneficio de la enseñanza bilingüe es aprender un idioma con un fin práctico inmediato.

Al estudiar en un idioma extranjero, como es el francés, se despierta en el alumno curiosidad por conocer otra lengua y otra realidad social, así como el interés por entrar en contacto con otra cultura diferente. La influencia del francés en España supera a la de otros idiomas, de ahí que su elección no resulte casual.

Se logra una competencia cultural y lingüística mayor, pero no se trata de conseguir que dominen el francés como su lengua materna. La lengua materna será utilizada como una herramienta cuyas estructuras cognitivas podrán aprovecharse para construir sobre ellas fórmulas en francés. La importancia de este desafío, de educar personas bilingües, puede constatarse en alguno de los principales interrogantes a los que tratamos de dar respuesta, ¿qué metodología utilizamos?, ¿cómo evaluamos?, ¿cómo relaciono el francés con otras áreas? Docentes, profesionales de la educación, madres y padres interesados por el bilingüismo, vamos encontrando respuestas e informaciones muy valiosas.

En Aragón, a raíz de la Resolución del año 2007, se autoriza la aplicación con carácter experimental del programa bilingüe Español-Francés en los colegios de Educación Infantil y de Educación Primaria. El programa bilingüe está presente en el Currículo, así como en la organización escolar y en todos los aspectos de la vida del Centro.



El colegio Miralbueno, comenzó esta experiencia piloto en el año 2008, el colegio ha ido en constante crecimiento y cambio pero entiendo siempre que la educación bilingüe permite ayudar al niño a apreciar otros valores, otras costumbres y otras manifestaciones culturales de distintos pueblos. La educación bilingüe que trabajamos en nuestro colegio prepara a los niños a vivir en una sociedad plural y abierta. El objetivo, pues, es que los alumnos/as adquieran destrezas y capacidades comunicativas. A tal efecto nuestro centro cuenta con la presencia de profesores colaboradores y de maestros especialistas en francés.

También constatamos una mayor precocidad en la asimilación de conocimientos y facilidad para el aprendizaje de un tercer idioma, la lengua inglesa es impartida desde 2º de Educación Infantil, y vemos efectos positivos y buenos resultados.

Recientemente en nuestro colegio, hemos realizado un Plan de Lenguas o Proyecto Bilingüe. Hemos reflexionado todo el claustro de profesores, entre todos como un Proyecto de Centro, hemos visto “lo que hemos hecho hasta ahora”, así como “lo que podemos hacer” en el futuro inmediato. En el CEIP Miralbueno, hay compromiso, queremos la modalidad CILE2, es decir, tener la mayor amplitud posible de impartición de horas de francés. Es de nuevo un reto. Nuestra plantilla es joven y todavía está por completarse; además, todavía no contamos con alumnos de 6º de primaria, por lo que nuestros pequeños de E. Infantil se van incorporando y sumando cada año (cada curso vamos aumentando con tres nuevas aulas de 1º de Infantil, y no sale ningún curso del colegio), ya nos acercamos a la cifra de 600 alumnos.

Veamos algunos aspectos importantes que envuelven nuestra organización:

- Importancia de la coordinación entre profesores. Una buena coordinación entre todo el profesorado del centro y especialmente los docentes que llevan a cabo el proyecto bilingüe es imprescindible. En E. Infantil están juntos el colaborador/a y la tutora. En Primaria, igualmente hay que dar cohesión al programa. Se trata de hacer una buena coordinación tanto en horizontal (con el Nivel y todo el profesorado de éste) como en vertical (Ciclo y Etapa educativa).

- Papel relevante del coordinador/ora de bilingüismo, informa e integra a los nuevos profesores que llegan, prepara reuniones generales, propone actividades,... busca intercambios con colegios franceses....

- Formación continua del profesorado. En nuestro colegio hacemos anualmente un Plan de Formación en Centros, tratando de darle una orientación hacia el bilingüismo. El profesorado también realiza otras formaciones en CPR, u otros organismos o entidades.

- Dotación de recursos del centro que garanticen el programa. Contamos con colaboradores y maestros habilitados (recursos humanos), así como de otros recursos materiales y didácticos que cada año se van ampliando: libros de texto, de lectura, ordenadores, cañones proyectores, 2 pizarras digitales, materiales de Francia. Materiales para uso del profesorado: flashcards y posters, malettes pedagógicas de varios temas, juegos de mesa... Los recursos tanto personales como materiales son imprescindibles y de gran valor.

- Líneas metodológicas acordes con las necesidades del proyecto bilingüe. Fomentamos la comunicación verbal y no verbal creando un ambiente afectivo y alegre que nos permite alcanzar los objetivos deseados. La pedagogía es activa, centrada en el alumno. Desde un



aprendizaje significativo se seleccionan actividades de acuerdo con el nivel y competencias de alumnado.

- La utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación es un eje vertebrador. Los cañones en las clases, internet, etc. Somos un colegio nuevo y moderno que no desaprovecha esos recursos.

- Atención a la diversidad, teniendo en cuenta que cada alumno tiene capacidades, intereses, ritmos,... diferentes. Las medidas quedan recogidas y están siendo objeto de revisión en nuestro PAD, o, Plan de Atención a la Diversidad.

- La biblioteca, la sala de informática y otros espacios del Centro están “al servicio” de nuestras Programaciones y puesta en marcha de las Unidades Didácticas. Buscamos rincones de y en francés que den continuidad al proyecto en todas sus dimensiones.

- Relación con otras áreas y, planes y proyectos. El francés impregna la decoración del Centro (estancias, clases,...). El recreo de E. Infantil ha sido pintado con motivos francófonos (El Principito, la tour Eiffel...). Las actividades complementarias transmiten esas señas de identidad (Noël, carnaval, Semana Santa/Pâques). Por otro lado, se celebran fiestas específicas de la cultura francesa: Saint Nicolas, la Galette de Rois, la Chandeleur, Le Poisson d'Avril, Le Muguet.... Rutinas diarias como saludos, normas de cortesía o la fecha en la pizarra, se

realizan en francés y en español. Podríamos dar multitud de ejemplos.

Desde E. Infantil hasta los cursos superiores, vemos a diario como las distintas áreas pueden “impregnarse” del francés: el entorno (C.M.), el área del lenguaje, las canciones (expresión artística) o los trabajos de plástica. Todo puede trabajarse en español y francés.

En E. Infantil los colaboradores están 8 sesiones con las maestras tutoras. En educación Primaria tenemos el área de francés (2h.), el área de Deconvert du Monde (4h.) y el área de Plástica (1 ó 2h.). Algunas actividades extraescolares como “Teatro en francés”, siguen en esa línea de continuidad del aprendizaje en francés.

- Papel importante de las familias. Nuestras familias apuestan también por el bilingüismo y colaboran en todos los ámbitos que se les solicita. Este curso hemos solicitado que nos acompañen en las excursiones o salidas. También gustan de acudir al Centro cuando se les pide ayuda para preparar actividades como el Carnaval o la Semana Cultural, que organizamos con temática francesa, anualmente.

Podría extenderme mucho y seguir explicando aspectos sobre la organización de nuestro colegio y sus implicaciones en el bilingüismo; me siento muy inmersa en esta aventura que constituye dirigir un centro nuevo, en constante cambio y con unos retos importantes, a la vez que complejos, sin embargo he redactado este artículo tratando de ser optimista, así como intento que sea mi actitud de cada día.

A pesar de las dificultades de los tiempos actuales y de las características de un colegio que cada curso escolar crece en número de alumnos, profesores, aulas, servicios complementarios... considero que tenemos mucha suerte: con un buen conjunto de profesores, con unos padres dispuestos a dar lo que se les pide y, lo mejor, con unos niños maravillosos que con el esfuerzo de los primeros años nos dejan comprobar que éste no ha sido en vano. Con alegría vemos el resurgir de los resultados. Basta con “entrar” en una clase y observar, escuchar... Disfrutar... En definitiva, en el CEIP de Miralbuena “apostamos por el bilingüismo”.

## LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LOS CENTROS BILINGÜES

Estos son algunos de los temas que pueden ser interesantes para trabajar en los centros que llevan a cabo un proyecto bilingüe:

- Como se elabora un **PLC (Proyecto Lingüístico de Centro)**: conjunto de normas consensuadas entre todo el profesorado para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos. La base del mismo puede ser el **Proyecto Bilingüe** del centro.
- **El TIL (Tratamiento Integrado de las Lenguas)** conjunto de acuerdos entre el profesorado de las áreas lingüísticas del centro para optimizar la adquisición de las distintas lenguas y evitando repeticiones de determinadas cuestiones en cada una de ellas.
- **La elaboración de materiales bilingües** para las materias que se dan en la L2 a través de la participación en grupos de trabajo.
- **La formación en metodologías activas**: el trabajo colaborativo, la utilización de las TIC, *la flipped classroom* o “clase al revés”... La participación en un proyecto bilingüe es una oportunidad para realizar un cambio metodológico.
- **La mejora de la competencia lingüística** no solo a través de los cursos de L2 sino también a través de cualquier formación sobre **las metodologías AICLE** realizada en la L2.
- **Los PFC (Proyectos de formación en centro)** como vía para la generalización del proyecto a todo el centro. Un ejemplo podría ser que los profesores más directamente implicados en el programa bilingüe muestren a sus compañeros como trabajan reforzando el hecho de que el proyecto es del centro, no de unos cuantos profesores únicamente.
- **La participación en los seminarios provinciales de bilingüismo**, foros de intercambio, reflexión y formación sobre la enseñanza bilingüe.
- **El uso de los programas europeos “Erasmus for all”** como medio de formación y apertura a otros países europeos creando redes sobre temas diversos y fomentando el espíritu europeo.
- **El conocimiento y manejo de plataformas y herramientas** útiles para este tipo de enseñanza: **etwinning**, **bilingüe Aragón**...etc.

Pedro Carenas

Asesor de Competencia Lingüística y Comunicativa del CPR Zaragoza 1

# Experiencia bilingüe en alemán

**María Luisa Latorre Escutia**

**María Pilar García Giménez**

Profesoras de alemán del IES Miguel Catalán de Zaragoza

**El Miguel Catalán** es uno de los IES más grandes y antiguos de la ciudad de Zaragoza. Está formado por 112 profesores y 1700 alumnos y **es bilingüe en alemán**. Los alumnos que lo cursan tienen 4 horas semanales de alemán más una asignatura obligatoria en alemán en cada curso (modelo antiguo de bilingüismo). Para que todos los alumnos puedan acceder al programa bilingüe esta asignatura tiene que ser de carácter obligatorio. Cada centro decide qué asignaturas se dan en alemán, dependiendo de su profesorado, claro. Las asignaturas que se cursan en este bilingüe son: las C. Sociales en 1º y 2º de ESO, Tecnología en 3º, Ética en 4º y Filosofía en Bachiller.

El primer año, cuando llegas, empiezas de cero. No sabes si hablar todo el rato en alemán o explicar ciertas cosas en castellano. En algunos temas es complicado hablar constantemente en alemán. En Tecnología, la electricidad y la electrónica incluso en castellano son difíciles de explicar. Luego te vas adaptando a tus grupos, a tu asignatura y al idioma y, sin darte cuenta, lo estás haciendo: dar tu asignatura en otro idioma; es posible.

Los alumnos del bilingüe se apuntan al programa voluntariamente, no por nota ni por centro, lo que quiere decir que son heterogéneos. Si llegan a 1º de la ESO de un colegio no bilingüe y van a oír el alemán por primera vez, el lenguaje utilizado debe ser más básico. Todavía no se han incorporado al programa bilingüe aquellos alumnos de colegio bilingüe (C.E.I.P. Eliseo Godoy) que empezaron con el programa en infantil y han continuado toda la primaria. Cuando se incorporen habrá mucha diferencia entre aquellos alumnos que vienen de bilingüe y los que no. Esto es un gran problema a la hora de evaluar la asignatura. Se supone que debes seguir la programación y llegar a los mismos contenidos que los que la cursan en castellano, con todas las dificultades que el idioma acarrea, porque si al año que viene algunos de tus alumnos dejan el programa, pasan a los grupos no bilingües y tienen que haber dado los mismos

contenidos que sus compañeros, para estar al mismo nivel. La realidad: es prácticamente imposible.

**El programa es un éxito.** Los alumnos tienen interés, los padres están contentos, los profesores ponen muchísimo de su parte y los centros también. Hemos pasado de tener 3 primeros de la ESO bilingües el curso anterior a tener 5 primeros este año. El alumnado se multiplica rápidamente. Los padres son conscientes de la importancia del alemán hoy en día y ven la enseñanza

bilingüe para sus hijos una buena opción. Como los resultados son buenos, la demanda es cada vez mayor. Cuando terminan 4º de ESO obtienen la equivalencia al A2 de las Escuelas de Idiomas. En bachiller, algunos alumnos que van más apurados se salen del bilingüe, por tanto, los que se quedan son alumnos muy buenos. Hacemos intercambio con Hamburgo. Es una experiencia excepcional para todos y un éxito cada año. La profesora de lengua alemana de allí dice que cada año el nivel de nuestros alumnos es mejor. También tenemos un lector de Alemania.

A diferencia del inglés, que tiene el convenio con el British Council, **el alemán y el francés no tienen ningún tipo de convenio con Alemania y Francia. No hay ningún temario ni ningún tipo de**

**pautas a seguir. No hay libros de texto, no hay formación para el profesorado, no hay nada.** Tienes que preocuparte tú mismo de buscar material, de preguntar cómo dar las clases, de saber cómo es la enseñanza en Alemania para tener referencias, etc. Antes teníamos 2 horas de reducción para la preparación de clases y material; nos las han quitado. En esas horas se realizaban tareas específicas de la lengua extranjera: buscabas material y preparabas clases, organizábamos intercambios, visitas para los chicos, conferencias, reuniones con otros centros donde también estudian alemán, coordinación entre los profesores, etc. Ahora todo esto se hace en tiempo extra, puesto que en la reunión de departamento hay muchas otras cosas de que hablar. Está claro que además del tiempo invertido como cualquier profesor en preparar las clases, hace falta un tiempo extra por la



dificultad añadida del idioma, las actividades añadidas relacionadas con él y la falta de material y guías de trabajo. **El éxito que tenemos depende principalmente de la buena voluntad del profesorado.** Pero cualquiera que trabaje en este sector sabe que un bilingüe, sin invertir ni un euro, no puede funcionar. Aunque luego sí que nos funciona. Claro, a base de un gran esfuerzo, que terminará minándonos.

Como profesorado, **sentimos abandono por parte de la Administración.** Nos quitan las horas de reducción, no nos dan pautas, no nos dan formación, no nos dan nada. ¿No se dan cuenta de que un programa bilingüe, con inversión cero, no puede salir adelante? En lugar de analizar las deficiencias que hay en los centros bilingües se dedican a cambiar el programa, ahora PIBLEA, que no es mejor que el anterior. Este año se ha concedido el programa bilingüe a muchísimos centros, también a concertados. Se exige el B2 al profesorado. Mientras que en la concertada pueden contratar con libertad al personal, en la pública costará años tener personal cualificado. Si que entendemos que se hace para que haya estabilidad de plantilla. La verdad es que casi todo el personal que da clase en bilingüe es interino o está en Comisión de Servicios. **Un concurso de traslados con perfiles** mejoraría mucho la situación. Se **conseguiría la estabilidad de plantilla que se desea.**

Excepto los del propio idioma extranjero, no hay profesorado de plantilla que de bilingüe, apenas unos pocos. En este centro hay compañeros que llevamos 5, 7 y hasta 15 años trabajando en bilingüe sin plaza fija. Trabajamos en proyectos a largo plazo con la incertidumbre de saber si vamos a volver el próximo año. Y no podemos involucrarnos en otros, como algunos Comenius por la misma razón. Unos dependemos de listas de interinos, otros de Comisiones de Servicios. Es imposible que los compañeros de alemán idioma sean profesores de plantilla porque **en Aragón no ha habido “nunca” una oposición de secundaria de alemán.** Vinieron dos hace mucho tiempo en un concurso nacional, pero ya se han jubilado. **¡Que les saquen oposición de una vez!** Que les den la estabilidad que se merecen.

**La experiencia en sí tiene muchas cosas enriquecedoras:** los compañeros del bilingüe, la participación de los alumnos, la implicación y apoyo del centro, practicar el idioma, haces proyectos diferentes, actividades extraescolares

(una en el Pirineo), los intercambios con Hamburgo, ver cómo dan las clases allí, etc. Por otro lado, intentas mantener el nivel del idioma como puedes: cursos específicos de alemán, cursos en verano, viajar allí cada vez que se puede, comprar libros de texto y material allí ya que aquí no tenemos nada, intentar acceder al C1 en las EOI, etc.

La parte negativa es que después de invertir tanto tiempo en preparar todo el material y los proyectos que se realizan durante el año, no es justo no saber si vas a volver el próximo año. El tiempo que invertimos en el bilingüe se pasa bastante de lo que se supone que es nuestro horario semanal, ya que además, nos han suprimido la reducción que teníamos. Te compensa porque ves que funciona, que los resultados son buenos, que los alumnos aprenden y que la demanda es cada vez mayor. Pero la constante incertidumbre de no saber si continuarás el próximo año es injusta. Como ya he dicho antes, **prácticamente todo el profesorado que da clase en bilingüe es interino o está en Comisión de Servicios.** Necesitamos concurso de traslados con perfil de idiomas. Es la mejor manera de tener una plantilla estable. Necesitamos oposición para los profesores de lengua alemana de Secundaria. Necesitamos apoyo y reconocimiento por parte de la Administración.

Otro aspecto a criticar. Si eres interino, como ahora no cobras el verano, te vas al paro y estando en el paro no puedes irte al extranjero más de 15 días. Por lo tanto, aunque te lo pagues tú, no puedes irte dos meses a Alemania a practicar el idioma o hacer un curso. Cuánta contrariedad: hay que mantener el nivel del idioma, es necesario practicar, pero en verano, que es cuando realmente tienes un periodo largo para hacerte al idioma y a la vida allí, y mejorar, no puedes irte, porque perderías la prestación.

Por último hacer alusión **a ese 10% de las plazas del C1 reservadas, entre otras, a profesores que imparten clase en centros bilingües. No puedes acceder si no tienes destino definitivo en el centro.** Por tanto, ninguno de

los profesores interinos ni en Comisión de Servicios podemos optar a ellas, sabiendo que la gran mayoría se encuentra en estas situaciones.

**Por favor, rectifiquen esto para el próximo año. Que podamos acceder a esas plazas todo el profesorado que impartimos bilingüe, independientemente de ser definitivo, interino o estar en Comisión de Servicios.**



# Bilingüismo *made in* Teruel

**María Corellano Velázquez**

Profesora del I.E.S. Francés de Aranda de Teruel

*Hello, my name is María Corellano and I am a Geography and History teacher in a bilingual high school.* Me traduzco: mi nombre es María Corellano y soy una profesora de Geografía e Historia en un instituto bilingüe. Probablemente, varios de vosotros me hayáis entendido la primera vez. Pues no varios, sino todos mis alumnos, serían capaces, no sólo de entender esa frase, sino todo el artículo si lo hubiera escrito en inglés.

He tenido la suerte de trabajar en un instituto bilingüe (Programa British Council) durante tres cursos, el IES FRANCÉS DE ARANDA de Teruel y la experiencia me ha parecido un maravilloso desafío. Por primera vez en muchos años me he encontrado unos alumnos con ansias de aprender, de esos que te esperan con una sonrisa en la boca y avivan tus ganas de innovar y crecer con ellos.

Los alumnos del instituto provienen de distintos centros educativos, los bilingües del Colegio Las Anejas. En Las Anejas los estudiantes reciben una formación bilingüe durante infantil y primaria, contando además con profesores nativos. Afortunadamente la plantilla de nativos es (o por lo menos era, ya que esto depende del convenio de colaboración con el British) bastante estable por lo que los alumnos disfrutaban de seguimiento durante su evolución y de actividades extraescolares como teatro o viajes de estudios.

Cuando los alumnos llegan al instituto, son capaces de seguir una clase de Geografía e Historia íntegramente en inglés y suelen tener una pronunciación muy buena debido a la inestimable ayuda de los profesores nativos. Esto, como enamorada de la lengua de Shakespeare, además de satisfacción me da mucha envidia, sobre todo al recordar cómo eran las clases de inglés que muchos recibimos en el colegio.

Formar parte del programa bilingüe en el instituto supone para los chavales, dar Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en inglés así como clases extra de inglés. El programa bilingüe funciona desde primero de la ESO hasta cuarto y los alumnos deben hacer el sacrificio de permanecer en el centro durante una clase extra dos días a la semana (la llamada séptima hora).

Los profesores de las materias no lingüísticas somos no nativos, integrantes de las listas de profesores de enseñanza secundaria con el requisito de poseer el título B2 (sexto de la escuela de idiomas). Normalmente somos profesores interinos los que cubrimos estas plazas dado que es difícil, que profesores con plaza definitiva en el centro o que tengan plaza en otro instituto, deseen embarcarse en esta aventura, bien por falta de titulación o por falta de ganas. El primer año en el programa bilingüe es agotador, no debemos olvidar que es

una experiencia relativamente novedosa y exige un gran esfuerzo por parte del docente para seleccionar materiales de calidad y preparar las clases. Recuerdo que en mi primer curso bilingüe en 2009-2010 las editoriales españolas no habían editado libros con el texto en inglés por lo que los alumnos debían comprar libros ingleses. Esto presentaba ventajas e inconvenientes; por una parte se trataba de materiales originales (no traducidos) en los que el texto era muy rico; pero por otra, los contenidos no se adaptaban al currículo español, y el profesor debía complementar con muchas fotocopias de elaboración propia para poder cubrir todos los contenidos del curso en cuestión. Afortunadamente este hándicap se está resolviendo, ya que las editoriales han comenzado a publicar libros en inglés para los programas bilingües. Si bien es cierto que el texto es mejorable, suponen un valioso apoyo para el profesor y también para los alumnos que disponen de una base sobre la que poder trabajar en casa.

Desafortunadamente para los alumnos, en secundaria el contacto directo con nativos se reduce a los lectores o asesores de conversación, que en el mejor de los casos entran a clase de inglés una vez por semana. Por ello desde los distintos departamentos implicados, promovemos actividades relacionadas con la lengua y cultura inglesa, entre las que se encuentra un intercambio con un centro holandés. Esta última es muy enriquecedora, no sólo porque los alumnos holandeses tienen un nivel espectacular de inglés, sino porque para los adolescentes resulta mucho más sencillo e interesante aprender de iguales. La motivación de comunicarse con otros adolescentes juega a nuestro favor.

En el aula bilingüe, mi máxima siempre ha sido "usar todo el inglés posible y el mínimo indispensable de castellano". Si a los alumnos les das la oportunidad de elegir entre inglés o castellano (algo que se plantea en los nuevos modelos de "bilingüismo"), optan por la ley del mínimo esfuerzo. Sin embargo, si utilizas desde el primer día el inglés como único vehículo de comunicación, ellos lo asumen y se esfuerzan por dirigirse a ti sólo en ese idioma. En este sentido es muy importante seguir la inercia que traen del colegio, dado que en primero están ansiosos por intervenir y lo hacen mayoritariamente en inglés, si premias este esfuerzo y lo conviertes en una costumbre lograrás que los alumnos puedan seguir expresando sus ideas en inglés en cursos superiores, porque se ha convertido en algo natural para ellos. Y he podido comprobar no solo que los alumnos entendían la información sino que eran capaces de plantear hipótesis, relacionar aspectos

tos abstractos e incluso hacer chistes sobre los temas tratados.

El trabajo con grupos bilingües es un desafío porque exige una formación constante por parte del profesor para que su inglés mejore año a año. No debemos ignorar que no somos filólogos y que cada curso tenemos que pulir nuestra pronunciación y mejorar nuestra competencia lingüística. En este sentido, son muy importantes los cursos de formación en los CPR, los programas como el PALE o los cursos Comenius (con estancias en el extranjero). Desgraciadamente muchos de ellos están desapareciendo por falta de fondos económicos. Otro de los desafíos del programa es la búsqueda de recursos adecuados tanto al nivel lingüístico de los alumnos como a los contenidos del curso. Existe una cantidad ingente de recursos en la red, y ahí es donde entra la tarea del profesor: supervisar, sistematizar, adaptar y presentar los mismos. Todo eso exige tiempo, mucho tiempo. A pesar de lo absorbente del trabajo, me produce una gran satisfacción presentar a mis alumnos documentales de historia o de geografía e incluso películas y que trabajen sobre ellos en versión original (como se hace en otros países) y no solo sobre materiales adaptados. Además y sobre todo es un desafío porque los alumnos suelen ser brillantes, tener una gran motivación y el profesor tiene la obligación de mantener e incluso intensificar ese grado de interés.

A los que desconfían o incluso critican abiertamente al programa bilingüe les presentaría algunos alumnos de 12 años que hablan inglés como el príncipe (y sin contar con profesores nativos particulares) pero como entiendo que esto es complicado, me conformaré con esgrimir varios argumentos *reales*.

El primero: el programa beneficia a todo el IES incluidos a los no bilingües ya que supone un desdoble del grupo original (en inglés, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). Esto hace que el profesor tenga menos alumnos en clase lo que conlleva una atención educativa más individualizada y mayor calidad educativa. En grupos de 15 a 20 alumnos se pueden plantear actividades más participativas, de aprendizaje colaborativo, juegos de roles, debates, etc. Creo que uno de los puntos fuertes del programa es que los alumnos tienen clases poco numerosas en las que pueden intervenir y se pueden realizar distintos agrupamientos. Eso ha hecho posible que centros muy problemáticos como el IES Pedro de Luna se hayan convertido en referentes de la educación aragonesa y en Teruel han servido para fijar población en una zona despoblada.

El segundo: los resultados en selectividad. Algunos padres e incluso compañeros, se quejaban cuando se implantó el programa, de que las materias se daban con una menor profundidad y que los alumnos iban a presen-

tar deficiencias en los términos técnicos en su lengua materna. La realidad es que los libros de texto son algo más sencillos (dado que se cuenta con la dificultad añadida del idioma) pero por el contrario, los resultados en selectividad son abrumadores. Los alumnos procedentes de grupos bilingües en secundaria suelen obtener mejores calificaciones en bachillerato (etapa que todos reciben en castellano) y en selectividad. Asimismo no plantean ningún problema en la adquisición de vocabulario específico en castellano.

El tercero: las pruebas objetivas. Y a los hechos me remito. Existe una "moda" en Teruel cuando se acaba en 4º de ESO el programa bilingüe; los alumnos se presentan a las pruebas libres de la Escuela Oficial de Idiomas

y/o de Cambridge, la gran mayoría de ellos obtienen el B2 (la titulación que se nos exige a los profesores) y algunos incluso el Advanced o el C1. Al principio del presente curso, me encontré a una madre y me confesó que nunca había creído en el programa pero que después de que su hija estuviera a punto de sacar el C1 había cambiado de opinión totalmente y que le daba miedo la nueva orientación que se quería dar al bilingüismo en Aragón dado que tenía otra hija en primaria.

Por encima de estos tres argumentos, considero que los alumnos del programa suelen estar motivados, tener ganas de trabajar y una predisposición

muy positiva con respecto a otros idiomas. Eso para cualquier profesor es un regalo, acostumbrados como estamos al pasotismo y la falta total de motivación. Por estas razones, apoyo y apoyaré siempre al programa bilingüe tal y como se imparte en colaboración con el British Council. Me parece una suerte formar parte del equipo de profesores que hemos hecho esto posible y ojalá hubiera tenido la oportunidad de recibir una formación como la que están recibiendo mis alumnos.

Por las mismas razones que apoyo al antiguo programa, me opongo al nuevo modelo de bilingüismo a coste cero. No entiendo por qué se debe eliminar un programa que está funcionando tan bien y que ha dado tan buenos resultados. El modelo British Council asegura la calidad, la homogeneidad en la integración de lengua y contenidos y da prestigio a los centros educativos públicos. Ahora se pretende realizar un bilingüismo sin inversión económica, con menos nativos, sin formación para el profesorado, dando la posibilidad a cada centro de elegir las materias que dan en bilingüe, combinando la lengua materna con la inglesa... Esto supone la precarización y desmantelamiento del programa en la pública en favor de su implantación en la escuela concertada-privada. ¿No sería más sencillo potenciar e invertir en un programa que ya funciona? Y después, si alguien nos quiere copiar, que nos copien. *Goodbye and good luck.*



# ¿Bilingüismo en el Calixto? Sí, por favor

**Antonio Guirao Marín**

Maestro de alemán del CEIP Calixto Ariño de Zaragoza

El programa bilingüe alemán comenzó en nuestro colegio en el curso 2009-10 como un proyecto experimental y se instauró 1º de infantil. Cinco años después cursan bilingüismo en nuestro centro todo infantil, primero y segundo de primaria. Un total aproximado de 180 niños y niñas repartidos en nueve grupos. Cada grupo de infantil recibe ocho sesiones semanales y cada grupo de primaria recibe seis.

En el caso de infantil durante esas ocho sesiones sólo se habla alemán, ya sea en la hora de la asamblea, en rincones, almuerzo, etc. La tutora correspondiente permanece en el aula y muy atenta a todas las explicaciones del colaborador o colaboradora, e interviene cuando es necesario, bien prestando su ayuda de tipo organizativo, o bien colaborando con la explicación mediante preguntas que los niños se apresuran a contestar. Así, le explican a su profesora y a todos sus compañeros lo que ha dicho el colaborador en ese idioma tan “raro” que se llama alemán. De esta forma en el aula siempre hay dos profesores cuando toca clase **en** alemán y remarco el **en** porque se trata de hacer precisamente lo mismo que hacen las tutoras en castellano, pero en alemán. Para ello hace falta un gran entendimiento entre tutoras y colaboradores, que se ha ido construyendo con años de experiencia y trabajo en común.

En primaria la cosa funciona de forma un poco distinta. Los niños y niñas que han cursado los tres cursos de infantil bilingüe no tienen ningún problema para seguir las clases de “Sachkunde” (conocimiento del medio) y “Deutsche Sprache und Kultur” (Lengua y cultura alemana). Éstas se dan íntegramente en alemán al igual que en infantil pero con la salvedad de que ahora el tutor o la tutora no acompañan al maestro Colaborador de Alemán. Para los casos de nuevas incorporaciones de niños a estos grupos veteranos de bilingüismo, que normalmente desconocen el alemán, se les intenta prestar más apoyo por parte de los colaboradores, a pesar del escaso horario del que disponen.

En cuanto a ventajas e inconvenientes de instaurar un programa tan ambicioso como el bilingüe, se especula mucho en los medios de comunicación, y de pronto escuchamos a políticos hablar sobre la idoneidad o no de

comenzar a edades tan tempranas con un idioma diferente al materno. Y muchas veces sólo escuchamos falacias. Multitud de estudios, artículos de prensa y revistas especializadas corroboran los efectos positivos que produce en los niños el estar expuestos en su entorno desde edades muy tempranas a una segunda lengua. Asimismo, la experiencia de toda la comunidad educativa inmersa en el programa, incluyendo a colaboradores/as, tutores/as, padres y madres, y los propios niños/as, avala estos resultados.

Además, la tendencia de las investigaciones de los últimos años, remarca que es muy positivo para el niño que cuando los padres tienen diferentes lenguas maternas, cada uno de ellos debe dirigirse siempre al niño/a en la suya propia, y que no alternen la lengua en la que le hablan. De esta forma el niño asocia cada idioma con su padre o madre, y además si no es así puede provocar rechazo por una de las lenguas. Pues bien, el programa bilingüe actual se basa en eso mismo, en que los niños y niñas asocian el idioma con la persona, en nuestro caso con el maestro colaborador. Así aceptan de buen grado y con absoluta normalidad la adquisición del idioma alemán.

Para llegar a esa calidad de enseñanza-aprendizaje en la que nuestros alumnos alcancen una capacidad comunicativa real, con una pronunciación correcta de una vez por todas, y así dejar

atrás el país de las “relaxing cups in plaza mayor” es completamente imprescindible que se comience lo antes posible, es decir, en infantil 3 años. El actual PIBLEA no garantiza esto. Muy al contrario, deja de proveer a los centros públicos de profesorado cualificado en régimen de interinidad (profesores colaboradores, que además de poseer como mínimo el título B2 del idioma correspondiente o de ser nativos han pasado una prueba de idioma y pedagogía específica para poder así desempeñar su actividad bilingüe en Aragón) y pasa a obligarlos a servirse únicamente de maestros/as de plantilla fija del centro que posean la titulación requerida, a los cuales no se les ha obligado a pasar ninguna prueba específica. Esto se convierte en una clara desventaja para los centros públicos que no pueden modificar su plantilla tan fácilmente como los concertados. Aquellos centros públicos en los



que se instauró el bilingüismo hace años (como el nuestro) desde los 3 años de edad, se ven hoy amenazados con quedarse sin profesorado bilingüe para los cursos próximos en infantil.

Y después de haber invertido tanto esfuerzo por parte del profesorado y dinero por parte de la administración en crear un programa de reputadísima calidad, y después de tanto tiempo dedicado a formar a ese profesorado implicado a través de múltiples seminarios y cursos sobre bilingüismo, acabar de un plumazo con estos recursos de la educación, recursos tanto humanos como materiales, en nombre de los recortes es un grandísimo error. Con ello no sólo no salimos de esta terrible crisis sino que ralentizamos su salida educando a medias e hipotecando el futuro de una generación completa.

### Porque "NO NOS HEMOS EDUCADO POR ENCIMA DE NUESTRAS POSIBILIDADES".

Decirles a los padres y madres que la calidad de la enseñanza se va a mantener aun reduciendo el número de profesores es simplemente engañarles; es ponerle la etiqueta del bilingüismo a un sistema recortado que se parece ligeramente a lo que teníamos pero que no ofrece ni de lejos las garantías de éxito del sistema anterior. El problema va a estar ahí mientras en este país consideremos la educación como un gasto y no como una inversión.

Recientemente he tenido la oportunidad de compartir junto a profesores y profesoras de ocho países europeos una experiencia de conocimiento y convivencia a través de la Beca Europea Comenius. Se ha hecho en la escuela infantil de una pequeña localidad de Bulgaria llamada Smolian. Con ella se ha creado un ambicioso proyecto que durará dos años llamado "EIN BAUM EIN LEBEN" (un árbol, una vida), al que nuestro colegio se ha adscrito, y por ello vamos a compartir y realizar una serie de actividades en torno a la plantación de un árbol típico de cada uno de nuestros países, estudiando sus características y necesidades desde un punto de vista ecológico.

Pues bien, esa pequeña escuela de 0 a 6 años, era completamente gratuita (como todas en la región) salvo los 44 levs (22€) al mes que cuestan el desayuno, comida y merienda preparada en el centro con personal de cocina. En nuestro país contamos con muy escasas escuelas públicas de 0 a 3 años, y además, en los casos en los que se sirve comida, ésta suele costar en torno a 100 € mensuales, que aunque en proporción con los sueldos y la economía de cada país pueda ser similar, en calidad la

nuestra es inferior, puesto que en pocos centros quedan cocinas, ya que en la mayoría se externaliza el servicio a través de catering congelado.

La escuela que visitamos de Smolian cuenta con unas instalaciones fabulosas. Cada grupo-clase dispone de baños independientes, ducha, una sala de siestas con camitas, y una entrada donde hay taquillas individuales para todos los alumnos. Dos tutoras por grupo se turnan desde las siete de la mañana hasta las seis y media de la tarde. Además, cada grupo (no más de 25 alumnos/as) cuenta con una auxiliar en exclusiva, cuando aquí en España, solemos tener una única tutora que ha de hacerse cargo de cada grupo. Y sólo es posible conseguir un auxiliar para cada dos grupos de tres años única y exclusivamente, siempre y cuando se alcancen los, creo recordar, 50 alumnos/as entre los dos grupos. La diferencia es abismal, y supuestamente el "país económicamente más desarrollado" somos nosotros.

Por último, me gustaría responder a los que preguntan "¿por qué alemán?, ¿por qué no inglés?" Pues bien, hoy es claramente admitido por todos la importancia del inglés, que resulta ser completamente necesario e indispensable en nuestro mundo global. Pero lo que realmente va a marcar la diferencia en el futuro mercado laboral va a ser la capacidad comunicativa en un tercer idioma. Y por eso, tanto en nuestro centro bilingüe de alemán y en

otros centros bilingües, tanto de alemán como de francés, el inglés no se deja de lado, sino que se comienza con él desde los cuatro años. He de decir que la profesora de inglés nos ha reiterado en múltiples ocasiones, que los alumnos que iniciaron el programa bilingüe de alemán en tres años, son más capaces de mantener la atención durante las clases de inglés que los anteriores grupos que no habían cursado bilingüismo.

Por todo ello, ¿bilingüismo en el Calixto? ¡Sí, por favor! No seamos partícipes de cometer una negligencia en la educación al recortar su futuro, nuestro futuro. No desperdiciemos el talento natural de nuestros pequeños para los idiomas. Esos pequeños de hoy serán nuestros grandes del mañana, que si nosotros queremos serán grandes en sabiduría y conocimiento y no sólo en edad, y harán de nuestra sociedad un lugar de progreso y entendimiento. Ahora disponemos de las herramientas, hemos trabajado con ellas, las hemos elaborado en estos años, y no debemos permitir que no nos dejen utilizarlas en pro del derecho a una educación digna y de calidad de todos para todos.



# Antonio Bolívar Botía, catedrático de Didáctica y Organización Escolar: *“la LOMCE más bien nos retrotrae cuarenta años”*

Hemos pedido al profesor Antonio Bolívar, uno de los más destacados expertos en organización escolar, que nos ayude a entender la compleja situación educativa en la que nos encontramos. Antes de partir para Chile donde ha sido invitado a impartir un curso, nos ha atendido amablemente dedicándonos unas horas de su preciado tiempo. La entrevista gira alrededor de dos ejes principales: el primero, la LOMCE, en estos momentos superando los trámites parlamentarios, y los principales cambios que introduce en la organización escolar; y en segundo lugar, aspectos relacionados con la realidad escolar, como las competencias básicas, el curriculum o el bilingüismo.

Me gustaría empezar hablando de los principales cambios organizativos que introduce la LOMCE y si te parece podríamos comenzar con la visión que tiene de la dirección escolar...

En primer lugar, Fernando, me alegro intervenir de nuevo en la revista del Fórum de Aragón, en la medida que pueda contribuir a apoyar estas iniciativas; en vuestro caso, una de las mejores. Por eso, accedo con gusto a vuestra solicitud.

Si bien tal y como está encuadrada la dirección esco-



*Antonio Bolívar Botía, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Ha trabajado en numerosos temas educativos, entre los que desatacamos la innovación y el desarrollo curricular, la organización escolar, la formación del profesorado o la educación para la ciudadanía. Más de veinte libros publicados y numerosos artículos. Es miembro y asesor del Proyecto Atlántida; también del Proyecto Cíves y de la Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela (ADEME). Más información en su página*

<http://www.ugr.es/~abolivar/Inicio.html>

lar presenta, desde hace tiempo, graves déficits, como yo y muchos otros han señalado, el modo como la resitúa la LOMCE más bien *nos retrotrae* cuarenta años, en lugar de apostar por las líneas más potentes actualmente de liderazgo pedagógico compartido. Si el asunto principal es que sea un representante, elegido y nombrado, por la

Administración educativa, no se ve por ningún lado como esto pueda conllevar un liderazgo educativo en la persona elegida, a menos que la Admi-

nistración tuviera el poder (o la gracia) que tienen los prelados para “ungir” con el espíritu – de liderazgo pedagógico, se entiende– al tiempo que nombra a los directivos. Más bien, en España, lo sabemos bien, “elegido” por la Administración, en todos los niveles, ha significado “afín” a la Administración. Los criterios de profesionalidad no han funcionado prácticamente en ningún nivel. Y esto es lo más alejado de cómo dinamizar a los centros.

Es una vuelta medio siglo atrás. Y lo digo esto,

siendo consciente de que el mecanismo actual de elección tiene graves déficits, pero eso no se cura poniendo que sea la Administración la que tenga la mayoría. Otras piezas debieran ser tocadas. Tampoco lo arregla esto exigir una acreditación previa superando un *curso sobre el desarrollo de la función directiva*, como requisito burocrático. No hay que “descubrir mediterráneos”, basta ver qué se hace en los mejores sistemas educativos, eso sí sin hacer traslaciones miméticas.

**¿Cómo ves que el director sea responsable de los resultados académicos del alumnado? Crees que este cambio puede ser efectivo en la reducción del fracaso escolar y del abandono prematuro**

Haces bien con preguntarme esto porque, junto a la orientación burocrático-administrativista anterior, trasnochada, como destacaba en mi trabajo en el número 7 de vuestra revista, esta dimensión nos sitúa en una perspectiva “post-burocrática” actual. Son legión las experiencias e investigaciones actuales sobre responsabilidad de la dirección por los resultados del centro escolar. Yo también creo que si un centro está para ofrecer la mejor educación, la dirección escolar debe ser responsable de ello. Pero, claro, esto supone un contexto de autonomía, de competencias de la dirección y de modo de organizar los centros, ausente en la LOMCE. Son dos elementos contradictorios que provienen de líneas dispares: uno la tradición burocrática, otro las tendencias actuales. Quieren apoyarse en Hanushek, pero la autonomía y control de resultados neoliberal es incompatible con la recentralización y la delegación administrativista.

Si la autonomía de centros en educación tiene una doble cara, la LOMCE apuesta por la *lógica de gestión neoliberal*, en lugar de la lógica pedagógica de potenciar la capacidad de los centros para desarrollarse y responder mejor a las demandas de

su entorno. Particularmente en su art.122-bis acude a introducir mecanismos de desregulación y competencia entre centros escolares, que pueden dar lugar a diferenciar institucionalmente la oferta pública de educación. De ahí la amplia libertad en la gestión del personal (funcionario e interino), subordinada a lo que llama “desarrollo de la calidad educativa”. Igualmente se promueve una “especialización” de los centros (curricular, funcional o por tipología del alumnado), que sólo puede conducir a favorecer a los que están mejor situados, particularmente los privados, dado que podrán hacer ofertas

---

## *Los efectos de las políticas de austeridad y recorte no sólo causan graves efectos morales en las vidas profesionales, sino en primer lugar en las familias y en nuestros alumnos y alumnas*

---

más atractivas para la clientela y perjudica a los que están en peor situación o contextos desfavorecidos.

**También se introduce la evaluación externa, aunque más como valoración de resultados que como valoración de los procesos. ¿Qué te parece cómo se introduce y que consecuencias crees que puede tener? ¿Influirá en la mejora del trabajo desarrollado en los centros?**

La evaluación externa de resultados, no de procesos, forma parte del *núcleo duro* de la reforma conservadora de la educación (desde Reagan-Thatcher a Bush-Blair), como decía en vuestra revista. Esa evaluación vinculada a la estrategia competitiva de “publicación de los resultados obtenidos” por los centros (art. 120) supone establecer pública y oficialmente rankings, en la que privados/concertados tienen todo a

ganar, y los públicos todo a perder, dado que –en muchos casos– compiten desigualmente. Máxime, se están introduciendo un conjunto de emiendas al proyecto que vienen a reforzar esta dimensión, como subvencionar aulas según demanda social. También aquí no vamos a descubrir mediterráneos, muchos estudios relevantes muestran que la evaluación externa y *ranking* no mejoran los sistemas, como muestra Diane Ravitch (antigua asesora de Bush, ahora desengañada).

Y, sin embargo, aunque pudiera parecer una contradicción, yo soy partidario de la evaluación de centros. Nunca podremos asegurar una equidad en educación, si no sabemos comparativamente el nivel educativo que están logrando. Pero en este caso, en lugar de *ranking*, que no es estrategia alguna de mejora; se dirige a capacitar a los centros y al profesorado para que puedan lograr los estándares deseables, como bien ha defendido Richard Elmore. En fin, una evaluación orientada a la mejora (que compromete a la Administración a ofrecer los recursos y medios para lograrla), en lugar de competencia entre centros para granjearse clientes.

**Otro aspecto destacado es la reducción de competencias del Consejo Escolar ¿Cómo ves esta medida? ¿Qué opinión te merece y qué efecto puede causar esta reducción de la participación de la comunidad educativa?**

También en este caso, yo creo, tras casi treinta años, hemos de ser conscientes que los Consejos Escolares han tenido graves déficits de participación y funcionamiento, precisando reestructurar sus modos de funcionamiento. Pero, asentado esto, la salida no puede ser nunca anular sus competencias, para dejarlo como un órgano decorativo (informativo). Como defendía en un trabajo sobre “autonomía y participación en el contexto actual”, en la revista *Participación Educativa*, la autonomía de los centros exige una dirección esco-

lar más colegiada, precisa de mayores grados de participación de la comunidad, en una escuela más insertada en el entorno. Incluso el Informe 2012 del Consejo Escolar del Estado se propone “avanzar en la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros educativos”. Más específicamente, porque no sea una opinión personal, me permito citar la propuesta 28 recomendada: “fortalecer el papel de los Consejos Escolares en el desarrollo de la autonomía de los centros educativos, a través de medidas que garanticen su participación efectiva tanto en el diagnóstico, diseño e implementación de proyectos educativos innovadores, como en la selección de los equipos directivos que habrán de liderar estos proyectos”. Sin embargo la LOMCE hace lo contrario de lo que el propio Consejo Escolar del Estado aprueba.

**Hay otro aspecto que preocupa a la sociedad en general aunque afecte a un número reducido de centros y es la concertación de centros que segregan por sexos.**

Más que por su importancia cuantitativa, que es escasa, es relevante cualitativamente porque es expresión de los valores que se defienden. Tras cincuenta años volver a defender la segregación por sexos parece algo abominable y querer hacer tonto al personal, porque una Convención de la UNESCO de 1960 (preconstitucional, por tanto) no la considera discriminatoria, aún más. Como se ha encargado de explicar uno que entiende (Federico Mayor, exdirector General de la UNESCO), en ese momento se intentó que lo pudieran firmar la mayoría de países, incluidos los países árabes, muchos de ellos segregacionistas o con regímenes dictatoriales. Resucitar ahora esta declaración fuera de contexto temporal en que se produjo, está igualmente fuera de lugar.

**¿Cómo ves, tú que has**

**estado tan implicado en el desarrollo de la Educación para la Ciudadanía, su desaparición como materia y que quede a merced de los centros o diluida como un contenido transversal?**

Igualmente es toda una expresión de los valores que defiende la LOMCE. He participado activamente, desde hace mucho tiempo, en la Educación para la Ciudadanía. Más recientemente, en la Liga de la Educación y la Cultura Popular, junto a otras ONGs, elaboramos un “Memorandum al Consejo de Europa sobre el proyecto del Gobierno de suprimir la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos en el currículo escolar”, en que se denunciaba la situación y el incumplimiento de determinados acuerdos. Bien atendido por dicho Consejo, el Comisario vino a darle una “reprimenda” a Wert. Pero sobre todo fue el Dictamen del Consejo de Estado el que señaló la contradicción de la supresión con los *acuerdos y recomendaciones* suscritos por España del Consejo Europeo y la UE para

“velar por el aprendizaje de los valores democráticos (...) con el fin de preparar a las personas para una ciudadanía activa”. En fin, todo este desatino ha motivado que se haya introducido el apartado XIV en la “Exposición de motivos”, completamente retórico, para alabar la excelencia de la Educación para la Ciudadanía de manera transversal. Bien leído es toda una retórica falsa y vacía porque en la ley, con el refuerzo de contenidos y asignaturas, no hay lugar para la transversalidad. Otra muestra más de cinismo y arrogancia. Y, al tiempo, para el que no quiera Religión, en ejercicio de sus derechos constitucionales de libertad de creencias, se ve “castigado” a cursar, en su lugar, una materia alternativa.

**Antes de pasar a otro tema ¿crees que con la nueva ley se mantiene la idea de la educación como un derecho de los ciudadanos y la obligación del estado de garantizar un servicio público de calidad?**

Más bien, son los clientes los que han de saber elegir el mejor producto, condicionados por su capital cultural y económico. En el progresivo desmantelamiento de la educación pública, la LOMCE juega un papel de primer orden.

**Desde la aparición de las competencias básicas hubo una controversia sobre si realmente suponían una introducción de los intereses económicos en el sistema educativo o si por el contrario permitían un avance en la concepción de los aprendizajes y de los procesos educativos. Tú defiendes que las competencias pueden ser una representación de la actual complejidad de los aprendizajes. Puedes explicarnos brevemente tu punto de vista.**

Si yo he tenido colegas universitarios que han defendido que era otra manifestación más del neoliberalismo y el mercado en educación. En su lugar, yo he defendido que, en



el actual contexto de la sociedad de la información y del aprendizaje a lo largo de la vida, es un modo para dar sentido a la tarea escolar: la escuela ya no es la agencia (única) que distribuye conocimiento y controla su adquisición; por el contrario, eso ya lo comparte con otros agentes e instancias más potentes, su papel principal es capacitar al alumnado para movilizarlo y resolver situaciones complejas. Por tanto, las “competencias clave” en el Marco de Referencia Europeo posibilita replantear el currículum escolar de las etapas obligatorias, dando un sentido nuevo a la tarea escolar. Al tiempo, resitúa lo que todos los ciudadanos deben dominar para no verse excluidos, que la escuela debe garantizar. Así lo ha comprendido y ha desarrollado Francia, con el “socle commun” (Base común) de conocimientos y competencias. Como dice la nueva Ley educativa francesa, aprobada en julio, se trata de “refundar” el sentido de la escuela republicana en nuestra actual coyuntura. Esto va más allá de las “tonterías” de que es algo muy viejo, que es un enfoque tecnocrático, mercantil, etc. Demasiados agoreros en educación que dicen mucho y hacen poco. Otro asunto es que estos temas relevantes entren vinculados a reformas y políticas, en muchos casos a nuevos lenguajes y, como tales, condenados a morir o agotarse en cuanto se agoten las leyes o políticas que los introdujeron.

**A pesar del tiempo transcurrido, las competencias han entrado de forma limitada en la realidad escolar: una parte importante del profesorado no las ha incorporado a su práctica diaria. Piensas que lograrán imponerse y llegarán a cambiar las prácticas en el aula.**

Eso es evidente. Ya el modo como las introdujo la LOE, que yo critiqué, auguraba lo que ha pasado. Ya recordáis en el currículum oficial en un Anexo aparecen las competencias básicas; en otro, cada materia con sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Si, al final, los contenidos están enteramente orga-

nizados disciplinarmente y son los objetivos de cada área los que marcan la evaluación y orientación en el desarrollo curricular en el aula, las competencias son un aditamento que no contribuye a alterar sustantivamente el currículum.

Se han hecho experiencias interesantes, yo mismo he trabajado en el Proyecto Atlántida, en Aragón ha habido un grupo que ha hecho aportaciones relevantes pero no hablamos de algunos, sino del sistema en su conjunto. Yo creo que la LOMCE, aunque continua hablando en algún momento, su orientación general es más por las asignaturas tradicionales que por las competencias. Y, es una pena, pero probablemente, irán languideciendo.

**El aprendizaje de las lenguas extranjeras parece haberse convertido en los últimos años en una de las principales preocupaciones de los políticos de cara a la mejora de la calidad educativa. Asistimos a la elaboración de una normativa específica en varias comunidades autónomas (como Aragón que ha elaborado el PIBLEA o Murcia que ha llegado a anunciar que en 5 años todos los centros de su comunidad serán bilingües) no ajena al conflicto (en Baleares la huelga general rechazaba la ley basada en el modelo trilingüe). Sin duda, el aprendizaje de lenguas extranjeras era una asignatura pendiente de nuestro sistema educativo pero, surgen muchas dudas ¿cuáles pueden ser los problemas que se planteen con una aplicación generalizada y en un breve plazo de tiempo?**

Pudiera ser una opción necesaria pero tal como está sucediendo en los casos a que te refieres, es evidente, que en unos casos se está haciendo un uso político del problema, en otros simplemente un distractor de otros problemas más graves que previamente habría que resolver. Se debe ser multilingüe, pero por lo pronto que no haya un 30-40 % de fracaso escolar o de abandono, como sucede en Baleares. Pero, por encima de todo, está cómo se hacen las

cosas: imposición unilateral y autoritaria, casi militar, al margen de los que tienen que llevarlo a cabo. Todo eso se ha dado junto en el Decreto del trilingüismo de Bauzá en Baleares, lo que ha conducido a una situación explosiva. La manifestación del día 29 de septiembre contra dicho Decreto y contra el modo de gobernar, con una “marea verde” impresionante quedará como la más grande en las islas. La gente (no sólo el profesorado) ha comprendido que, con los actuales medios y con la política de recortes, no se puede llevar a cabo, por lo que es simplemente un instrumento político para aminorar la presencia del catalán.

**Por último, me gustaría saber tu opinión sobre la situación que vivimos en los últimos años de crisis y recortes en los servicios básicos. En educación se están viviendo con gran incertidumbre y desánimo ¿cómo podemos o cómo debemos salir de esta situación?**

En este drama caben pocos consejos pero lo peor es que la tarea educativa puede progresar poco sin optimismo y compromiso. Los recortes de salarios, los aumentos de horas de clase y de alumnado por aula, la disminución de recursos materiales y humanos, obligación de impartir materias no afines, etc., es lógico: generan desmotivación, falta de ilusión y entrega, cuando no desgaste. Los efectos de las políticas de austeridad y recorte no sólo causan graves efectos morales en las vidas profesionales, sino en primer lugar en las familias y en nuestros alumnos y alumnas. Contribuir a hacerle el juego a estas políticas es ceder ante la tentación de comprometerse y hacer menos. Atrapados en una lógica diabólica, la única vía de salida es buscar apoyos, aliados y redes con familias, otras escuelas, barrios y municipios. Si, como es evidente, los ataques a la escuela pública y a la profesión se incrementan desde distintos frentes, menos que nunca basta recluirse en la individualidad.

**Fernando Andrés Rubia**

# Repensar la organización y el funcionamiento de los centros educativos del siglo XXI

## III Seminario valores educativos y ciudadanos en el entorno escolar

**Carlos Gómez Bahillo**

Profesor Titular Facultad de Económicas, Área de Sociología. Universidad de Zaragoza.

**Fernando Yarza Gumiel**

Coordinador del Seminario

La Fundación Manuel Giménez Abad celebró en la Hospedería del Monasterio de Rueda el III Seminario VALORES EDUCATIVOS Y CIUDADANOS EN EL ENTORNO ESCOLAR: "REPENSAR LA ORGANIZACIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DEL S. XXI", los días 2 y 3 de septiembre de 2013.

La finalidad con la que nació el seminario fue la de crear un foro de reflexión permanente en el que expertos del ámbito nacional pudiesen reunirse anualmente con profesionales del mundo de la educación de nuestra Comunidad Autónoma para tratar temas relacionados con los Valores Educativos y Ciudadanos en el entorno escolar.

En este tercer encuentro han participado seis ponentes de reconocido prestigio: RAMÓN FLECHA GARCÍA. Catedrático de Sociología de la Universidad de Barcelona; JOSÉ LUÍS BERNAL AGUDO. Profesor Titular Facultad de Educación, Área Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Zaragoza; Fidel MOLINA LUQUE, Catedrático de Sociología de la Universidad de Lleida; Fernando PABLO URBANO, Director del IES Rodanas de Épila (Zaragoza); Fernando YARZA GUMIEL, coordinador del Seminario y profesor del IES Pilar Lorengar de Zaragoza; Carlos GÓMEZ BAHILLO, Profesor Titular Facultad de Económicas, Área de Sociología. Universidad de Zaragoza.

El programa del Seminario se estructuró en cinco sesiones de cuarenta y cinco minutos cada una: "Otras experiencias educativas de las que podemos aprender". Prof. Dr. Ramón Flecha García, Catedrático

de Sociología de la Universidad de Barcelona; "Radiografía de la situación actual. La autonomía de los centros". Prof. Dr. José Luis Bernal Agudo, Profesor Titular Facultad de Educación, Área Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Zaragoza. "Los espacios de conflicto y negociación: una estructura organizativa diferente. Los procesos interculturales de negociación: el proyecto educativo como marco de la identidad y del funcionamiento del centro inclusivo". Prof. Dr. Fidel Molina Luque, Catedrático de Sociología de la Universidad de Lleida; "Flexibilización de tiempos y espacios de aprendizaje en la organización de los centros de secundaria". Prof. Fernando Pablo Urbano, profesor y director del IES Rodanas de Épila, Zaragoza. "La Formación del Profesorado. Innovar para cambiar y mejorar". Prof. Fernando Yarza Gumiel, profesor del IES Pilar Lorengar de Zaragoza; "Conclusiones". Prof. Dr. Carlos Gómez Bahillo, Profesor Titular Facultad de Económicas, Área de Sociología. Universidad de Zaragoza.



Tras la exposición de cada una de las sesiones se abrió un coloquio entre los ponentes y los asistentes invitados: **Pedro BAQUEDANO**, Secretario del Consejo Escolar de Aragón; **María Victoria BROTO COSCULLUELA**, Diputada del G.P. Socialista de las Cortes de Aragón; **Nacho CELAYA**, Profesor del IES Rodanas de Épila; **Ramón CORTÉS ARRESE**, Servicio de Inspección de Zaragoza; **Pascual GARCÉS**, Director del CEIP de La Almunia; **Andrés GARCÍA INDA**, Director del Colegio El Salvador de Zaragoza; **Enrique GARCÍA PASCUAL**, Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza; **José Manuel LARRODERA SÁNCHEZ**, Consejo Escolar de Aragón; **Silvia LASHERAS**, Profesora del IES Pilar Lorengar de Zaragoza; **Carlos LÓPEZ**, Secretario General FETE-UGT; **Rafael LORENZO ALQUÉZAR**, Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel; **Juan Antonio PLANAS DOMINGO**, Orientador del IES Tiempos Modernos. Presidente de la Confederación de Psicopedagogos; y **Jesús Ángel SÁNCHEZ**, Profesor del IES Azucarera de Zaragoza.

## CONCLUSIONES

La calidad educativa depende principalmente de la práctica docente y del funcionamiento de los centros escolares. La autonomía de los centros contribuye al aumento de la calidad y a la equidad en la distribución de los recursos, favoreciendo la igualdad de oportunidades.

La escuela del siglo XXI debe convertir a los estudiantes en ciudadanos activos y democráticos, lo que únicamente es posible con una educación eficaz, y a través de métodos innovadores y participativos de enseñanza – aprendizaje. Y para ello, es preciso establecer medidas específicas y flexibles para atender a todos los alumnos independientemente de su origen, y facilitarles el apoyo y las oportunidades necesarias para convertirse en ciudadanos activos y de provecho.

### La autonomía en los centros educativos

La participación social y la capacidad de autonomía de los centros es limitada, y en la práctica se reduce a la contextualización de las enseñanzas en función del entorno y de las peculiaridades de los alumnos.

El objetivo de la autonomía es lograr una enseñanza de calidad y una mayor equidad en su desarrollo, mediante un equilibrio entre la capacidad de decisión de los órganos colegiados y equipo directivo, y el control de la administración educativa.

La capacidad de autonomía de los centros abarca a cuatro ámbitos: pedagógico, organizativo, económico y gestión de personal. Y para ello dispone de tres instrumentos: el proyecto educativo, el proyecto de gestión y las normas de organización y funcionamiento, sin olvidar el plan de acción tutorial o el proyecto curricular como documentos que forman parte del proyecto educativo.

El proyecto educativo recoge el ideario del centro, por lo que debe ser coherente, realista y contextualizado, y en su diseño debe participar toda la comunidad educativa, y para ello es necesario un cierto margen de autonomía respecto a la organización del centro y desarrollo del currículum, y concretamente para adaptar el currículo a las características del entorno/alumnos, para distribuir los contenidos de aprendizaje en los diferentes cursos, para organizar las enseñanzas de forma interdisciplinar y para promover la innovación y la experimentación. El proyecto educativo de centro para ser eficaz debe

adecuarse constantemente a los cambios que se producen y que afectan a la tipología de alumnado, intereses, preocupaciones, etc.

Los equipos directivos deberían tener un mayor protagonismo en los procesos de enseñanza, en la formación y desarrollo profesional de los profesores, en la organización, en el funcionamiento participativo y en la relación del centro con otras instituciones. Un centro educativo necesita una administración menos interventora y más cómplice con los centros en el desarrollo de sus proyectos, apoyándolos con recursos suficientes y velando por la equidad en su desarrollo.

La organización del proceso de enseñanza-aprendizaje está determinado por dos variables: la organización del espacio escolar y la distribución del tiempo. Desde el punto de vista pedagógico es necesario alternar el tipo y la duración de las actividades y unidades de trabajo, incorporar espacios de libre disposición posibilitando que los alumnos organicen parte de su tiempo. Desde el punto de vista sociocultural, las características del centro, las costumbres sociales o necesidades específicas de la zona deberían permitir tiempos flexibles y descentralizados y determinar el tipo de jornada. El actual sistema de *espacios escolares* no es el más adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, y a pesar de ello, es posible adecuar y flexibilizar el espacio disponible, y crear climas y espacios diferentes, lugares de encuentro, de aprendizaje y de comunicación, supresión de pequeñas barreras arquitectónicas, etc.

---

*Un mayor grado de autonomía, dentro de un modelo participativo, requiere un aumento de la capacidad de decisión de los equipos directivos y de participación de profesores y padres en el proceso*

---

El *tiempo escolar* influye sobre el rendimiento y aprovechamiento. Sin embargo, es un factor muy homogeneizador y con pocas posibilidades de flexibilización, ya que las disposiciones curriculares determinan el número de periodos lectivos semanales que cada materia debe tener. Otros factores determinantes de uso y distribución del tiempo escolar son el número de profesores y sus peculiaridades profesionales y laborales, la presencia de grupos flexibles, las normas jerarquizadas de reparto de las asignaturas dentro de los departamentos, el procedimiento de nombramiento de tutores, etc.

La distribución del tiempo y del espacio debería ser flexible. Los centros tendrían que disponer de espacios temporales no estructurados para realizar actividades no previstas en la planificación inicial, y dar entrada a otros profesionales, como educadores sociales, educadores de tiempo libre, animadores socioculturales, monitores deportivos, etc.

### El conflicto y los procesos de negociación

El conflicto es algo inherente a la dinámica de los centros educativos y un elemento potencial de crecimiento y desarrollo, y una oportunidad de mejora de las relaciones interpersonales, y puede ser una verdadera oportunidad para enriquecer al grupo y consolidarlo como tal.

La metodología investigación-acción es fundamental en los centros educativos, dado que a través de ella se analiza la situación del grupo, con la intención de mejorarla, se evalúa el impacto del conflicto en el mismo y se buscan alternativas.

El centro debe establecer medidas de acción para evitar situaciones que puedan generar conflicto relacional y, para ello es importante trabajar de forma participativa con todos los agentes implicados en la educación, desde las familias y los alumnos, al profesorado, personal de administración y servicios, el ayuntamiento, las asociaciones locales, etc.

La diversidad cultural constituye una fuente poten-

cial de creatividad, progreso y enriquecimiento mutuo. El sistema educativo que se desarrolla en contextos sociales y multiculturales ha tenido siempre una tendencia reproductorista y un importante componente asimilacionista, pero ello no impide que surjan otros modelos alternativos abiertos a experiencias culturales distintas, en los que se haga compatible el respeto a la diferencia, la igualdad de oportunidades, el sentimiento de pertenencia a una cultura propia, etc. Se trata de una educación basada en la solidaridad e igualdad que va más allá de una *tolerancia* y una *comprensión* paternalistas en una sociedad plural, y que promueva el diálogo y la comunicación y proponga alternativas para conseguirlas.

El plan de convivencia intercultural es un instrumento para planificar el trabajo a realizar en el aula, en el centro educativo y en el entorno ("planes de entorno") con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades y evitar la marginación y exclusión, fomentar la educación intercultural y la educación para la ciudadanía, basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad cultural.

Los planes de convivencia deben involucrar a diferentes ámbitos de actuación: el familiar, la educación formal, la educación no formal (educación social: actividades extraescolares, culturales, deportivas y de ocio) e incluso de la educación informal.

Los proyectos interculturales deben invitar a repensar el currículum del sistema educativo y tener especial cuidado con el denominado "currículum oculto" y el "currículum nulo". La educación inclusiva debe ser, por tanto, una educación intercultural y enraizarse en los proyectos autónomos de los centros. La integración se produce mediante interacciones con las comunidades locales, con las familias de los alumnos procedentes de la inmigración, con las organizaciones de inmigrantes, vecinales, etc. y, a través de ellas convertir las escuelas en comunidades de enseñanza.



### La formación del profesorado

Los cambios en la educación y en la sociedad plantean nuevas demandas a la profesión docente, que debe desarrollar planteamientos de aprendizaje más colaborativos y constructivos y aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías para responder a la demanda de aprendizaje individualizado.

Por esta razón, los responsables de formar a los profesores (y de formar a los formadores de profesores) deben tener experiencia docente práctica en el aula y haber alcanzado un nivel alto en las capacidades, actitudes y competencias. Es necesario replantear y revisar la eficacia y la calidad académica y pedagógica de la formación inicial del profesorado, e introducir sistemas coherentes y con recursos suficientes para su contratación, selección, incorporación y desarrollo profesional sobre la base de competencias claramente definidas para cada fase de la carrera docente. Hay que involucrar en la formación de los futuros profesores de primaria e infantil, y muy especialmente en el Master de Secundaria, a profesionales docentes con experiencia y buena práctica demostrada a través de los años, para impartir materias específicas de carácter didáctico.

La formación inicial del profesorado debe incluir, además de la adecuada preparación científica, una formación pedagógica y didáctica; una capacitación para diagnosticar los problemas de los alumnos de una forma

Se proponen dos estrategias para el éxito de las acciones educativas en cualquier contexto y en cualquier nivel educativo. La primera, se relaciona con las diversas formas de agrupar al alumnado y con el aprovechamiento de los recursos humanos de toda la comunidad incluido el voluntariado. Y la segunda se refiere a la educación y la participación de las familias y de la comunidad en los centros educativos.

Los agrupamientos heterogéneos basados en el aprendizaje cooperativo, como en los programas de Desarrollo Escolar, Éxito para todos y Escuelas Aceleradas y en el aprendizaje dialógico, como es el caso de las Comunidades de Aprendizaje, constituyen actuaciones de éxito. Los grupos heterogéneos también pueden contribuir a mejorar la autoestima del alumnado y a que se establezcan relaciones positivas entre iguales.

En el caso del alumnado con dificultades de aprendizaje, los beneficios obtenidos en el modelo cooperativo y dialógico son también superiores a los que se logran en situaciones de aprendizaje competitivas

---

*Se proponen dos estrategias para el éxito de las acciones educativas: la primera, se relaciona con las diversas formas de agrupar al alumnado y con el aprovechamiento de los recursos humanos de toda la comunidad incluido el voluntariado. Y la segunda se refiere a la educación y la participación de las familias de la comunidad en los centros educativos*

---

rápida y precisa, y presentar soluciones apropiadas para el diagnóstico, y para responder con propuestas de aprendizaje eficaces que se ajusten a las necesidades específicas de los estudiantes; una preparación para utilizar el aprendizaje electrónico y los recursos de aprendizaje abierto; y, una habilitación para el uso de técnicas de evaluación formativa e informativa.

La formación del profesorado debe incluirse dentro de un nuevo modelo de carrera profesional basado en un sistema que reconozca la práctica docente, la función tutorial, la dedicación al centro, la participación en equipos y proyectos para la mejora de la actividad didáctica, de innovación y experimentación educativa, desempeño de funciones directivas, trabajos complementarios, etc.

### **Experiencias educativas de éxito**

Conocer las experiencias educativas conducentes al éxito que se han desarrollado en entornos educativos similares constituye un aliciente para el esfuerzo del día a día del profesorado.

El aprendizaje cooperativo y dialógico, lejos de segregar, consigue mejores resultados en la adquisición de aprendizajes. Por otro lado, la inclusión de las familias del alumnado y de toda la comunidad educativa en la vida diaria de los centros y en el proceso educativo, a partir de una participación activa en todos los órganos y espacios del centro, incide de manera directa sobre el rendimiento.

La III edición del Seminario Valores Educativos y Ciudadanos en el Entorno Escolar la inauguró José Sánchez Medallón, Técnico de la Fundación Manuel Giménez Abad, siendo clausurada por Fernando Yarza, en su condición de coordinador del Seminario Permanente y colaborador habitual de la Fundación Manuel Giménez Abad.

Las ponencias estarán próximamente disponibles en la web de la Fundación Manuel Giménez Abad:

<http://www.fundacionmgimenezabad.es/>

# Los Congresos de ADIDE-Aragón: una trayectoria consolidada de formación para la inspección educativa

**J. Ignacio Peña Simón**

Vicepresidente de ADIDE-Federación

Presidente de la Asociación de Inspectores de Educación ADIDE-Aragón

Tras diferentes regulaciones normativas en momentos anteriores, la creación del Cuerpo de Inspectores de Educación (C.I.E.) en la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE), supone la consolidación de un modelo de inspección educativa caracterizado por la estabilidad de los funcionarios que desempeñan la acción inspectora y por la internivelaridad en cuanto al acceso y composición de los funcionarios que integran el CIE, configurado como Cuerpo único de carácter estatal en el ejercicio de la supervisión educativa en nuestro país. Para ser rigurosos habría que añadir también a los funcionarios del CISAE, declarado a extinguir, que no han ejercido la opción de integrarse en el CIE.

Se cumplen ahora 18 años de la creación del Cuerpo de Inspectores de Educación sin variaciones sustanciales respecto a sus funciones originales y, desde mi punto de vista, debe hacerse una valoración positiva de su existencia, especialmente si se compara la estabilidad alcanzada en este periodo con las convulsiones vividas por los funcionarios docentes que estaban ejerciendo la función inspectora, en situación de provisionalidad, en la segunda mitad de los años 80 y primera mitad de los 90 del pasado siglo.

Para llevar a cabo adecuadamente el ejercicio de la función inspectora, la propia LOPEGCE establece que **el perfeccionamiento y actualización** en el ejercicio profesional es **un derecho y un deber** para los inspectores de Educación debiendo contribuir a adecuar su capacitación profesional a las necesidades cambiantes del sistema educativo. La mencionada ley atribuye la responsabilidad de la formación de los inspectores de Educación a las

diferentes Administraciones educativas en colaboración, preferentemente, con las Universidades.

Tras el traspaso de competencias en materia educativa desde la Administración Central a la Comunidad Autónoma de Aragón llevado a cabo en el año 1999, el Gobierno de Aragón aprueba el Decreto 211/2000, de 5 de diciembre, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección de Educación en nuestra comunidad autónoma. En breve se cumplirán 13 años de la publicación de este decreto al que hay que reconocerle, igualmente, su contribución a la estabilidad en el funcionamiento y en el ejercicio de las funciones de la Inspección educativa en Aragón en todo este periodo.

En coherencia con lo establecido en la legislación estatal, el citado Decreto 211/2000 dedica un Título, concretamente el Cuarto, a la formación de los inspectores atribuyendo al Servicio de Inspección y Evaluación Educativa (actualmente la Dirección de la Inspección Educativa) la competencia para elaborar los Planes de Actualización y Perfeccionamiento de la Inspección, que deberán ser aprobados por la Secretaría General Técnica. Para desarrollar dicho Plan se contempla la posibilidad de que el Departamento de Educación pueda establecer acuerdos de colaboración con la Universidad, otras Administraciones educativas y también con instituciones y entidades.

buyendo al Servicio de Inspección y Evaluación Educativa (actualmente la Dirección de la Inspección Educativa) la competencia para elaborar los Planes de Actualización y Perfeccionamiento de la Inspección, que deberán ser aprobados por la Secretaría General Técnica. Para desarrollar dicho Plan se contempla la posibilidad de que el Departamento de Educación pueda establecer acuerdos de colaboración con la Universidad, otras Administraciones educativas y también con instituciones y entidades.

## **Análisis de las actividades realizadas de formación y perfeccionamiento de la Inspección**

Si nos detenemos a evaluar los Planes de Actualización diseñados desde el Departamento de Educación para la Inspección educativa, desde el año 1999 hasta el momento presente, podemos concluir que las actividades de formación institucionales han sido escasas (en algún



año prácticamente inexistentes) y llevadas a cabo de forma puntual y vinculadas con alguna actuación concreta a desarrollar.

Hay que reconocer, no obstante, la mejora que se ha producido tanto en cantidad como en calidad en los últimos años con actividades como el curso para los inspectores e inspectoras en prácticas (que no se había ofertado hasta el año 2010 tras las oposiciones celebradas en el año 2009) o algunas de las actividades desarrolladas en las Jornadas de revisión de los Planes de Actuación de la Inspección, que han sido bien valoradas por los asistentes.

La colaboración con la Universidad ha sido inexistente en este periodo ya que no se ha desarrollado ninguna actividad desde los cursos ofertados para la Inspección educativa por parte del ICE de la Universidad de

### **Los Encuentros y Congresos profesionales organizados por ADIDE-Aragón**

Frente a la oferta de carácter institucional en materia de perfeccionamiento, el propio Decreto 211/2000 contempla la posibilidad de que **el Departamento de Educación colabore con otras instituciones o entidades** de carácter privado.

En este ámbito de colaboración es en el que cabe incluir los Encuentros y Congresos profesionales organizados por ADIDE-Aragón con el apoyo y el respaldo del Departamento de Educación.

Merece la pena detenerse a analizar en el Cuadro I la relación de actividades formativas desarrolladas por la Asociación de Inspectores de Educación desde el año 1997 hasta el próximo previsto para la primavera del próximo año 2014.

---

*Para llevar a cabo adecuadamente el ejercicio de la función inspectora, la propia LOPEGCE establece que el perfeccionamiento y actualización en el ejercicio profesional es un derecho y un deber para los inspectores de Educación debiendo contribuir a adecuar su capacitación profesional a las necesidades cambiantes del sistema educativo.*

---

Zaragoza, bajo el paraguas del Convenio MEC-Universidad, que data de la época en que la educación no universitaria aragonesa dependía del Ministerio de Educación y Ciencia (años 90). La formación de un grupo de trabajo el pasado curso con la colaboración de la Facultad de Educación para la elaboración de un modelo de programación didáctica en las diferentes etapas educativas, ha sido la excepción que confirma la regla de los últimos catorce años.

Es cierto que la Inspección educativa está integrada por un colectivo de extracción docente cualificado y poco numeroso (56 inspectores en todo Aragón) y que, por tanto, no es fácil diseñar unos planes de perfeccionamiento profesional que se ajusten convenientemente a las necesidades de formación de cada momento y para todos sus integrantes. Pero, aun reconociendo esas dificultades el balance de la oferta institucional en materia de formación para la Inspección educativa en la última década y media, puede considerarse manifiestamente mejorable.

De la relación de actividades señaladas pueden destacarse las siguientes conclusiones:

- Desde el año 1997 se han organizado 6 Encuentros o Congresos de carácter autonómico y un Congreso Estatal de Inspectores de Educación (al que asistieron 320 inspectores de toda España).
- Se ha garantizado una oferta formativa de primer nivel para la Inspección educativa de Aragón con una periodicidad bienal.
- Se ha contado con la presencia de ponentes de gran prestigio en el mundo educativo como Alejandro Tiana, Rosa M<sup>a</sup> Torres, Julio Carabaña, Manuel de Puelles, Eustaquio Martín, etc.
- Han participado como ponentes, aunque no figuren en el cuadro, también inspectores de Educación de Francia, Andorra, Alemania, Holanda o Finlandia en el ámbito internacional y de CC.AA. como Cataluña, Navarra, Castilla y León, Madrid, Andalucía, Asturias, etc.
- Desde el III Encuentro se han podido presentar Comunicaciones que han contado con el preceptivo reconocimiento.

<b>Cuadro I: Encuentros y Congresos Profesionales organizados por ADIDE-Aragón</b>				
<b>Encuentro Congreso</b>	<b>Fecha y lugar</b>	<b>Tema</b>	<b>Presidente</b>	<b>Duración y Principales Ponentes</b>
I	Mayo-1997 Zaragoza ICE de la Universidad de Zaragoza	La Inspección de Educación en Aragón	José Luis Orden	1 día de convivencia y reflexión
II	Junio-1999 Teruel Museo Provincial	Marco autonómico y dimensión profesional de la Inspección educativa	Ramón Cortés	2 días J.L. G <sup>a</sup> Garrido: "La evaluación del sistema educativo español"
III	Junio-2002 Tarazona Conservatorio Profesional de Música	Evaluación y calidad del sistema	Ángel Lorente	2 días Eustaquio Martín: "Evaluación e inspección educativa" Comunicaciones: D. Buesa: "La nueva ley: calidad, evaluación e inspección"
IV	Abril-2004 Jaca Residencia Universitaria	La Inspección de Educación y el asesoramiento a los centros docentes	Fernando Faci	2 días Jesús Domingo: "El asesoramiento externo a los centros docentes: modelos y finalidad." C. Brennan: La función de asesoramiento y las especialidades en la inspección educativa francesa.
V	Mayo-2006 Albarracín, Fundación Santa María	Inspección de Educación y la Ley Orgánica de Educación (LOE)	Ignacio Peña	2 días Agustín Escolano: "Cambio educativo, culturas de la escuela y reformas educativas" Presentación de las Actas de los Encuentros de la Inspección Educativa en Aragón (1999-2004) Alejandro Tiana: "Nuevas perspectivas de la Educación Española: Retos y Desafíos"
X CONGRESO ESTATAL DE ADIDE-FEDERACIÓN	Noviembre-2008 Zaragoza, Auditorio-Palacio de Congresos	Políticas educativas y Evaluación en Europa. El papel de la IE	Ignacio Peña	3 días Javier Vidal : "Evaluaciones internacionales y políticas educativas" Julio Carabaña: "¿Paradojas en la evaluación" Rosa M <sup>a</sup> Torres: "Sociedad del conocimiento, políticas de evaluación y cambio educativo"
VI	Mayo-2010 Huesca, Diputación Provincial	Leyes autonómicas de educación	Ignacio Peña	2 días M. de Puelles: "Descentralización educativa y pacto de Estado. Algunas reflexiones críticas". A. Embid: "La Ley de Educación de Aragón y el papel de la Inspección"
VII	Mayo-2014 (Previsión) Calatayud, Sede de la U.N.E.D.			2 días

- Han participado como asistentes la inmensa mayoría de las inspectoras e inspectores aragoneses habiendo contado con la presencia de compañeros de todas las CC.AA. especialmente de las más próximas a la nuestra.
- Todos los participantes han contado con el reconocimiento oficial de su participación en la actividad de formación.
- El tema de cada Congreso se ha elegido de forma participativa teniendo en cuenta las cuestiones de mayor interés en cada momento para nuestro desarrollo profesional.
- La organización ha corrido a cargo de los asociados de ADIDE-Aragón de cada provincia con un carácter rotatorio y con el apoyo de la Junta directiva.
- Se han incluido actividades de carácter turístico y de ocio que han favorecido la convivencia entre las participantes.
- En los actos de inauguración y/o clausura hemos contado con la presencia de Secretarios de Estado del Ministerio de Educación, Consejeras de Educación del Gobierno de Aragón, ex-Consejeras, Secretarios Generales del Departamento, Directores Generales, Directores Provinciales y otras autoridades de las corporaciones locales y provinciales.

### ¿Encuentro o Congreso?

Es cierto que esta actividad formativa, organizada por ADIDE-Aragón, nació en 1997 con la denominación de Encuentro y así se ha mantenido durante las 5 primeras ediciones, a diferencia de los Congresos Estatales organizados por ADIDE-Federación. Sin embargo, en el año 2009 la Asamblea general de asociados acordó el cambio de denominación a la de Congreso y, de esta forma, la sexta edición celebrada en Huesca, en mayo de 2010, se llevó a cabo como VI Congreso autonómico de ADIDE-Aragón.

Pero ¿cuál es la diferencia entre Encuentro o Congreso? Si consultamos el significado de estos dos términos en el diccionario de la Real Academia Española de la lengua nos encontramos con las siguientes acepciones:

- **Congreso:** "Conferencia generalmente periódica en que los miembros de una asociación, cuerpo, organismo, profesión, etc., se reúnen para debatir cuestiones previamente fijadas."
- **Encuentro:** Acto de encontrarse (hallarse dos o más personas). Oposición, contradicción. Entrevista entre dos o más personas, con el fin de resolver o preparar algún asunto."

No cabe duda de que la

primera edición fue concebida como un Encuentro de los inspectores de educación aragoneses, pero, sin ningún género de duda, a partir de la tercera edición estos Encuentros tenían ya más las características de Congresos, tal como han quedado enunciadas en el apartado anterior.

El carácter de conferencia periódica en la que se reúnen los inspectores de Educación aragoneses, pero que está abierta a los de otras CC.AA. con una finalidad formativa en la que se incluyen conferencias plenarios, mesas redondas, comunicaciones de los congresistas, actos de inauguración y clausura, actividades turísticas y de ocio y que cuenta con el reconocimiento como actividad de formación encaja mejor con la denominación de Congreso, que es la aprobada por la Asamblea General de la Asociación en el año 2009.

### Modelo de colaboración público-privada

El balance de los Congresos realizados es francamente positivo, tanto para el Departamento de Educación que, con una aportación económica no excesivamente cuantiosa a una Asociación sin ánimo de lucro, tiene garantizada una actividad formativa de calidad para la Inspección educativa de la comunidad autónoma, como para ADIDE-Aragón que logra, de este modo, el cumplimiento de uno de los objetivos fijados en sus Estatutos ("Contribuir a la formación, perfeccionamiento y actualización pedagógica de sus asociados").

Pero especialmente positivo es para los inspectores de Educación aragoneses que tienen la posibilidad, de este forma, de participar en una actividad de formación y perfeccionamiento para su desarrollo profesional pero, también, de disfrute y convivencia con compañeros y compañeras de diferentes territorios que comparten sus mismas inquietudes en el ejercicio de su profesión.

La experiencia demostrada y contrastada en la organización de estos Congresos nos lleva, con el apoyo y la colaboración del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, de la Diputación provincial de Zaragoza, de la Comarca y el Ayuntamiento de Calatayud, así como del Centro asociado de la UNED en Calatayud, a anunciar **la celebración del VII Congreso autonómico de inspectores de Educación de ADIDE-Aragón, en la ciudad de Calatayud en los**

**meses de mayo de 2014**, con el objetivo de favorecer el perfeccionamiento profesional de la Inspección educativa aragonesa, que nos permita dar una respuesta adecuada a las demandas de la comunidad educativa y de una sociedad que queremos cada vez más moderna y avanzada.



# La segregación escolar en nuestro sistema educativo

Fernando Andrés Rubia

Maestro y sociólogo

En los últimos años se han multiplicado los estudios europeos de política educativa que analizan el fenómeno de la segregación escolar<sup>1</sup>. Los cambios demográficos provocados por la inmigración y los cambios en los mecanismos de acceso a la escuela han incrementado la segregación escolar y la preocupación por el tema.

En España, la llegada al gobierno del Partido Popular y la presentación de un nuevo proyecto de ley ha introducido el problema en el debate educativo. Y lo ha hecho además de una forma particular, al reconocer en el proyecto de la LOMCE la posibilidad de concertar los centros que segregan por sexo. Se trataría no solo de un claro caso de segregación sino además de una forma manifiesta de apoyo por parte de la Administración. Sin embargo, no debemos olvidar que en nuestro sistema educativo se dan otras formas de segregación que se han ido consolidando en la última década.

Durante este tiempo, diversos factores han interactuado favoreciendo dinámicas de escolarización que han permitido la concentración de grupos socialmente homogéneos en algunos centros educativos; tanto de las capas altas (elitización) como de las bajas (guetización) de la estructura social. En realidad, asistimos en los últimos años<sup>2</sup> a la introducción de medidas de lo que se ha dado en denominar en el ámbito de la política educativa del “cuasi-mercado educativo”, es decir, la introducción de lógicas de mercado (des sectores neoliberales) aunque con un resultado híbrido que combina la tendencia a la mercantilización con procesos organizativos de control público. Entre ellas, destacamos: la existencia de una red escolar diversificada y en competencia (pública y privada); la implementación de sistemas de financiación centrados en la demanda (cheque escolar); la presencia del sector privado en la gestión, provisión y evaluación de una parte significativa de la oferta educativa; y la generalización de mecanismos de autonomía de los centros públicos y privados en la definición del currículum, de la administración de recursos, de los presupuestos y de los sistemas de admisión de alumnos.

El problema de la segregación escolar afecta no solo a los alumnos y sus familias, también y especialmente a la

eficacia y la equidad del sistema educativo, y sus graves consecuencias se reflejan por un lado en una organización escolar ineficiente, con una elevada proporción de alumnos que abandonan el sistema sin titular y consecuentemente con un incremento del número de jóvenes sin cualificar; y por otro en un descenso del bienestar colectivo, en la reducción de la cohesión social y en el ámbito económico, en la pérdida de productividad y de crecimiento. Las investigaciones sobre la segregación escolar ponen de manifiesto sobre todo las nefastas consecuencias que tiene sobre los resultados educativos de los alumnos más desfavorecidos.

Como expresa Dupriez (2009) si la escuela es la institución por excelencia que debe preparar para la vida pública y ciudadana en una sociedad pluralista, entonces debe ser el lugar donde cada niño aprenda a convivir con los otros, donde descubra también otras culturas diferentes a la que conoce en su familia. Desde esta perspectiva cada centro debería ser, de alguna forma, un microcosmos en el que se encuentren la diversidad de alumnos procedentes de la diversidad de clases sociales y minorías culturales.

Pierre Merle (2012) afirma que la segregación, como un proceso de separación de individuos, tiene en la escuela cuatro dimensiones diferentes y como todo fenómeno social complejo, el análisis de la segregación escolar “requiere una contextualización socioeconómica ya que es en ella en la que encuentra su fundamento”. Empezaremos entonces analizando las cuatro dimensiones de este fenómeno para luego tratar más a fondo los elementos que las provocan y los que las reducen.

## Las dimensiones de la segregación

**La segregación por sexo.** Comenzaremos precisamente por la segregación que ha alarmado a amplios sectores de la sociedad y de la comunidad educativa. Si nos remontamos a los orígenes de los sistemas educativos encontramos siempre grandes desigualdades tanto en la escolarización del alumnado como en el contenido escolar; eran muy pocos los que tenían acceso y siempre una parte seleccionada de la sociedad por su origen social, pero además encontramos que la educación de los dos sexos se especializaba y justificaba mediante la distinción de roles sociales. Así las jóvenes se preparaban para las tareas relacionadas con el hogar. Esta ideología sexista, que fue dominante durante siglos, condenó a la mujer al espacio privado y al encierro doméstico.

El sexo como variable biológica, se convierte en una variable social a partir de que las desigualdades de tra-

<sup>1</sup> En el sistema norteamericano, el Informe Coleman se cita frecuentemente como la primera llamada de atención sobre los efectos de la segregación. Coleman estimuló además el inicio de una serie de investigaciones en las que se mostraba que la segregación provocaba desigualdades en los aprendizajes, y por tanto iban en contra de la igualdad de oportunidades.

<sup>2</sup> Especialmente en las comunidades autónomas que han sido bandera del Partido Popular: Madrid y Comunidad Valenciana.

yectorias escolares acaben conceptualizándose. Así, en la actualidad, una parte de esta tradición se mantiene mediante los roles asignados a la mujer (educar, cuidar, atender) que orientan su especialización escolar y profesional hacia la salud, lo social y la enseñanza. Pero también a través de los estereotipos sexuales de una parte del profesorado (la supuesta superioridad de las chicas en las áreas de letras y de los chicos en las ciencias, o últimamente la superioridad de las chicas en las tareas escolares) que favorecen la idea de atribuir competencias a cada sexo.

Pero además, la escuela actúa explícitamente como agente de diferenciación de géneros cuando en ella se practica la enseñanza segregada por sexos. La segregación se acentúa si además existen variaciones curriculares en función del sexo del educando. Así fue durante el franquismo hasta la Ley General de Educación y la implantación de la EGB en los años setenta. En las ciudades lo habitual era encontrar un único instituto para chicos y otro diferente para chicas. Lo mismo sucedía en los numerosos centros privados católicos. En las llamadas escuelas nacionales de primaria se organizaban aulas masculinas y femeninas si contaban con un número de alumnos suficiente, si no, la clase quedaba dividida por la mitad y los chicos se situaban a un lado y las chicas a otro.

Durante la II República, en que la enseñanza se convirtió por primera vez en uno de los objetivos fundamentales del gobierno, fue mixta. Y también fue así al restaurarse la democracia. Sin embargo subsisten pequeños reductos de segregación ligados a grupos católicos extremos (Opus Dei y Legionarios de Cristo) que se apoyan en una clientela seleccionada perteneciente a las clases sociales más acomodadas y con mayores recursos. En el actual proceso de reconfiguración del sistema educativo nos encontramos con los intentos de los gobiernos conservadores por concertar, es decir, financiar con recursos públicos, la educación de estos centros. El tribunal supremo sentenció que no podía aceptarse porque contravenía la actual ley de Educación, la LOE. En respuesta, el gobierno conservador introdujo en su proyecto de ley, de forma expresa, la posibilidad de concertar estos centros segregadores. En justificaciones posteriores han defendido su postura recurriendo al escaso número de centros y su carácter prácticamente anecdótico, como si su baja repercusión les disculpara. El Consejo de Estado en su informe mostró su preocupación por esta práctica y planteó la obligación de argumentar expresamente el por qué de este tipo de prácticas.

Por último, no está de más recordar que la enseñanza mixta no garantiza la coeducación, aunque evidentemente la segregada la descarta; coeducar consiste en educar evitando discriminaciones de género en el trato y en la orientación intelectual, moral y profesional.

**La segregación étnica.** Esta segregación escolar específica resulta de la concentración de la población inmigrante o de minorías étnicas en determinadas escuelas.

En España, y concretamente en Aragón, no se ha producido como en otros países un proceso de concentración de familias inmigrantes en determinados barrios, por el contrario ha habido una combinación de dispersión con pequeñas concentraciones. Frente al caso francés, en nuestro país no se han erigido nuevos barrios exclusivamente para ellos, lo que han hecho es ocupar las viviendas vacías de los barrios con precios más bajos, configurando así un complejo mosaico étnico y cultural. También podemos encontrar minorías en las zonas rurales en las que encuentran empleo básicamente en las tareas agrícolas.

Quizá lo más destacado del proceso migratorio haya sido su concentración temporal, prácticamente el grueso de la población inmigrante llegó en poco más de una década, entre finales del siglo pasado y la actualidad, con el freno que ha supuesto la crisis de los últimos años. En estos momentos hay una tendencia a la inversión y nuestro país pierde población por los retornos y por la emigración de los autóctonos. Los inmigrantes llegaron a ser el 12% de la población española y Aragón llegó a recibir por encima de la media, en 2010 eran el 12'8% de su población<sup>3</sup>. La población que inmigró se puede caracterizar por la diversidad de orígenes: aunque han destacado los grupos latinoamericanos (Ecuador, Colombia), norteafricanos (Marruecos) subsaharianos (Senegal y Gambia), del este de Europa (Rumania y Bulgaria) y asiáticos (China); por unas tasas de natalidad más altas que las de la población autóctona; y por una mayor movilidad espacial.

En cuanto al aspecto escolar muy pronto destacó su concentración en centros públicos, es decir, seguían un patrón segregador, que contrasta con la concentración de la población autóctona en los colegios privados concertados. El alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de régimen general pasó de ser en 2001 el 2,9 del total del alumnado al 12,4% en el curso 2010-11. La escuela pública continúa siendo la principal receptora del alumnado inmigrante, el 78,3% del alumnado de procedencia extranjera que reside en Aragón estaba matriculado ese curso en uno de esos centros, frente a un 19% que iban a centros concertados y un 2,5% que asiste a los colegios privados<sup>4</sup>. Sin embargo, estas cifras agregadas no deben ocultarnos que la proporción de alumnado inmigrante en algunos centros y aulas supera el 50%. El contexto de aprendizaje creado por la fuerte concentración de alumnos inmigrantes, generalmente con dificultades de aprendizaje, provoca también un bajo progreso, más débil comparado con otros alumnos escolarizados en

<sup>3</sup> Datos del CESA obtenidos del *Informe socioeconómico de la década 2001-2010 en Aragón*. Descargado de: <http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/OrganosConsulti->

[vos/ConsejoEconomicoSocialAragon/Areas/Publicaciones/INFORMES/INFORME\\_2011/INFORME\\_DECADA\\_2001\\_2010.pdf](http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/OrganosConsulti-vos/ConsejoEconomicoSocialAragon/Areas/Publicaciones/INFORMES/INFORME_2011/INFORME_DECADA_2001_2010.pdf)

<sup>4</sup> Datos del Ministerio de Educación obtenidos de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2011*.

otros centros. La segregación étnica que caracteriza la escolarización de los alumnos inmigrantes es un hándicap permanente en su progreso escolar que restringe sus oportunidades de obtener una titulación. También destaca la desigualdad de expectativas respecto del alumnado inmigrante y en relación con su país de origen pudiendo desarrollarse diferentes escalas de xenofobias y xenofobias.

Pero la segregación étnica se ceba especialmente con la minoría tradicional, la población gitana, que en las zonas urbanas se concentra en centros determinados sin seguir una pauta residencial. En nuestra comunidad tenemos varios centros que atienden mayoritariamente a la minoría gitana y que han seguido procesos de guetización sin que la administración educativa haya sido capaz de contener y revertir el proceso.

**La segregación académica.** La segregación académica es la terminología utilizada por la OCDE para designar la segregación de alumnos por su nivel de competencias escolares. En España la LOGSE extendió el sistema comprensivo mediante la enseñanza obligatoria hasta los 16 años estableciendo dos etapas: primaria y secundaria. A pesar de su concepción comprensiva, la segregación académica la podemos encontrar de cuatro formas diferentes.

La primera, se institucionaliza por la existencia de trayectorias de escolarización establecidas en base a la diferencia de nivel escolar de los alumnos (*early tracking*). En España encontraríamos los PCPI, una vía por la que los alumnos abandonan la ruta común con el supuesto fin de favorecerles y reconducirlos posteriormente hacia la formación profesional. Según Flecha et al. (2011): "La separación del alumnado en distintos itinerarios antes de los 16 años se asocia a un incremento en las desigualdades en su rendimiento escolar". Además, la segregación a edades tempranas tiene un efecto negativo sobre los hijos de las familias con un bajo nivel socioeconómico.

Una segunda forma de segregación académica se basaría en la distinción de centros educativos, según el nivel de competencias medio de sus alumnos. Entre determinadas familias, especialmente de grupos sociales favorecidos, es habitual que el momento de la elección de centro sea especialmente relevante, y se multipliquen esfuerzos para obtener plaza en un centro con el prestigio deseado. Hemos tenido casos, algunos muy conocidos en Aragón, en que se ocultaba información o incluso se falseaban documentos (la declaración de IRPF o la vivienda habitual) con el único fin de obtener plaza en un centro determinado.

Una tercera modalidad se deriva de la forma en que en los centros agrupan a sus alumnos y la existencia de opciones o secciones reservadas a los mejores alumnos. El agrupamiento homogéneo (*streaming*) consiste en adaptar el currículo a los niveles de los grupos, según su rendimiento y dentro de un mismo centro escolar. Para R. Flecha et al. (2011) con este sistema no mejoran los re-

sultados del alumnado con un nivel inferior de rendimiento y sí empeora los resultados de los grupos más vulnerables (inmigrantes, minorías y alumnado con discapacidad). Los casos más conocidos suelen producirse en el paso de primaria a secundaria, algunos centros utilizan la información que obtienen de los colegios para hacer agrupaciones homogéneas.

Una última forma de segregación académica se produce también entre los centros públicos y los privados, consecuencia del llamado derecho a la libre elección de los centros. Los centros privados apoyan la selección de su alumnado mediante sistemas disuasorios de pago de cantidades establecidas por servicios.

El proyecto de la LOMCE introduce modificaciones legales que activan políticas favorecedoras de los centros privados, concertados o no, con más recursos añadidos y medios que favorecen la selección, estimulan la segregación académica y establecen nuevas posibilidades en las trayectorias escolares.

**La segregación social.** Constituye la separación de alumnado por su origen social. Es globalmente elevada, tanto a nivel de zonas como de centros, como muestran las comparaciones internacionales. En nuestro caso existe una correspondencia demasiado señalada entre los centros y las clases sociales que asisten a los mismos. Los centros privados no concertados acogen en su mayor parte a las clases altas y medias altas, incluyendo profesionales altamente cualificados. Los centros concertados acogen mayoritariamente población de clase media, mientras que entre los centros públicos encontramos algunos que atienden a la clase media y otros a la clase trabajadora y con menos recursos. El estudio de Bernal (2005) referido a la ciudad de Zaragoza constata estos resultados.

La segregación étnica, académica y social correlacionan claramente entre ellas, así la segregación social está ligada a la segregación étnica, ya que la población inmigrante desempeña los empleos de la mano de obra, ocupando los puestos menos remunerados y cualificados. La segregación social y académica son también muy dependientes una de otra.

Pero también se dan casos con resultados contradictorios, en los que se pretende corregir un tipo de segregación y se acaba apoyando otro. En nuestra comunidad en la década pasada el Departamento de Educación puso en marcha en los centros públicos programas de bilingüismo (en diferentes idiomas) dotados especialmente en infantil y primaria con un profesorado específico, que en muchos casos era nativo. En muchos de estos centros, la comunidad educativa pensó que estos programas repercutirían en la recuperación de una parte de la población autóctona, particularmente las clases medias con mayores expectativas, que en años anteriores habían optado por la "huida". De nuevo carecemos de estudios sobre la posible repercusión pero sí que podemos afirmar que algunos de estos centros cambiaron su perfil al intervenir otros factores, como el cambio urbanístico y residencial.

De esta manera, la medida pudo tener un efecto beneficioso y reducir la segregación social y étnica, sin embargo posteriormente sirvió para justificar la segregación académica de los alumnos de incorporación tardía al centro o de los alumnos con dificultades al considerar que no podían seguir el curriculum bilingüe.

La intersección de la segregación étnica, académica y social muestra que los fenómenos segregadores son acumulativos y justifican el uso genérico de la expresión “segregación escolar”. Es importante entonces, analizar las condiciones socioeconómicas, ideológicas, escolares y específicamente las políticas educativas que favorecen o reducen los fenómenos de segregación escolar.

### Un análisis de las causas

Para algunos autores la introducción de algunos mecanismos de mercado en educación son la causa fundamental de lo que Bagley denominó en 1996 *white flight*, es decir, el abandono por parte de la población con más recursos de los centros públicos a los que empezaban a acudir población procedente de las minorías étnicas. Desde este punto de vista, la desregulación escolar o flexibilización de los procesos de matriculación, sería la causa principal del aumento de la segregación en los sistemas educativos y del incremento de las desigualdades. Podemos decir incluso, que con estas modificaciones los centros desarrollan mecanismos que les permiten llevar a cabo una selección ventajosa: favorecen la entrada a los alumnos de familias mejor situadas en la estructura social, que les ayudan a mantener y mejorar su prestigio y rechazan aquellas otras que por su posición social no les aportan prestigio. En definitiva, los centros consiguen seleccionar a los alumnos que previsiblemente darán un mejor rendimiento.

Hay circunstancias que no justifican la segregación, por ejemplo, la proporción de inmigrantes en una localidad. No es en absoluto un factor decisivo que explique los elevados índices de segregación. La segregación escolar supera con creces la segregación residencial, las concentraciones escolares de alumnado inmigrante o de extracción social desfavorecida es superior a su representación en los barrios.

Otros estudios, que utilizan los datos aportados por PISA, muestran que otro de los factores explicativos más relevantes para la segregación escolar es el modelo de diferenciación institucional, es decir, los sistemas educativos que separan de forma precoz los itinerarios educativos son los más segregadores del alumnado. Estos estudios destacan también que la existencia de más competencia entre centros, con la finalidad de atraer al mejor alumnado, es una causa de segregación social y étnica. En general las investigaciones ponen en evidencia la gran diferencia en la capacidad de las clases medias y medias-altas para eludir los requisitos que regulan el acceso a los centros.

El trabajo de Bernal (2005) ya mencionado, muestra precisamente que la competencia se da principalmente

en el sector privado y entre las clases media y alta. Las expectativas, las experiencias y los objetivos de los padres influyen en la elección de centro. Además las familias de clase media tienen más recursos, más capital cultural y lo utilizan generalmente para buscar una escuela que consideran mejor, y que generalmente no es la más próxima al domicilio. También constata que para muchos grupos sociales la elección de centro es una tarea compleja e incluso desconcertante. De tal forma que la mayoría de los niños de clase media se distribuyen entre las escuelas públicas y privadas de clase media, mientras que el resto de las escuelas públicas atienden a las clases trabajadoras y a la población más desfavorecida. Para Bernal, la clase media se está beneficiando del proceso de elección, mientras que la clase trabajadora, la clase trabajadora se ve anulada ya que, con frecuencia, carece de las habilidades necesarias para beneficiarse de la elección. En los últimos años se ha producido un aumento de la financiación pública hacia la educación privada, sin embargo estos centros utilizan los mecanismos de selección para evitar la entrada de alumnos inmigrantes y gitanos, que no pertenecen al grupo social y cultural mayoritario.

Oscar Valiente (2008) refiriéndose a Cataluña, pero que muestra muchas coincidencias con nuestro caso, entiende que hay una falta de compromiso social por parte de la red escolar concertada y que el modelo de concierto educativo presenta grandes déficits de equidad en lo que respecta al acceso a la educación obligatoria. Pero también la segregación, dentro del propio sector público, está generando fenómenos de concentración del alumnado inmigrante en determinados centros escolares. El riesgo de dualización del sistema educativo es evidente, lo que no es tan evidente es que la brecha social se encuentre únicamente entre centros públicos y concertados.

También podemos encontrar estudios relativos a las actuaciones de los centros escolares que adoptan medidas que les permiten llevar a cabo selecciones negativas, que funcionan de forma paralela a los sistemas de admisión oficial. A ello ha contribuido también la decisión, que ha ido tomando de forma progresiva las clases medias, de optar por la distinción social a través de las acreditaciones académicas. Para lograrlo han dirigido sus estrategias a favorecer espacios socialmente homogéneos que garanticen la socialización en un grupo de iguales. Esto les permite reducir los conflictos y también, mediante las relaciones endogámicas, acceder a un mayor capital cultural y social.

Algunos autores señalan que la LOGSE, que prolongó la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y optó por el paso temprano (a los 12 años) a los institutos de secundaria, favoreció también la huida de una parte de las familias hacia centros que garantizasen la continuidad de sus hijos en una misma organización y con el mismo grupo. En ese sentido, la nula reacción de las administraciones educativas para crear centros integrados y el des-

interés del profesorado que prefería mantener separadas dos culturas educativas, también han contribuido.

Nuestro modelo de acceso a la educación permite un amplio margen de elección, además, en general, se suele asignar a las familias el centro solicitado en las primeras opciones. Esto supone un alto grado de satisfacción pero deja muy poco margen a la intervención pública para corregir las consecuencias no deseadas de segregación.

No debemos olvidar que los propios centros contribuyen a los procesos de segregación escolar. Como ya hemos visto, la selección inversa o negativa que practican algunos centros concertados, tanto desde el punto de vista económico como cultural, es una de las causas por las que no pueden acceder determinados grupos sociales a esta red de centros. También, reconocer, que el profesorado de algunos centros públicos intenta preservar sus buenas condiciones de trabajo a través de planteamientos discriminatorios<sup>5</sup>. Por último, también es rechazable la pasividad en algunos sectores de los claustros de profesores que parecen tirar la toalla y no muestran la necesaria implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

Otros análisis internacionales muestran que la composición socioeconómica de las escuelas tiene tanto impacto sobre la progresión de los alumnos como el estatus socioeconómico individual. La mayoría de las investigaciones sobre el efecto composición tienen lugar en países caracterizados por la libre elección de las familias y por una segregación importante entre centros (Nueva Zelanda, Inglaterra, Bélgica u Holanda) donde se observa una influencia significativa de la composición; y en un país como Estados Unidos en que la segregación es un tema antiguo y la libre elección (*free choice*) es objeto de experimentación.

Dupriez defiende que entre los sistemas escolares que han creado un tronco común de larga duración hasta los 15 o 16 años, los que producen los mejores resultados para los alumnos flojos o de origen social desfavorecido son los que se basan en el trabajo individualizado y recurren menos a la repetición de curso. También recuerda que en Inglaterra las medidas de cuasi-mercado (La aplicación de la libre elección de escuela por los padres, la acentuación de la autonomía, la publicación de los proyectos de las escuelas y de los resultados de las escuelas a las pruebas externas) tuvieron un efecto positivo al principio (esto se explica porque algunas familias pudieron elegir centros a los que anteriormente no podían optar) y negativo posteriormente al acentuar la "libertad de oferta" en materia de programación y selección de alumnos, es decir justificando la especialización de cen-

tros y la selección de alumnos que derivó en una acentuación de la segregación.

Dupriez sostiene también que un sistema escolar muy descentralizado como el belga favorece la doble elección tanto de las familias como de los centros resultando un entorno favorable a la segregación y al incremento de las desigualdades sociales.

Carrasco et al. (2009) recuerdan que en el estudio que hizo Nurse (2009) para la OCDE<sup>6</sup> ya prevenía contra el fracaso de las prácticas educativas basadas en una organización interna segregada. En Aragón desconocemos que proporción de nuestros centros desarrollan esta práctica pero en Cataluña, por ejemplo, uno de cada tres centros separa a los alumnos por niveles, y además este tipo de agrupación es mucho más frecuente entre los centros que atienden a la población más desfavorecida y de origen inmigrante. Lo más grave, quizá sea que las diferencias de nivel entre el alumnado autóctono e inmigrante son menores en otros países que curiosamente tienen una proporción mayor de alumnado de origen extranjero, pero que no practican este tipo de segregación.

## Conclusiones

La composición social de las escuelas es un aspecto fundamental de la igualdad de oportunidades educativas y consecuentemente debe ser un ámbito prioritario de actuación de las políticas educativas. La consolidación de estos procesos modifica radicalmente las oportunidades educativas del alumnado. Algunos centros escolares desarrollan su actividad educativa con un alumnado social y culturalmente homogéneo, en entornos de socialización familiar favorables a la escuela y con expectativas educativas elevadas. Mientras que otros se enfrentan a una notable diversidad cultural y de estilos de socialización, con entornos menos favorables hacia la actividad escolar y expectativas muy desiguales sobre su formación y titulación de los alumnos.

Las desigualdades en los resultados educativos entre un tipo y otro de centros nos indican que se trata de una cuestión fundamental para entender la reproducción social y señala los obstáculos que los grupos sociales más desfavorecidos encuentran para aprovechar las oportunidades meritocráticas que se les ofrece.

En los últimos años asistimos además, a una gravísima desviación de recursos públicos de los centros caracterizados por la diversidad a centros homogéneos a los que asisten los grupos más favorecidos de la estructura social.

Hay un margen en la política educativa para corregir el fenómeno y no podemos aceptar que la segregación escolar sea únicamente un reflejo de la distribución desigual de los grupos sociales en el territorio. Medidas como la reserva de plazas escolares, políticas de consenso y colaboración entre centros, la zonificación, la persecución

<sup>5</sup> Para mantener una mayor homogeneidad entre su alumnado recurren al transporte escolar que facilita la llegada de alumnos de otras zonas urbanas y su coste, junto al de otras actividades, contribuye al mismo fin.

<sup>6</sup> *What works in migrant education*.

del fraude en el proceso de escolarización y el compromiso social son imprescindibles para reducir la segregación. Es necesario también, generar sinergias y complicidades, especialmente entre los menos implicados hasta ahora.

Dupriez ha mostrado que, por un lado, hay una influencia directa del grupo escolar sobre cada uno de los alumnos que se refleja en una diversidad de procesos de identificación con sus iguales, de comparación entre alumnos, y de presiones normativas del grupo sobre los individuos. Y por otro lado, también hay una influencia indirecta en la composición en la medida en que cada centro actúa de forma diferente sobre aspectos fundamentales de la actividad escolar: establece si el tiempo de trabajo es más importante o no, si el currículum real es exigente, si hay un clima de clase con menos trastornos, si las preguntas del profesor son intelectualmente más exigentes, si la dirección del centro está más preocupada por los temas pedagógicos... La administración educativa, los centros y el profesorado deben actuar sobre estos factores para contribuir de forma positiva a la mejora del contexto y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como alternativa queremos apuntar que el modelo inclusivo desarrolla acciones educativas para proporcionar el apoyo necesario a todo el alumnado, manteniendo a la vez un entorno de aprendizaje común y reorganizando los recursos disponibles. El modelo inclusivo implica la participación de todo el alumnado en las mismas actividades de aprendizaje, el profesorado debe mantener un marco de trabajo común en la medida de lo posible. Stainback, S. y Stainback, W. (2007) señalan tres estrategias para llevar a cabo esta tarea: el establecimiento de objetivos de aprendizaje flexibles (adaptación de objetivos específicos a las necesidades de algunos alumnos, tomando como referencia el currículum común), la adaptación de las actividades de aprendizaje (modificando el procedimiento para alcanzar los objetivos, en lugar de adaptar el objetivo en sí mismo), y mediante adaptaciones múltiples (una combinación de ambas).

Un modelo inclusivo también supone, por un lado, asignar los recursos necesarios y el apoyo de la administración a los centros escolares ordinarios, y por otro, utilizarlos de la forma más efectiva posible. Por último, debemos considerar que el rendimiento escolar aumenta cuando el alumnado se expone a una mayor interacción educativa y cultural con otros agentes sociales, especialmente con los miembros de su familia.

Por último recomendar la lectura y puesta en práctica de las actuaciones y propuestas metodológicas formuladas por Flecha et al. (2011) para el éxito escolar. En este trabajo de investigación encontramos propuestas interesantes que deberían conocerse y aplicarse ya que pretenden extender el éxito escolar a esa parte de la población que suele quedar excluida, respetando además su permanencia en el grupo de iguales, siguiendo un modelo integrador.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alegre, M. A. y Ferrer, G. (2010), "School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006" en *British Educational Research Journal*, núm. 36, págs. 433-461.
- Benito, Ricard y González, Isaac (2007), *Processos de segregació escolar a Catalunya*, Fundació Jaume Bofill, Mediterrànea, Barcelona.
- Bernal, José Luis (2005), "Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education" en *Journal of Education Policy*, Vol. 20, núm. 6, págs. 779-792.
- Capsada, Queral (2013), "Dime cuál es tu escuela y te diré quiénes son tus padres", *El País*.
- Dupriez, Vincent (2009), *La segregació escolar: reptes socials i polítics*, Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- Flecha, Ramón et al. (2011), *Actuaciones de éxito en la escuelas europeas*, Ministerio de Educación, Madrid.
- Merle, Pierre (2012), *La ségrégation scolaire*, La Découverte, Paris.
- Orfield, Gary (2011), *Alternatives a la segregació escolar als Estats Units: el cas de les magnet schools*, Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007) *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, Narcea, Madrid.
- Tarabini, Aina (coord.) (2013), *Les escoles magnet. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat*, Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- Valiente, Oscar (2008), "¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-2006)", en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 12, págs. 1-23.
- Van Zanten, A. (2006), "Une discrimination banalisée? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires", en D. y E. Fassin (Eds.), *De la question sociale à la question raciale?* Págs. 195-210. La Découverte, Paris.
- Van Zanten, A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses Universitaires de France, Paris.

# Programaciones didácticas en las etapas obligatorias

Luis M. Mallada Bolea

Director de la Inspección Educativa

Recientemente el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte ha publicado en formato digital, en su página web, un documento de calidad y de gran interés para los equipos directivos, para los maestros y profesores y para los estudiantes universitarios que tienen como horizonte la profesión docente.

Como consecuencia de detectar una amplia zona de mejora en la elaboración de las programaciones didácticas tanto en la fase de formación inicial del profesorado, como en la fase de aplicación en las aulas, surge la idea de crear un documento que sea claro, orientador y facilitador para los actores implicados que permita la mejora de la planificación educativa en base a la realización de programaciones didácticas acordes y respetuosas con la normativa curricular. Los docentes necesitan, como cualquier otro profesional, planificar su actividad. Esta planificación resulta imprescindible para cumplir tanto con lo estipulado por la normativa (estatal y/o autonómica), como por la necesidad de adecuar dicho marco normativo a su contexto docente. Es lo que se viene a denominar planificación didáctica, que incluiría tanto el **proyecto curricular de etapa**, elaborado y revisado por la comisión de coordinación pedagógica, la **programación didáctica**, realizada por los ciclos o Departamentos didácticos, y la **programación de aula** realizada por el profesorado para su tarea cotidiana.

Para ello se creó un grupo de trabajo estable compuesto por personal de la Dirección General de Política Educativa, por expertos en materia curricular de los CIFE, por un representante del ICE de la Universidad de Zaragoza, por inspectores de Educación de las tres provincias y por el Director de la Inspección Educativa. Se planeó una hoja de ruta muy exigente tanto en el cumplimiento de los plazos marcados como en la calidad que el documento debía atesorar. Fruto de muchas horas de trabajo,

de análisis críticos y de debates en profundidad y calado, se consiguió llegar al documento que presentó en su día nuestra Consejera y que es sin duda un documento muy referencial tanto en la parte más conceptual como en la parte más práctica. Es importante reseñar que se han utilizado ejemplificaciones de buenas prácticas de diferentes centros de Aragón, en los que la Inspección Educativa ha detectado programaciones o parte de ellas bien enmarcadas tanto normativa como didácticamente.

Consideramos que es un elemento muy valioso para los docentes, para los centros y por repercusión para los alumnos, que permite desarrollar en los Centros Educativos unas buenas programaciones didácticas que garanticen la evaluación objetiva del alumnado, que se integren las Competencias Básicas y que nos den información suficiente y real para acometer planes de recuperación y mejora.

Por tanto, pongo a disposición de todos, estos documentos alojados en la Página Web del Departamento en link "*Ordenación Académica.- Centros Educativos.- Documentos institucionales.- Pautas para la elaboración de programaciones didácticas*", para que sea un documento de referencia en la vida de los centros, y con el deseo también de que en la Universidad se puedan pautar desde la formación inicial,

unos procesos contrastados y de calidad en la estructura organizativa y curricular de los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Para finalizar, señalar que aunque el documento tiene un carácter orientador y supone en definitiva dar "pautas" sobre la elaboración de las programaciones didácticas, sí que considero necesario e importante insistir en que es un documento que guía y permite planificar muy adecuadamente las programaciones didácticas, preservando igualmente la autonomía de cada centro, departamento o ciclo, y que por tanto, es muy importante que se tenga muy presente.

Los documentos de primaria y secundaria respectivamente se pueden descargar en las siguientes direcciones:

[http://www.educaragon.org/files/2013-Programacion\\_primaria.pdf](http://www.educaragon.org/files/2013-Programacion_primaria.pdf)

[http://www.educaragon.org/files/2013-Programacion\\_secundaria.pdf](http://www.educaragon.org/files/2013-Programacion_secundaria.pdf)

Y los documentos de apoyo en:

<http://www.educaragon.org/files/2013-EP-ProgramacionDocumentosApoyo.zip>

<http://www.educaragon.org/files/2013-ESO-ProgramacionDocumentosApoyo.zip>

## El Grupo Clarión

Enrique Miranda

Maestro e Inspector de Educación

Al igual que otras experiencias educativas presentadas anteriormente en *"Haciendo memoria"*, el grupo CLARIÓN surgió a finales de los años setenta del pasado siglo cuando en nuestro país imperaba un contexto general de cuestionamiento social y político que, por supuesto, también afectaba al ámbito educativo y que dio lugar a numerosas, variadas e interesantes iniciativas y propuestas de grupos de docentes cuyo objetivo general era cambiar el caduco y tradicional modelo educativo que imperaba entonces en las aulas por otro más cercano a los intereses de los alumnos y a las necesidades de la nueva sociedad democrática que se estaba construyendo.

CLARIÓN nació por iniciativa de un grupo de maestras y maestros jóvenes, por tanto con poca experiencia docente, que estábamos destinados en escuelas del medio rural aragonés, la mayoría en unitarias o incompletas, casi todos habíamos participado ya en distintas actividades de renovación pedagógica y habitualmente acudíamos a las Escuelas de Verano. Todos estábamos iniciando nuestra vida profesional pero ya nos habíamos dado cuenta de dos importantes cuestiones: que todo lo que habíamos aprendido en la Escuela de Magisterio nos servía de poco para organizar el trabajo real con los alumnos de nuestras escuelas y que los contenidos de las cuestionarios/programaciones oficiales de la Educación General Básica, en especial los de las Ciencias Sociales de su segunda etapa resultaban muy abstractos y alejados de la realidad por lo que su aprendizaje resultaba muy poco atractivo para los alumnos.

Con la intención de solucionar esos problemas profesionales reales, ese grupo de maestros comenzamos a reunirnos semanalmente la tarde de los viernes tras acabar la jornada escolar de manera voluntaria en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza (ICE) –institución que nos acogió y ayudó en un tiempo en el que no había ninguna otra alternativa para la formación del profesorado- para trabajando juntos en equipo elaborar de forma libre y autónoma propuestas docentes concretas que pudieran ser aplicadas en nuestras aulas y que reuniesen una serie de presupuestos didácticos renovadores que considerábamos imprescindibles en el modelo de enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales que queríamos desarrollar en nuestra aulas. Sin duda, los tres presupuestos fundamentales eran:

- Los contenidos de las Ciencias Sociales deben estar enraizados con el medio más cercano del alumno y con su vida real.
- Las Ciencias Sociales deben enseñarse mediante una metodología activa e innovadora que rompa con el viejo principio de que el libro de texto es el único recurso didáctico a utilizar. Por lo contrario, a nuestro juicio, su enseñanza debe hacerse utilizando de forma habitual los numerosos y variados recursos de enseñanza que proporcionan el entorno / medio más cercano y la actualidad.
- El profesor no es quien posee y transmite el saber sino un orientador del proceso de aprendizaje del alumno, de forma que sea él quien *aprenda a aprender* a través de la búsqueda y la investigación del conocimiento y siendo el sujeto activo del proceso de aprendizaje.

Además, los miembros del grupo coincidíamos también en que los trabajos a desarrollar debían tener dos claves fundamentales: *funcionalidad*, que nos resultaran útiles para nuestro trabajo como maestros, e *innovación*, que nos sirvieran para renovar la forma de enseñar las Ciencias Sociales.

Con estos planteamientos y –hay que decirlo– sin ser muy conscientes de ello y con poca fundamentación teórica de lo que queríamos hacer, comenzamos a desarrollar lo que hoy definiríamos como un modelo de formación entre colegas basado en revisar y reconstruir nuestra práctica docente real con la intención de mejorarla mediante el intercambio y comentario de opiniones profesionales y de las experiencias de nuestras aulas, las lecturas comentadas y los debates de textos educativos significativos, el conocimiento y valoración de otras experiencias innovadoras que estaban llevando a cabo otros grupos docentes en diferentes lugares de España y la participación y presencia institucional del grupo en distintos foros de formación en didáctica de las Ciencias Sociales.

El grupo comenzó sus trabajos de renovación pedagógica en los inicios del curso 1977-78 y permaneció en activo hasta finales 1984. Un periodo largo y, por tanto, difícil de sintetizar en un artículo. No obstante, a mi juicio, si nos fijamos en la naturaleza y características de los sucesivos trabajos desarrollados por CLARIÓN durante ese tiempo, pueden distinguirse tres etapas:

## **Etapla inicial (1977-1980): DISEÑO DE UN NUEVO CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES**

Puede considerarse la etapa fundamental. Durante este tiempo, el grupo tuvo como objetivo diseñar una nueva propuesta curricular de Ciencias Sociales para los tres cursos de la segunda etapa de la EGB (sexto, séptimo y octavo cursos, alumnos de 12, 13 y 14 años) que sirviese de alternativa a los programas oficiales entonces vigentes puesto que, aunque pueda parecer sorprendente, las Orientaciones Pedagógicas de dicha etapa permitían a los docentes y centros elaborar y aplicar programaciones propias. Se elaboraron tres programaciones diferenciadas, una para cada nivel educativo, que, aunque podían ser aplicadas de forma autónoma, las tres compartían los mismos presupuestos pedagógicos y didácticos conformando una única propuesta curricular global, cuyos contenidos se centraban en el estudio del entorno/medio real de los alumnos y de la actualidad.

Teniendo presentes las características psicológicas evolutivas de los alumnos, los contenidos del currículo están organizados en espiral puesto que se van abriendo progresivamente: en sexto curso se estudia la localidad en la que viven, es decir el medio más cercano y mejor conocido, para abordar en séptimo curso el tratamiento de la comunidad autónoma: Aragón y acabar la etapa trabajando el medio más lejano, el estudio de España en relación con el mundo actual. Debe señalarse que estos tres niveles –localidad, región y país/mundo actual– no los estudia el alumno aislados entre sí sino en permanente interrelación de forma que, además de conseguir un mejor conocimiento de ellos y de su complementariedad, fortalece su sentido de pertenencia a los tres.

Las tres programaciones fueron publicadas sucesivamente por el ICE en su colección *Educación abierta*, números 5, 8 y 14:

- *La localidad y su entorno: programación para su estudio en la escuela (6º EGB), 1978.*

La propuesta consiste en la realización de un estudio

global de la localidad que abarca los ámbitos geográfico, histórico, económico y demográfico. Los alumnos abordan el aprendizaje de los contenidos conceptuales abstractos (hidrografía, relieve, recursos económicos, sectores de población, natalidad...) estudiando los ejemplos concretos del lugar donde viven mediante una metodología activa. Realizar una excursión al punto de mayor altitud, estudiar la fauna del río, averiguar el origen del nombre del pueblo, elaborar el calendario de las fiestas del pueblo, elegir personas del pueblo de las distintas profesiones, hacer un mapa de las comunicaciones u organizar en la escuela una cooperativa son buenos ejemplos de las actividades de aprendizaje planteadas.

- *Aragón en España: programación para un estudio de la región en relación con España (7º EGB), 1979.*

Hay que resaltar que en aquel momento la recién estrenada Constitución acababa de establecer las comunidades autónomas como nuevo marco territorial y Aragón necesitaba que sus futuros ciudadanos conociesen su pasado y presente y adquiriesen conciencia de pertenecer a ella y compromiso de mejorar su futuro.

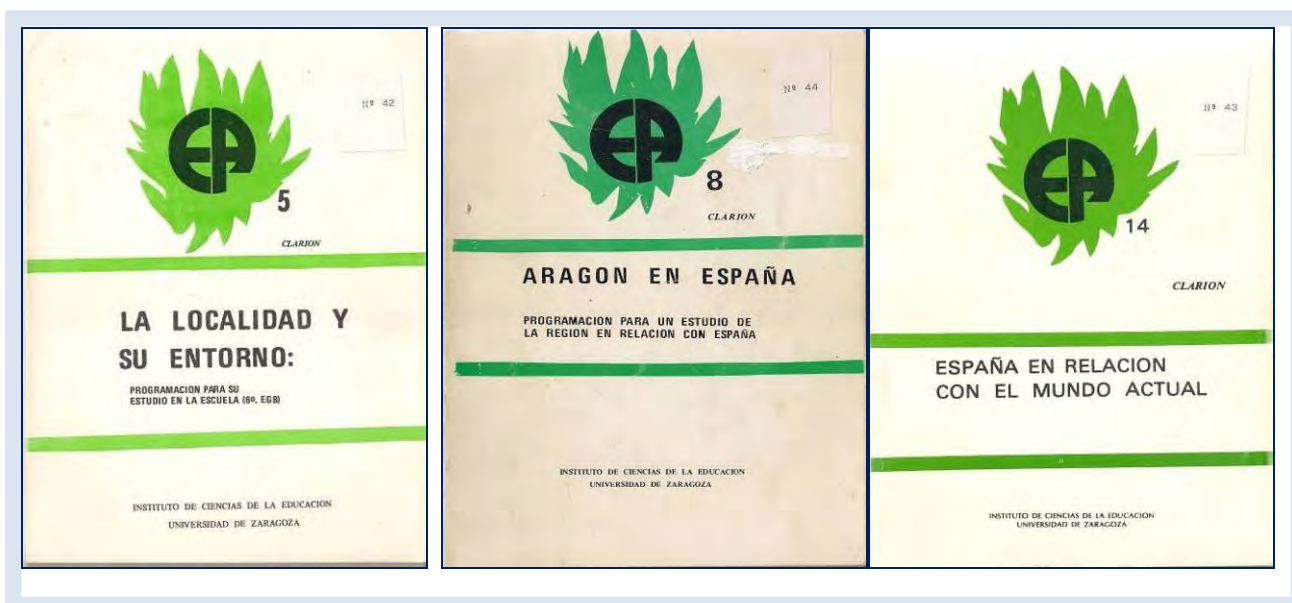
Para ello, siguiendo la propuesta de la localidad, se realizaba un estudio de Aragón en sus ámbitos geográfico, histórico, económico, de población y de modos de vida y costumbres utilizando la misma metodología activa. Algunos ejemplos de las actividades planteadas son:

-Cortar imaginariamente un mapa físico de Aragón de norte a sur (desde el Aneto a la Sierra de Javalambre) y anotar las alturas más importantes del corte.

-Elaborar a lo largo del curso un cuaderno-diccionario en el que se explique el significado de todos los términos económicos que utilicemos.

-Con los datos que te facilitamos calcula el porcentaje de la población urbana de Aragón y compáralo con el de España.

-Observar en grupo una fotografía de una casa tradicional del Pirineo y otra de un pueblo del valle del Ebro. Comentar las diferencias y explicar sus posibles causas.



- *España en relación con el mundo actual: programación para un estudio del país, 1981.*

Propuesta muy ambiciosa mediante la que queríamos conseguir que los alumnos realizarán un acercamiento a la complejidad del mundo en el que viven, haciendo especial hincapié en la situación de España en él y en las interrelaciones que ambos mantienen. El desarrollo de esta programación exige el análisis y estudio en clase de la actualidad, utilizando para ello de forma habitual los medios de comunicación, sobre todo la prensa, el comentario de textos, imágenes y narrativa infantil, el visionado de vídeos y películas y distintos tipos de mapas y gráficos.

La elaboración de la propuesta curricular llevo al grupo tres años, sin embargo no tardamos ese tiempo en implementarla en las aulas ya que, a medida que se iba elaborando cada apartado de las tres programaciones, los miembros del grupo lo aplicábamos en nuestras escuelas para su oportuna evaluación y mejora. Así pues, su publicación fue precedida de su experimentación práctica lo que nos permitió matizar y ajustar sus contenidos. Fue significativo que la Inspección de Educación se interesó por la experiencia, la consideró de interés y concedió la prescriptiva autorización para su aplicación oficial. También es reseñable que, como consecuencia de la publicación de la primera programación *La localidad y su entorno*, el grupo logró cierta notoriedad en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales y fue invitado a presentar la experiencia en numerosas actividades de renovación pedagógica dentro y fuera de Aragón.

Colateralmente y como fórmula de difundir la experiencia y el modelo educativo en el que se basa la propuesta curricular, CLARIÓN inició y desarrolló durante cuatro años las *Jornadas de la escuela rural de Aragón* que se celebraron rotativamente en las tres provincias aragonesas y que se convirtieron durante las vacaciones de verano en el punto de encuentro e intercambio de experiencias de numerosos maestros del medio rural de nuestra comunidad autónoma.

## Segunda etapa (1981): RENOVACION DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Una vez finalizada la propuesta curricular, el grupo orientó su trabajo a profundizar en la didáctica de las ciencias sociales y a elaborar modelos de explotación de los recursos que utilizábamos con más frecuencia en nuestras aulas: la prensa, mapas y gráficos, salidas al entorno y visitas a monumentos y museos, realización de encuestas y trabajos de campo, visionado de vídeos y películas, análisis y comentario de textos y de narrativa infantil...

Dos buenos ejemplos de estos trabajos son las publicaciones *Descubre Zaragoza* y *Aprender en el museo, método activo*, ambas de 1982. La primera de ellas fue elaborada por CLARIÓN, a petición de la Delegación de Enseñanza del Excmo. Ayuntamiento de Zaragoza y recoge una serie de guías didácticas para rentabilizar didácticamente las visitas a los monumentos más significativos de la ciudad y utilizarlos para el acercamiento a las distintas formas de vida

y culturas de las que forman parte: las murallas romanas y el Museo Provincial, la Aljafería, la torre mudéjar de la Magdalena, la catedral de La Seo, la Lonja y la basílica del Pilar.

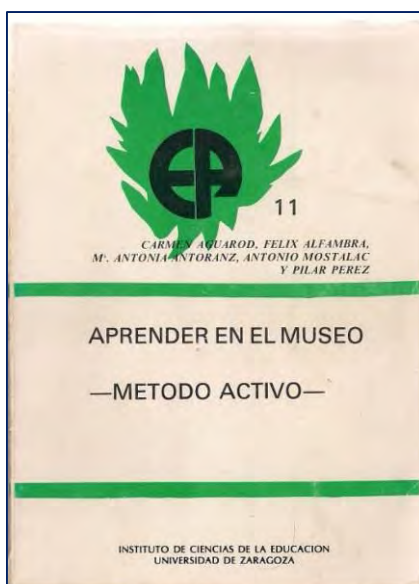
*Aprender en el museo* fue elaborado por tres miembros del grupo en colaboración con el Gabinete de Educación del Museo Provincial de Zaragoza y se trata de una propuesta didáctica para, como decíamos entonces, *explotar didácticamente* la visita al museo y convertirla mediante la realización de una serie de actividades en el acercamiento vivo y activo de los visitantes a unas formas de vida del pasado.

La redacción de este artículo me ha obligado a revisar ambas propuestas y he podido comprobar que ambas propuestas mantienen hoy, treinta y un años después de su elaboración, su validez y utilidad didáctica

Otro ejemplo de este tipo de trabajos es el siguiente modelo de *Aplicación en clase de una noticia de prensa* que se presentaba en la programación *España en relación con el mundo actual*

Durante este periodo también se elaboraron *unidades globalizadas* centradas en temas relevantes de contenidos de Ciencias Sociales en las que se integraban contenidos de otras áreas: Lenguaje, Ciencias de la Naturaleza, Plástica o Matemáticas. Igualmente se definieron algunos recursos de uso

colectivo en nuestras aulas como la biblioteca de aula, el mural de actualidad, los ficheros de consulta o las carpetas de trabajos del alumno. Estos recursos colectivos



resultaban de gran interés para el desarrollo de actividades en grupo y trabajos cooperativos.

En estos años algunos de los miembros del grupo elaboraron otros proyectos de estudio del medio en distintos ámbitos manteniendo los presupuestos educativos y didácticos en los que se sustentaban las programaciones de CLARIÓN, algunos de ellos fueron publicados más tarde por distintas editoriales Aragón, proyecto de un estudio regional para los cursos del ciclo medio (Anaya); *Mira a tu alrededor*, Proyecto de Ciencias Sociales para ciclo Medio (Edelvives) y *Proyecto ESLA de pedagogía activa de Ciencias Sociales* para ciclo Superior (Akal).

El grupo CLARIÓN dedicó las dos primeras etapas de su existencia a desarrollar objetivos de trabajo muy concretos y operativos: elaborar una propuesta curricular de Ciencias Sociales que pudiera ser aplicada en las aulas y disponer de modelos orientativos para utilizar adecuadamente los recursos didácticos. No es difícil comprender que ambas fases son complementarias: primero definimos lo que queremos enseñar (programaciones) y luego

adquirimos competencia profesional para enseñar de la forma que nos parece más adecuada (modelo didáctico).

### Etapas finales (1982-1984): LAS CIENCIAS SOCIALES, LA EDUCACIÓN EN VALORES Y EL DESARROLLO MORAL

Una vez superadas las necesidades profesionales más inmediatas que teníamos los miembros del grupo, se produjo un debate sobre hacia donde debían orientarse los nuevos trabajos ya que no había unanimidad sobre esta cuestión. Pronto, influidos por las nuevas corrientes epistemológicas de las Ciencias Sociales, se acordó profundizar en cuál debe ser el sentido educativo de esta disciplina en la educación obligatoria y concretamente en su contribución al proceso de educación en valores y desarrollo moral de los alumnos, futuros ciudadanos de una sociedad democrática recién estrenada. Dado que este campo nos resultaba novedoso, nos vimos obligados a iniciar una formación específica sobre diferentes temas del campo de la Ética, Psicología, Sociología... antes de poder abordar trabajos de orden práctico o propuestas de enseñanza concretas medianamente fundamentadas.

Esta formación nos descubrió los postulados sobre el desarrollo moral formulados por Piaget, Kohlberg, Whelan, Wilson o Heinemann –lo entendían como un proceso personal dinámico en el que cada individuo alcanza distintos estadios a lo largo de su vida de acuerdo a sus condiciones individuales y al contexto social en el que vive– y las propuestas de trabajo que, para conseguir ese objetivo, se estaban utilizando ya en escuelas norteamericanas, y británicas como los Centros para la educación moral de Cambridge o el Proyecto de educación moral de Danfort. Partiendo de ese marco general, el grupo comenzó a diseñar diferentes tipos de técnicas/estrategias didácticas, que pudieran ser integradas en las propuestas de trabajo de Ciencias Sociales o de otras áreas, cuya aplicación contribuyera específicamente a la clarificación de valores y al desarrollo moral y ciudadano de los alumnos.

El grupo definió y elaboró numerosos tipos de técnicas/estrategias, las que más utilizamos en nuestra escuela fueron: respuesta clarificativa, hoja de valores, discusión para esclarecer valores, lección en zigzag, sociodramas e incidentes preparados, hoja de pensamientos, entrevista para tomar decisiones y, sobre todo, los dilemas morales.



Veamos un ejemplo. La *historieta de Miguelito*, que aparece en la ilustración, nos servía primero para ser comentada y analizada colectivamente en clase y luego daba pie a que los alumnos escribieran una carta a los mandatarios de las dos superpotencias trasladándoles su opinión sobre la carrera armamentística.

La técnica más usada eran los *dilemas morales* que, en esencia, consisten en poner al alumno ante una situación problemática personal o de otras personas de la vida real ante la que se puede actuar de diversas formas y él debe decidir, de forma razonada, como actuaría. El alumno, tras conocer la situación, analizarla y valorarla y ponerse en el lugar de los otros participantes (proceso deliberativo-crítico), debe decidir cómo actuar, justificando su decisión.

Estos *dilemas morales* pueden presentarse contextualizados en ámbitos espaciales y temporales muy variados: personal, la clase, la localidad, la región, el mundo actual, momentos históricos concretos del pasado...

En la ilustración se presenta un dilema sobre la pena de muerte, lo trabajábamos con los alumnos de octavo curso de E.G.B.

Si se analiza de forma global el conjunto de propuestas y trabajos realizados por el grupo CLARIÓN, se comprueba que fueron pioneros de muchos de los cambios e innovaciones que han experimentado posteriormente las Ciencias Sociales tanto por lo que respecta a su metodología/didáctica

como a su concepción epistemológica. En los trabajos expuestos ya aparecen, a veces con otros nombres, conceptos tan actuales como los valores en el currículo, contenidos procedimentales y actitudinales, acción tutorial, educación para una sociedad compleja y cambiante, competencias básicas, competencia social y ciudadana... Nuestro mejor reconocimiento profesional ha sido ver cómo años después el profesorado y las administraciones han ido asumiendo algunas de esas propuestas y como nuestro trabajo ha resultado de utilidad para la renovación y mejora de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la educación en general.

CLARIÓN siempre fue un grupo de trabajo abierto, lo que dio lugar a varia-

ciones de sus componentes, especialmente en sus inicios. Sus miembros más estables fueron:

- Aguelo Julián, Basilio
- Alfambra Pérez, Félix
- Antoranz Onrubia, M<sup>a</sup> Antonia
- Jiménez Jiménez, Bienvenida
- Jiménez Sánchez, Jesús M<sup>a</sup>
- Miguel Marta, Lino de
- Miranda Martín, Enrique
- Pérez Pérez, Pilar
- Romero Moreno, Pedro
- Vicente Poblador, Teresa
- Yago Simón, Tomás

Quiero terminar transcribiendo la definición que la Enciclopedia Aragonesa hace del término CLARIÓN que, a mi juicio, sintetiza adecuadamente lo que fue y significó este grupo de trabajo.

**GRUPO CLARIÓN:** *Formado en 1977 por maestros aragoneses como colectivo abierto, su objetivo fue la transformación real de la escuela a través de una pedagogía progresista, activa y renovadora en la que el niño fuera quien construyera su propia realidad, donde aprendiera a aprender y sea protagonista. El grupo Clarión publicó, en tres volúmenes, un método distinto de enfocar las Ciencias Sociales en la segunda etapa de E.G.B. por medio de círculos concéntricos. El trabajo se puso en práctica en algunas escuelas de la región, olvidando el*

*libro de texto único, realizando encuestas, estudios de archivos, de campo, de población, películas, etc. Los resultados obtenidos representaron un profundo cambio en la dinámica escolar, una interesante aportación de datos sobre la realidad aragonesa, y una toma de conciencia regional en alumnos y profesores. Entre los trabajos publicados destacó: "Descubre Zaragoza", "Aprender en el Museo", "Aragón", proyecto de un estudio regional para los cursos del ciclo medio, "Mira a tu alrededor", proyecto de Ciencias Sociales para ciclo Medio, "Proyecto ESLA de pedagogía activa de Ciencias Sociales para ciclo Superior" y "Utilización didáctica de la narrativa infantil en la enseñanza de las Ciencias Sociales".*

Zaragoza, octubre 2013

#### SEGUNDA EJECUCIÓN EN ESTADOS UNIDOS EN UNA SEMANA

*"James W. Hutchins, que fue condenado a pena capital por haber asesinado en 1979 a tres policías durante una borrachera, fue ejecutado ayer por la mañana por medio de una inyección letal intravenosa. La ejecución se llevó a cabo sin ningún incidente y Hutchins murió quince minutos después de recibir la inyección. Esta es la segunda vez en esta semana que una persona es ejecutada en los Estados Unidos con este procedimiento.*

*Fuera de la prisión, más de cien personas contrarias a la pena de muerte se concentraron en señal de protesta por la ejecución".*

*(ABC, 17 de marzo de 1984)*

-Después de la lectura y comentario en clase de la noticia, exponed vuestra opinión razonada sobre la condena a muerte a Hutchins

-¿La condena debería haber sido la misma si Hutchins hubiera actuado con lucidez?

-¿Hubieras estado tú en el grupo de manifestantes contra la pena de muerte? ¿Por qué?

-Resumid las razones expuesta a favor y en contra de la pena de muerte

## Otras voces, otras miradas

Hemos invitado a la AAPS en su vigésimo aniversario a que comparta con nosotros la satisfacción que produce esta celebración y hacer balance de la actividad desarrollada y de su presencia en la educación aragonesa.

# Asociación Aragonesa de Psicopedagogía: 20 años de vida, 20 años de historia orientando por la Educación

**Silvia Oria Roy**

Psicopedagoga y Vocal de Formación de la AAPS

Veintitrés ejemplares de la revista ENLACE publicados y reconocidos con ISSN, congresos, cursos, actividades formativas, cine fórum, coloquios, jornadas, artículos, formación, visitas, reuniones, planificaciones, ensayos, aciertos, rectificaciones, encuentros nacionales, participación en medios de comunicación local y nacional, proyectos nacionales e internacionales, retos, trabajo, trabajo, unión,... 20 años de historia... Una historia compuesta por la formación, la información, el interés, la colaboración, la expansión, el crecimiento, el acompañamiento, la ayuda, la vocación, la profesión, la experiencia,... La vida de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía... La historia de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía...

*Nuestra vida, nuestra historia.*

El jueves día 19 de septiembre de 2013, la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía (AAPS) celebró su XX Aniversario. Veinte años avalados por los éxitos materiales y humanos que quedaron constatados por la centena de invitados y asistentes al acto. Veinte años de compromiso individual del Presidente, Juan Antonio Planas, de los miembros de la Junta Directiva, de los socios, de los compañeros,... de los amigos. Un compromiso que seguro perdurará un mínimo de otros veinte años.

La Asociación Aragonesa de Psicopedagogía es una asociación sin ánimo de lucro ubicada en la oficina 3 del edificio F-1 de la Plaza Roma de Zaragoza y que en su haber consta un amplio abanico de cursos presenciales, semipresenciales y *on line* que intentaron, intentan e intentarán satisfacer las preferencias del mayor número posible de participantes e inscritos; seminarios; congresos; ruedas de prensa; presentación de proyectos; actividades formativas; colaboraciones con múltiples entidades tanto a nivel de autonomía como nacional e internacionalmente.

La AAPS forma parte de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España

(COPOE), constituida desde el mes de marzo de 2005 y cuya existencia se fundamenta en la defensa de los principios científicos de la orientación y la psicopedagogía y la difusión de los procesos de orientación, entendida ésta como la intervención individual o institucional de apoyo y asesoramiento dirigida al desarrollo de las personas en todos los aspectos (personales, educativos, profesionales, ocio, ...) y a lo largo de toda la vida de las mismas, con el propósito de colaborar al mejor desenvolvimiento de su proyecto vital. Defiende como fin último de la orientación el logro del desarrollo personal pleno y la inclusión de todos los individuos en su ambiente social, garantizando para todos el acceso a los servicios públicos y el desarrollo de una convivencia plena basada en el respeto. La COPOE está formada por 25 organizaciones de 15 Comunidades Autónomas. A su vez, la AAPS ostenta la presidencia, la secretaría y la sede de la COPOE en Zaragoza.

Esta es la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, un *cocktail* de inquietudes y de aspiraciones, una pizca de objetivos, de logros, de propósitos, de unión y de satisfacción de los que recogen los frutos de una siembra intensa y extensa en tiempo, esfuerzo y trabajo de profesionales competentes, creativos e innovadores. El trabajo y la aportación desinteresada, sin esperar nada a cambio y que realizan personas entregadas de forma voluntaria y altruista tras responder profesionalmente en sus trabajos y pudiendo formar parte de una familia propia así como de una familia que crece día a día, la familia de la AAPS.

Todo ese sùmmum de cualidades quedó plasmado y se reflejó en el acto citado a priori, el acto inaugural del curso 2013-2014 y que conmemoró los veinte años de ilusión de la AAPS por la mejora permanente de la educación. Cita de tres horas de duración de una tarde de jueves en la Institución Fernando el Católico dentro de la Diputación Provincial de Zaragoza y con un centenar de amigos que descubrieron un caramelo.

Un acto dulce cuyo envoltorio combinaba una serie



de dinámicas interactivas y cuyo contenido mezclaba solemnidad, rigor, cercanía, empatía, emotividad, tranquilidad y buen hacer. El acto estaba compuesto por unas secciones que partieron con la conferencia inaugural y su temática sobre el carácter individual innato y aprendido. Continuó con la presentación de la propuesta formativa para el curso 2013-14 por cuenta de la Vocalía de Formación de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía así como del nº 23 de la revista *Enlace*. Esta revista es una publicación propia de la AAPS y ya ha lanzado su ejemplar vigésimo tercero. En ella, miembros de la asociación, socios de la misma y colaboradores procedentes de cualquier parte del mundo, pueden publicar su artículo. Contenido plagado de información, reflexiones, trabajos de investigación, textos publicitarios y de carácter divulgativo de entidades varias,... forman parte de ENLACE. El XX aniversario prosiguió con el acto de homenaje a orientadores jubilados, unos minutos de emoción, nostalgia y recuerdo a aquellos años dedicados a la labor orientadora y que van a perdurar de forma voluntaria por muchos años más, ya que, la orientación, forma parte de cada uno de ellos, de cada uno de nosotros y resulta inevitable la colaboración desinteresada y el apoyo que se desprende de forma innata de cada uno de ellos. La siguiente sección fue destinada a la presentación y exposición de proyectos de personas innovadoras y emprendedoras que poseen un sentimiento de mejora educativa encomiable. Y, como parte final, se celebró el nombramiento como socio honorífico a un gran compañero y profesional. Una amigable y enternecedora clausura que ponía fin a un acto que, paradójicamente, era el punto de partida de todo un año de actividad innovadora.

Un año de actividad innovadora y ascendente que tiene como objetivos prioritarios *dar respuesta a las necesidades de formación de estudiantes, profesionales y familias*, así como *promover y favorecer el encuentro y colaboración con ellos*. Para lograr alcanzar los objetivos a priori mencionados, la AAPS crece cada día afianzando, fortaleciendo y creando lazos de unión con instituciones nacionales de diversa índole: Universidad de Zaragoza, Huesca y Teruel, Fundación PIQUER, FE-USO, FEAE, Universidad San Jorge, ASAPME, Obra Social Ibercaja, ESIC, CESTE, SEXPOL, Asociación Española de Logopedia, Foniatria y Audiología, Instituto Superior de Estudios Psicológicos, Universidad Autónoma de Barcelona, Real e Ilustre Colegio de Abogados de Zaragoza REICAZ, IES y colegios de toda la Comunidad Autónoma de Aragón, así como un largo etc. que contribuyen a que la AAPS se consolide y alcance nuevos retos. Una beneficiosa y

próspera apertura y expansión mediante relaciones nacionales e incluso internacionales donde se trabaja incansablemente para obtener y ofrecer una formación actual y de calidad.

Un año de actividad innovadora que queda plasmada en un enriquecido programa formativo para este curso 2013-14 donde se profundizará sobre temáticas referidas a los campos de la *educación, sanidad, empresa, social y familiar*. Dotado de unas ramas de contenidos generales basados en educación emocional, atención a la diversidad, estrategias de apoyo al estudio, proceso de enseñanza-aprendizaje, logopedia, bilingüismo y habilidades sociales y de las que se desarrollarán temas más específicos (TDAH, altas capacidades, dificultades del lenguaje, educación afectiva y sexual, aprendizaje y memoria, resolución de conflictos, expresión y técnica vocal, mediación, competencias básicas, acción tutorial, educación en valores y disciplina, gestión de las emociones, personalidad y dibujo, *coaching* educativo, lograr el éxito escolar, bienestar docente, liderazgo, orientación educativa y profesional, convivencia,... sin olvidar la preparación para Oposiciones al cuerpo de Maestros) que ayudarán a potenciar en los alumnos, familias y profesionales no sólo un enfoque, sino una profundización anexa hacia su desempeño laboral que apoyará un *'lifelong learning'* o aprendizaje permanente sólido y firme sobre el que avanzar.

Una asociación sin ánimo de lucro que escucha. Que escucha a todos aquellos que tienen algo que decir y aportar. Un grupo abierto de profesionales y especialistas del campo de la educación sensibilizados y conocedores del ámbito al que pertenecen y

en el que se incluyen profesionales de instituciones pública, concertada, privada y cuyo desempeño diario no sólo es del área docente, sino también de la psicopedagogía, la pedagogía, la psicología y la educación social de Aragón.

Un grupo de profesionales que, como escribió Machado, *"caminante, son tus huellas el camino y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar"*. No se ha de volver a pisar, sino mejorar. Mejorar y progresar por la educación. Caminar. Caminar hacia una educación orientada, dirigida, guiada y enfocada al crecimiento propio y en valores. A intentar formar, ayudar a caminar y cuidar a alumnos con éxito personal que desemboque en todos los ámbitos en los que se relacione a lo largo de su vida.

Un trabajo de profesionales que no descuidan a las familias, que las acompañan, aconsejan y complementan en su labor como padres. Y cómo no, participar en la



formación de todos aquellos compañeros docentes que mantienen ese contacto directo y diario en las aulas. Un trabajo de sensibilización que va más allá, intentando alcanzar a todos aquellos que tienen su función dentro de la Educación.

Educación supone invertir mucho tiempo y esfuerzo. Educación supone considerar al alumno como el centro del cual gire todo el sistema educativo. Educación supone atender a las necesidades individuales y particulares de cada

alumno. Educación supone poder contar con profesionales dedicados y preocupados por la mejora, que incrementa día a día su esfuerzo hacia la proyección de un éxito educativo. Educación supone observar el trabajo de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. En palabras de Mario Benedetti, *"un siempre abre un futuro, y un jamás se hace un abismo"*.

El mérito de la AAPS es la constancia en su buen hacer, es buscar un siempre, buscar un futuro día tras día, año tras año...y ¡ya van 20! Su implicación en la labor educativa siempre ido un paso por delante.

Aquellos jamases que aparecían en el camino, daban lugar a una mayor fuerza y unión entre los miembros de la AAPS evitando la creación de un abismo. Un vínculo emocional que, desde hace muchos días, meses y años, no sólo empezó a formar parte de la vida de la AAPS, sino que empezó a extrapolarse fuera de ésta, visitando centros y diversas asociaciones y entidades, impartiendo charlas o creando mesas redondas de coloquio y reflexión cuyo epicentro eran las emociones. La repercusión y trascendencia que ha alcanzado la emoción para la AAPS es destacado. De ahí que, no sólo el currículum sea relevante, sino que la actuación se amplía a temas emocionales.

*La educación encierra un tesoro*, como Delors pronunció. Un tesoro que abarca contenido académico y emocional. Desde la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía tenemos muy presente que el desarrollo de los alumnos tiene que iniciarse con la **educación emocional**. De ahí nuestro empeño e interés por seguir creciendo emocionalmente y proporcionando formación tanto a padres como docentes como todo aquel que tenga inquietud y empeño en ser emocionalmente competente. Dentro de la Educación, las competencias básicas están alcanzando un papel destacado dentro del currículum pero... ¿el grado de relevancia de cada una de las competencias debería corresponderse con un valor sea cuantitativo, cualitativo o ambos, similar? ¿Qué pasa con el estado emocional de nuestros alumnos-as, hijos-as? El proceso de enseñanza-aprendizaje emocional tiene que ir en paralelo o incluso ser previo al proceso de enseñanza-aprendizaje curricular. El cuidado del autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol, la motivación personal, el



desarrollo de habilidades sociales y el conocimiento del otro, la sensibilización social, la comunicación asertiva, la resiliencia, el liderazgo,... son competencia de la educación emocional.

Una sólida y consistente base emocional hace más estable y equilibrado el cómo enseñar y cómo aprender. Dada esta reflexión, la AAPS estableció como uno de sus principios, darle el papel que se merece a la Inteligencia Emocional. El estímulo hacia el aprendizaje emocional que pueda recibir un

alumno-a, un padre o madre, un profesor-a, un profesional de cualquier ámbito y que la AAPS lleva años realizando, es ir en boga de una adquisición de autonomía emocional dirigida a alcanzar el éxito como persona.

Desde el año 2011, la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía dio el gran salto. Su formación en Inteligencia Emocional era tal y contaba con un número tan relevante, considerable y respetable de profesionales en emociones que se sumergió en un proyecto muy ambicioso: la organización de un congreso internacional de inteligencia emocional y bienestar. Un congreso que, como expertos en educación, vieron la necesidad de no crear límites ni restricciones y ampliar horizontes porque, la educación emocional está en las personas y, las personas, viven, se desarrollan y comunican en todos los contextos. Tras esta reflexión, el congreso iba a mantener y mantuvo en vigor educación, sanidad, ámbito social y familiar y de empresa y empleabilidad. Tras mucho trabajo e implicación de un potente equipo, en el mes de mayo de este 2013, el Patio de la Infanta de Zaragoza abrió sus puertas a seiscientos asistentes y oyentes dispuestos a ser emocionalmente inteligentes y a descubrir cómo conseguir su bienestar personal en el **CIIEB** (Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar). Cuatro días intensos, repletos de emociones y sentimientos y cargados de dedicación que finalizaron con la satisfacción de un trabajo bien dirigido, organizado y planificado así como con el reconocimiento de sus asistentes, colaboradores y ponentes. Tal fueron el éxito y la repercusión alcanzados que, la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía ya ha iniciado las reuniones destinadas a la planificación de **II CIIEB**, pensado para el mes de mayo de 2015, en esta misma ciudad y al que estáis todos los lectores invitados (ver información para interesados en nuestra web [www.psicoaragon.es](http://www.psicoaragon.es)).

Tener el conocimiento y garantía de estar con los mejores profesionales, es seguridad para los clientes. Así se constituyó la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía (AAPS) hace ya veinte años, transmitiendo seguridad, felicidad, cuidado, esmero y una mano extendida hacia un futuro. Un futuro enfocado a esa *educación que es un tesoro*.

## Noticias y eventos

### **Conferencia Internacional sobre el liderazgo educativo en diciembre en Roma, Italia**

Con el título "Le leadership éducatif dans les pays de l'Europe latine: autonomies, identités, responsabilités" se celebrará en la ciudad de Roma una Conferencia entre los días 5 y 7 de diciembre. La organización corre a cargo de varias instituciones europeas de gran prestigio: la Università Roma Tre (Dipartimento di Scienze della Formazione); Master in Leadership e Management in Educazione; Proteo Fare Sapere, European Policy Network on School Leadership; Ministero Istruzione Università e Ricerca; ENS de Lyon; Institut Français de l'Éducation; y la Association Internationale des Sociologues de Langue Française (Comité de recherche n°7 "Éducation, Formation, Socialisation")

La Conferencia parte de la investigación internacional reciente que demuestra que el progreso de los sistemas educativos, tanto en el ámbito de la igualdad como de la eficiencia, se basa en gran medida en la evolución de cada centro. ¿Cómo lograr esta mejora? Con más autonomía de centros, mayor coordinación de la acción educativa y asignando responsabilidades entre el personal de gestión. La Red de la Política Europea sobre Liderazgo Escolar (EPNOSL) promueve y coordina diversas actividades en esta área. Concretamente, la Ecole Normale Supérieure de Lyon y el Instituto Francés de Educación, celebró en Lyon el 3 y 4 de abril de 2012, un simposio sobre "La transformación de la organización educativa de las escuelas: la cuestión del liderazgo. Los debates sobre los aportes de la investigación internacional". Esta reunión ayudó a contrastar información entre la rica experiencia anglosajona y escandinava y las iniciativas emergentes de la Europa latina. El interés sobre el liderazgo es común en todos los territorios, pero surgieron diferencias significativas en las tradiciones políticas y en las tradiciones filosóficas y epistemológicas. El objetivo de la nueva conferencia es comprender la lógica que nos lleva hoy al problema del liderazgo en el campo de la educación y estudiar al mismo tiempo las diferencias.

Más información en las siguientes direcciones:

<http://w3.aislf.univ-tlse2.fr/spip/spip.php?article2101>

[http://triangle.ens-lyon.fr/IMG/pdf/\\_o\\_france2.pdf](http://triangle.ens-lyon.fr/IMG/pdf/_o_france2.pdf)

### **Nueva publicación de la OCDE sobre el profesorado del siglo XXI**

La OCDE ha publicado, hasta ahora sólo en inglés, un nuevo informe, en esta ocasión dedicado al profesorado: *Teachers for the 21st Century. Using Evaluation to Improve Teaching*.

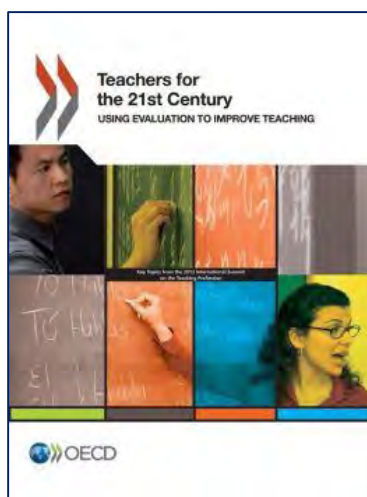
En este documento se analizan las políticas educativas que están diseñando los 28 países miembros de la OCDE para abordar la evaluación docente. El trabajo establece las semejanzas y diferencias entre los distintos métodos de evaluación y señala la tendencia general hacia la concepción de la evaluación como un componente más de la tarea diaria y la única capaz de proporcionar información válida, fiable y útil, para poder tomar decisiones adecuadas para la mejora de la calidad del profesorado. El tema presenta aún muchas controversias pero varios países han aprobado reformas para mejorar la calidad de la enseñanza y algunas de ellas han incluido un mayor énfasis en la evaluación docente.

La evaluación docente permite incentivar y recompensar la dedicación del profesorado. De los 28 países encuestados, 22 tienen normas legales para regular la evaluación de los maestros. Los 6 sistemas educativos que no contaban con tales marcos son la comunidad francófona de Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y España. En algunos de estos últimos, sin embargo, el profesorado recibe valoraciones o comentarios de la dirección del centro al menos una vez al año y se lleva a cabo de forma discrecional en cada escuela.

Los tipos de evaluación docente más comunes son la evaluación al finalizar un período de prueba (13 países) y la evaluación periódica centrada en la escuela (17 países). El período de evaluación también varía. En países como Corea, México, Nueva Zelanda, Polonia, Eslovaquia y Eslovenia se realizan evaluaciones anuales; en Hungría y Portugal se llevan a cabo cada dos años; y en Chile, la comunidad flamenca de Bélgica

y Holanda se realizan evaluaciones cada cuatro años.

Según la Encuesta Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS), los profesores que fueron evaluados valoraron de forma positiva estos procesos. El 83,2% de los profesores evaluados las consideraba ajustadas y el 78,6% encontró que eran útiles en el desarrollo de su trabajo. Sin embargo, existe una resistencia a la evaluación por parte de algunos sectores del profesorado. En algunos países porque las escuelas carecen de los recur-



Los necesarios para llevar a cabo adecuadamente la evaluación. Pero también hay dificultades de capacidad para realizar evaluaciones eficaces; porque carecen de evaluadores con experiencia, porque las escuelas no están preparadas, porque los objetivos de la evaluación no están claros o porque simplemente el profesorado muestra una gran desconfianza y no aceptan la legitimidad de los evaluadores.

Curiosamente más de la mitad del profesorado en los países TALIS nunca habían recibido ninguna valoración externa de su tarea, lo que sin duda condiciona las posibilidades de aceptación. El 22% de los docentes indicaron que nunca habían recibido ninguna valoración y el 28,6% indicó no haber recibido información de otros profesores. En algunos países, estas cifras eran mucho más elevadas: el 60,3% de los profesores noveles en Italia, el 32,1% en España y Portugal informaron lo mismo, al igual que el 25,6% de los nuevos profesores en Irlanda y el 24,7% en Islandia.

El informe considera que estos profesores están perdiendo la oportunidad de recibir asesoramiento profesional de sus compañeros y supervisores, y que pueden estar menos predispuestos que otros a participar en el aprendizaje profesional dirigido y a la mejora de su práctica.

El informe apuesta por una evaluación eficaz, que debe basarse en el acuerdo compartido sobre lo que es una buena enseñanza, en una definición clara de la formación necesaria del profesor para el desempeño de su tarea, y en el establecimiento de mecanismos y estructuras de aprendizaje profesional. Pero también la evaluación debe ser aplicada por profesionales bien preparados, debe ofrecer enfoques diferenciados para las distintas fases de la carrera profesional, distinguiendo niveles de experiencia. La OCDE aconseja la participación activa del profesorado en todo el proceso evaluador, y debe llevarse a cabo un seguimiento con propuestas de mejora que permita el aprendizaje continuo. Es decir, es necesario unir esfuerzos de los centros educativos, el profesorado y la administración. También apuesta por convertir la profesión docente en una opción atractiva para los jóvenes titulados que permita la incorporación de los mejores candidatos y por garantizar una formación inicial de alta calidad con programas de orientación y tutorización una vez incorporados a los centros. La OCDE recomienda unas condiciones de empleo atractivas complementadas con una carrera docente que estimule la mejora profesional.

El informe se puede descargar en la siguiente dirección de Internet:

<http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>

## El prestigio de la profesión docente en España

El pasado 4 de julio se presentó el Informe: *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad* de la Fundación Europea Sociedad y Educación. La investigación ha contado con la dirección científica de Víctor Pérez Díaz y de Juan Carlos Rodríguez. El Informe se inicia con una presentación de Julio Carabaña y una contextualización de Pablo García Ruiz (profesor de la Universidad de Zaragoza y miembro del Instituto de Estudios de la Fundación) y se completa con la valoración crítica de un grupo de expertos: Beatriz Pont, analista de la OCDE; Juan Ignacio Martínez Pastor, profesor de la UNED; Elena Martín Ortega, profesora de la Universidad Autónoma de Madrid; Juan Antonio Jordán, profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona; Concepción Naval, profesora de

la Universidad de Navarra; Francisco López Rupérez, presidente del Consejo Escolar del Estado; David Reyero, profesor de la Universidad Complutense de Madrid; Alejandro Tiana, rector de la UNED; Javier Valle, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid; y Sonsoles San Román de la Universidad Autónoma de Madrid.

El estudio, es de gran interés cuando aborda los temas fundamentales relacionados con el prestigio de la profesión docente, pero intenta también justificar, con la opinión de los encuestados, las políticas educativas

conservadoras y neoliberales.

Destacamos, en todo caso, que el prestigio del profesorado es medio-alto en contra de la opinión de muchos profesionales. El prestigio no varía entre maestros y profesores de secundaria y destaca que es mayor el del profesorado de la enseñanza pública que el del profesorado de la enseñanza privada y concertada. El estudio señala además que el prestigio profesional no ha variado en los últimos 20 años, sino que se ha mantenido prácticamente constante. Además la evaluación de la enseñanza que hacen los encuestados es bastante positiva, los padres que valoran los centros de sus hijos la califican con un notable. También tienen una buena impresión de la preparación y de la vocación tanto de los maestros como de los profesores de secundaria.

El Informe se puede descargar en la siguiente dirección:

<http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>



## ***Campaña por la reutilización de los libros de texto***

La iniciativa sobre los libros de texto llevada a cabo a través de la Red consiguió recoger el apoyo de más de 288.000 personas. El objetivo era pedir un precio y un uso más razonable de los mismos. La iniciativa surgió por la preocupación generada ante la retirada de becas de libros y comedor precisamente a las familias que más estaban sufriendo las consecuencias de la crisis económica. A ello se añadía además la subida del IVA al material escolar.

La propuesta se basaba en apoyar alternativas a las subvenciones, que permitieran reducir la carga económica a las familias. Entre las medidas que proponían y que solicitaban que fueran reguladas por las administraciones se encontraban la puesta en marcha de un sistema efectivo de reutilización de los libros exigiendo a las editoriales que los libros no se modifiquen cada año y que las actualizaciones se ofrezcan vía online o en materiales complementarios. También proponían seleccionar los libros por concurso, exigiendo una calidad mínima y un precio máximo. Es decir, recurrir al sistema propio de la administración mediante concurso de proveedores.

La propuesta además ha sido aprobada, convertida ahora en Proposición no de Ley, en el Congreso de los Diputados está pendiente de debate en el Congreso de los Diputados. En ella se insta al gobierno y a las comunidades autónomas a que implanten un sistema de préstamo gratuito en los centros públicos y concertados.

Los animadores de la iniciativa han editado además un video titulado "Un libro para cinco" que podéis ver en la siguiente dirección:

<http://www.youtube.com/watch?v=qDOvRhXGYU8>

Uno de los puntos de la propuesta incluye que esta medida se incorpore a la próxima ley de Educación. En la siguiente dirección puedes encontrar la propuesta aprobada en el Congreso

<http://www.congreso.es/docu/tramit/LegX/162.481.pdf>

## ***El pantano digital de Michael Fullan***

Para Michael Fullan y Katelyn Donnelly existen dos fuerzas poderosas en el mundo educativo que se combinan para establecer lo que llaman el *pantano* al referirse a la educa-

ción. La primera es negativa, es la tendencia al aburrimiento y al tedio en la que ha derivado la escuela, la segunda es una fuerza contraria, es el gran atractivo y la rápida expansión de las innovaciones digitales. El resultado es una explosión interesante pero indisciplinada de innovaciones y oportunidades.

*Alive in the swamp* es un nuevo informe publicado este verano con el patrocinio de *Nesta* y la NewSchools Venture Fund, realizado por el experto en el cambio educativo Michael Fullan y Katelyn Donnelly de Pearson. El informe ofrece consejos prácticos para los responsables políticos, líderes educativos, innovadores de enseñanza y empresas de tecnología educativa para ayudar a navegar en las turbias aguas de la innovación educativa.

Fullan es optimista sobre el futuro de la educación aunque utiliza la metáfora del pantano al considerar que la innovación digital es caótica y no cuenta con criterios adecuados de valoración. Sin embargo, se trata de un cambio que se está produciendo de forma natural y que va de abajo a arriba. Cuando el cambio es natural y orgánico, hay más entusiasmo y compromiso entre los alumnos. Lo importante no es sólo el uso de la tecnología, es que, en muchas ocasiones, promueve la colaboración entre profesores y estudiantes.

Los cambios más interesantes afectan al papel desempeñado por el profesorado, la dirección de los centros y el alumnado. Los autores creen que algunas aplicaciones de las innovaciones digitales tienen éxito en tres áreas clave: la pedagogía, la tecnología y el sistema de cambio. La observación y análisis de Fullan y sus colegas de numerosas experiencias de innovación revelaron la vulnerabilidad de la tecnología y le llevaron a la creación del *Índice de Innovación*.

Las innovaciones lograban una buena puntuación en los aspectos como la facilidad de uso y calidad de experiencia del alumnado, pero eran débiles en aspectos pedagógicos. Para Fullan, el cambio tecnológico en la escuela será débil si no cuenta con un soporte pedagógico. El Índice es necesario, porque hasta este momento, la tecnología no ha impactado como era de esperar en las escuelas, y se han invertido miles de millones sin pensar



en alterar el sistema de aprendizaje.

El pantano digital está lleno de innovaciones pero están dando resultados en entornos limitados. Los autores señalan que todavía tenemos que ver una verdadera transformación, cómo el aprendizaje digital contribuye a un aprendizaje profundo. Crear el índice de innovación es un esfuerzo para ayudar a cambiar esta situación. Con el índice de innovación, los usuarios pueden puntuar los productos o servicios digitales a través de tres criterios fundamentales y mediante una escala de cuatro niveles. Las calificaciones asignadas a cada criterio se combinan para crear a una evaluación global de la innovación:

- VERDE: Bueno, posibilidades de éxito y de producir resultados transformadores.
- AMBAR VERDE: Mixto, algunos aspectos son sólidos, a otros les falta potencia.
- ÁMBAR ROJO: Problemática, requiere una atención considerable, algunas partes están vacías y necesitan mejorar.
- ROJO: Fuera de la pista, pocas posibilidades de éxito.

El índice servirá a una variedad de usuarios, ya que ofrece un método para evaluar las innovaciones de aprendizaje, empresas, productos y modelos de escuela. El objetivo del informe es que la gente piense más allá de la propia tecnología. Las fuerzas de cambio deben tener en cuenta también a todos los miembros, la pedagogía y el sistema de cambio, la mejora de las posibilidades para una implementación de éxito.

Como Michael Barbero explica en el prólogo, el futuro pertenece a los que no se centran en la tecnología en sí, sino a los que la sitúan en un contexto más amplio e intentan maximizar el aprendizaje y valorar el impacto en el sistema.

Fullan pretende que los lectores pongan a prueba el sistema de índices que han creado y ofrezcan sugerencias para desarrollarlo y hacerlo más útil.

## ¿Está fracasando la escuela como institución sociocultural?

Un año más se ha desarrollado en la Red el encuentro Webinar 2013, esta vez organizado por REUNI+D (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa) y por el grupo de investigación EDULLAB (Laboratorio de Educación y Nuevas tecnologías de la Universidad de La Laguna). La coordinación corrió a cargo de Manuel Área. En Webinar participaron investigadores pertenecientes a la red REUNI+D que abordaron, en dos videoconferen-

cias, la pregunta central del encuentro: **¿Está fracasando la escuela como institución sociocultural?**

Entre los participantes destacaban **Juan Manuel Escudero**, de la Universidad de Murcia y perteneciente al grupo de investigación *Equidad e Inclusión Educativa*; **Juan de Pablos**, de la Universidad de Sevilla y perteneciente al grupo *Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (IETE)*; **José Ignacio Rivas Flores**, de la Universidad de Málaga y perteneciente al grupo de investigación *Profesorado, Cultura e Institución Educativa (PROCIE)*; **Lourdes Montero**, de la Universidad de Santiago de Compostela y perteneciente al grupo de investigación *STELLAE*; **Juana María Sancho**, de la Universidad de Barcelona y perteneciente al grupo de investigación *Subjetividad y Entornos Educativos Contemporáneos (ESBRINA)*; **Juan Bautista Martínez**, de la Universidad de Granada y perteneciente al grupo *Investigación del Currículum y Formación del Profesorado (ICUFOP)*; **Juan Manuel Álvarez Méndez**, de la Universidad Complutense de Madrid y perteneciente al grupo de investigación *Innovación, Didáctica Universitaria y Tecnología (INDUT)*; y **Ana García**

**Valcárcel**, de la Universidad de Salamanca y perteneciente al grupo de investigación *Innovación en Tecnología Educativa (GITE-USAL)*.

Del encuentro podéis bajaros el informe que recoge lo más importante de las intervenciones:

<http://webinarreunid.wordpress.com>

Y también podéis visionar algunos videos con intervenciones en el debate:

<https://sites.google.com/a/red-innova.net/web/videoteca-1/fracaso-escolar>

## Congreso Internacional Liderazgo para el Aprendizaje

Los próximos días **4 y 5 de diciembre** se celebrará en el CaixaForum de Barcelona el Congreso Internacional: Liderazgo para el Aprendizaje. Estará organizado por la Fundación Jaume Bofill y la OCDE y coincidirá con el lanzamiento del nuevo informe de la OCDE sobre entornos innovadores de aprendizaje. El Congreso pretende compartir la reflexión teórica y las experiencias de liderazgo que han sido determinantes en otros países para mantener la innovación educativa y los entornos de aprendizaje.



En él se reunirán expertos de prestigiosas universidades, centros de investigación y centros educativos de todo el mundo, representantes de organismos gubernamentales, expertos en educación, líderes universitarios, académicos, profesionales y responsables de políticas educativas de más de treinta países. El Congreso propone un diálogo entre la investigación y la práctica para responder a una serie de cuestiones fundamentales como son:

- ¿Cuál es el valor añadido del liderazgo para el aprendizaje?
- ¿Cuál es el rol del liderazgo en los entornos innovadores de aprendizaje?
- ¿Qué cambios de liderazgo potencian el cambio y la mejora en la escuela?
- ¿Qué entornos facilitan y potencian el liderazgo del alumnado en los procesos de aprendizaje?
- ¿Cómo facilitar el empoderamiento de los equipos docentes, del alumnado y de las familias para potenciar mejores aprendizajes?
- ¿Cómo ir más allá de las escuelas y conectarlas con otros entornos de aprendizaje?

<http://learningleadershipconference.cat/es>

## De la dirección al liderazgo

El FEAE de Catalunya ha publicado el Informe del proyecto "European Schools, management versus leadership" dentro del programa Comenius Regio en el que han participado entidades de Barcelona y Bucarest. Los temas que han desarrollado son: la gestión y el liderazgo; el desarrollo institucional; la autoevaluación de centros docentes; y la escuela y la comunidad. El documento, muy interesante, ha sido publicado por la revista *Fòrum*, revista de organización y gestión educativa de FEAEC. Se puede descargar el documento en la siguiente dirección:

<http://www.feaec.es/docs/2013-11-Suple%20Forum.pdf>

## La OCDE presenta el informe PIAAC

La OCDE ha presentado la primera edición del informe PIAAC, *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, lo que podría entenderse como el PISA para adultos. De nuevo presenta un *ranking*, en el que España aparece en el penúltimo lugar en comprensión lectora (252 puntos, frente a 271 de la media de la Unión Europea y 273 de la media de la OCDE, en este

caso sólo por delante de Italia con 250) y último en matemáticas (246 puntos, por 268 de la UE y 269 de la OCDE) que podríamos mejorar algo con supuestos generosos respecto de las no respuestas (adelantaríamos al Reino Unido y a los Estados Unidos).

Los datos que ofrece el informe de la OCDE están agregados de forma que no permiten obtener mucha información comparada ya que la mayor parte de la población queda agrupada en una cohorte amplísima de 25 a 54 años, mientras que el grupo más joven agrupa las edades que van de 16 a 24 años y el de mayor edad, de 55 a 64.

En los días siguientes a su publicación se han sucedido numerosos comentarios, artículos y análisis relacionados con el tema, muchos de ellos de gran interés de expertos en temas educativos y relacionados con la población adulta. Os recomendamos su consulta aunque no os hacemos ninguna sugerencia específica.

De todas formas los interesados podéis acudir también al texto original:

[http://www.oecd.org/site/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v8--eBook%20\(01%2010%202013\).pdf](http://www.oecd.org/site/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v8--eBook%20(01%2010%202013).pdf)

## Un millón de firmas contra la LOMCE

El pasado jueves 17 de octubre, representantes de la Plataforma Estatal por la Escuela Pública registraron en el Palacio de la Moncloa, un millón de firmas recogidas en la campaña: "Consulta ciudadana" que pretende que éstos se manifiesten contra la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). La plataforma está integrada por los sindicatos CCOO, STES, UGT y CGT, la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), el Sindicato de Estudiantes, la Federación de Asociaciones de Estudiantes Progresistas (FAEST), los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) y Estudiantes en Movimiento.

La consulta se inició el 23 de septiembre y en principio estará abierta hasta el 27 de octubre. Los representantes confían en llegar a los 2 millones de firmas y pretenden que el presidente paralice los recortes en educación y la reforma. Ningún miembro del gobierno les recibió.

<http://www.escuelapublica.org/index.php?pid=0&nid=57>



## Una propuesta de evaluación de centros

**Evaluación de centros para la mejora de la calidad**

**Chavarria Navarro, Xavier y Borrell Closa, Elvira**  
**Horsori**  
**Barcelona, 2013**

Hace ya algunos años, siendo director de un instituto zaragozano, el equipo directivo solicitó a la administración que llevara a cabo una evaluación del centro, con el fin de valorar su funcionamiento tras haber puesto en marcha un proyecto basado en la autonomía organizativa y curricular. La resolución que nos permitía estas modificaciones contemplaba que transcurrido un tiempo razonable se haría una evaluación para valorar los resultados. Sin embargo, la reducción de la conflictividad fue suficiente para que de una forma informal se consideraran alcanzados los objetivos y no se llevara a cabo la evaluación prevista. Desde el equipo directivo pusimos en marcha un modelo de evaluación que al menos nos sirviera para valorar el desempeño de la función directiva. No fue fácil encontrar un modelo que se pudiera adaptar pero el trabajo de 1999 de Xavier Chavarria y Elvira Borrell: *Avaluació de la funció directiva. Una estratègia per al desenvolupament*, se convirtió en una herramienta fundamental. A partir de su propuesta elaboramos un modelo que, con la colaboración de un grupo de profesores del centro, nos sirvió para tener una visión más ajustada del trabajo emprendi-

do desde la dirección. Hoy comentamos la última publicación de estos autores que una vez más abordan la evaluación desde la perspectiva del centro.

Xavier Chavarria es inspector jefe de Barcelona y profesor de la UOC, es además miembro del Forum (perteneció al FEAE de Cataluña), ha sido corresponsal de la Junta Estatal y ahora es miembro del EFEA. Ha colaborado con nosotros en varias ocasiones: este año, clausuró el curso de formación de directivos precisamente con el tema de la evaluación y también ha colaborado con nuestra revista. Elvira Borrell es también inspectora de educación y ha formado parte del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña.

El modelo que nos presentan, fieles a sus trabajos anteriores, entiende la evaluación en el ámbito educativo como un proceso sistemático de recopilación y análisis de información relevante que permite formular juicios profesionales así como facilitar la toma de decisiones.

Pero además, abordan la evaluación de centros con la orientación a la satisfacción de las necesidades del alumnado y en relación a los procesos y a los resultados del aprendizaje. Lo más destacado es que toma el centro educativo como unidad de análisis, es decir, pretende valorar el efecto del centro en la educación: proyectos, objetivos, cultura, organización, funcionamiento, clima... todo lo que lo caracteriza y lo hace diferente a los demás. Su planteamiento es muy abierto, de tal

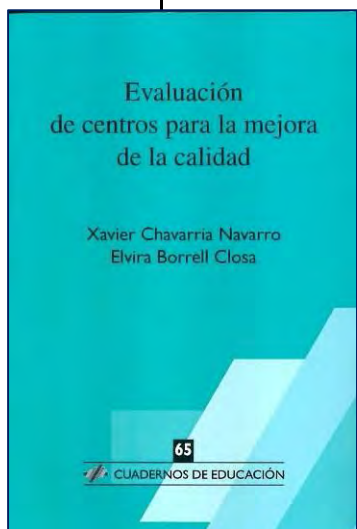
forma que integra los datos de la evaluación de los aprendizajes del alumnado, el impacto de la formación del profesorado en la actividad escolar, las consecuencias de la participación del centro en programas y las observaciones en las aulas.

Pero los autores son realistas y entienden que para que la evaluación resulte útil al centro, debe coordinarse con la dinámica del centro, con los intereses y expectativas de la comunidad escolar y dotarse de sentido en relación con los objetivos institucionales; por ello, incorporan la negociación en las distintas fases y en aspectos como el contenido, el alcance, la temporalidad y el impacto.

Destaca también el modelo de calidad que defienden y que está definido por aspectos tan destacados como la inclusión escolar y la igualdad de oportunidades para todos, el fortalecimiento del cambio y la mejora, la adaptación eficaz a los cambios y transformaciones del mundo actual, o el desarrollo del centro y su capacidad para seguir aprendiendo a partir de la acción colaborativa entre la autoevaluación y la evaluación externa.

Resulta, en definitiva, un material muy útil para los centros (y equipos directivos) en dos contextos diferentes: por un lado para aplicar un modelo de evaluación que les permita conocer mejor el funcionamiento y detectar aquellos aspectos que requieran una intervención. Y por otro lado, como herramienta que permite orientar las acciones de mejora del centro ya que sus indicadores orientan la concreción de proyectos de mejora, y facilitan modelos de calidad; además las rubricas establecen los diferentes estadios del proceso de mejora que pueden ser entendidos como escalones intermedios.

F.A.R.



## La experiencia de las magnet schools norteamericanas

**Les escoles magnet. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat**  
**Tarabini, Aina (coordinadora)**  
**Fundació Jaume Bofill**  
**Barcelona, 2013**

Las *magnet schools* nacieron en los EE.UU. en la década de los setenta con el fin de luchar contra la segregación racial que dominaba en las escuelas públicas y comprometer a los alumnos y sus familias y al profesorado para alcanzar mayores oportunidades para todos. Las nuevas escuelas presentaban una oferta más atractiva y distintiva. Para lograr el acuerdo y garantizar el apoyo político y social de progresistas y conservadores, desarrollaron dos principios complementarios: acabar con la segregación escolar y favorecer la libertad de elección.

Las *magnet schools* son centros públicos tanto de primaria como de secundaria que se caracterizan por una fuerte especialización curricular o pedagógica. Esta especialización es la que da identidad al centro y su mayor atractivo. La especialización curricular pretende atraer a los estudiantes blancos de clase media hacia las escuelas segregadas, formadas básicamente por alumnado negro de bajo estatus socioeconómico y cultural.

Desde el punto de vista de la integración han tenido resultados positivos, sus alumnos además tienen mayor capacidad para vivir y trabajar en entornos social y étnicamente diversos. Desde el punto de vista de los resultados académicos, numerosas investigaciones muestran la tendencia y producir mejores resultados que el resto de colegios públicos y privados de su entorno. Además destacan efectos positivos en las relaciones entre alumnos y profesores, mejora la participación familiar en la vida escolar y reduce el abandono escolar.

Este informe apuesta por la aplicación de un programa de estas características para corregir y eliminar uno de los problemas más graves que se ha desencadenado en el sistema educativo catalán en la última década con la inmigración. Y si para nosotros tiene interés es porque Aragón y sus principales ciudades presentan una problemática similar.

La Fundación Jaume Bofill ha impulsado este debate explorando los requisitos necesarios, los límites, las oportunidades y los retos específicos con los que deberían enfrentarse. En 2013 organizó un seminario sobre las *magnet schools* que analizó los elementos principales de este modelo norteamericano y estudió las especificidades para su implantación en Cataluña y dar respuesta a sus necesidades educativas. El seminario contó con representantes de la administración educativa, profesionales de la escuela, investigadores y profesores universitarios y personas de otros organismos de la comunidad educativa. Contaron además con una ponencia marco de Gary Orfield, profesor de la Universidad de California y codirector del *Civil Rights Project* y la réplica de Oscar Valiente, investigador de la OCDE y Antoni Tort del GREUV.

Se trata de un trabajo colectivo en el que encontramos nombres conocidos de expertos relacionados con el tema de la inclusión, la interculturalidad y la segregación escolar.

Xavier Bonal explica las características de la segregación escolar y las causas que han conducido a convertirse en un grave problema con el que debe enfrentarse principalmente la escuela pública.

Miquel Àngel Alegre aborda el tema de la elección de centro y las diferentes posiciones que han defendido los políticos de diferentes sectores ideológicos, mostrando las consecuencias y las repercusiones de las decisiones adoptadas.

Ferran Ferrer por su parte explica la influencia del origen social y cultural en el éxito escolar. También analiza cuales son efectos para el alumnado de la concentración de alumnos con determinadas características en aulas y centros.

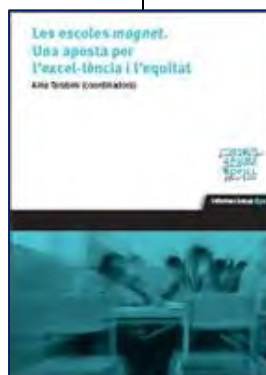
El informe contiene también un resumen del programa de las *magnet schools* que detalla su origen y sus características principales así como el impacto y la evolución a lo largo de los últimos años. Analiza también cuáles son sus retos actuales y los aprendizajes que se derivan de esta experiencia en los EE.UU.

Un apartado de gran interés se dedica a su posible aplicación al contexto catalán. Aquí se desarrollan aspectos como las oportunidades y beneficios que pueden aportar y también los riesgos y posibles amenazas. Analiza las condiciones que

deberían adquirir los dos principios generadores: la elección de centro y la equidad. A los que se añaden las políticas de seducción o atracción de las familias, la implicación y la participación familiar, la especialización temática y la necesidad de explorar nuevas vías de colaboración entre centros públicos y privados que pueden producir beneficios al sistema educativo.

En cuanto a los riesgos apuntan una reproducción automática del programa americano sin tener en cuenta las peculiaridades de Cataluña, la necesidad de complementar esta medida con otras políticas más estructurales, la posible desigualdad que puede generar entre las mismas escuelas, la segregación interna que se produce dentro de las mismas escuelas y el reto del mestizaje escolar.

El volumen se completa con las intervenciones de Antoni Tort y de Oscar Valiente, y con información más detallada de algunas *magnet schools* norteamericanas.



F.A.R.

# Me evalúan, luego existo

**La tyrannie de l'évaluation**

**Del Rey, Angélique**

**La Découverte**

**Paris, 2013**

Angélique Del Rey, profesora de filosofía en un centro de la *banlieue* parisina, aborda, como expresa claramente en su título, el tema de la evaluación. Para la autora, la evaluación se ha convertido en tema fundamental (omnipresente) en las sociedades modernas dominadas por el discurso neoliberal. Desde la primera página del libro deja constancia de su posición crítica alineándose con los planteamientos teóricos de Michel Foucault, presentando la evaluación como un instrumento de poder, y de Edgar Morin, abogando por una visión de la realidad basada en el paradigma de la complejidad.

La evaluación hunde sus raíces en la meritocracia y en su expresión más extendida como esfuerzo individual. Poco a poco ha conseguido colarse en los principales componentes del Estado del bienestar: educación, servicios sociales, políticas públicas... Y ha sido así porque siguiendo el modelo de la empresa, las instituciones públicas están cada vez más dominadas por la lógica de la competitividad. Para Del Rey la competencia está en el corazón de la economía global y la evaluación se convierte en un elemento esencial para medir la competitividad. Siguiendo una lógica puramente económica la evaluación se inscribe perfectamente en una cultura preocupada exclusivamente por los resultados y subordinada al mandato del incremento de las ventas.

Del Rey indaga en los diferentes modelos de evaluación desde los

comienzos del Estado de bienestar. Al comienzo, los problemas sociales pasan a ser gestionados por el estado y la evaluación irá dirigida a valorar las necesidades de las personas excluidas con la ayuda de las ciencias sociales. La evaluación burocrática se centraba en el control de las actuaciones con el fin de asegurar el cumplimiento de la normativa. Posteriormente, la evaluación tecnocrática se dirigió a medir la eficacia de las políticas públicas a través de los objetivos previamente definidos. Por último, la evaluación gerencial, nacida a partir de las críticas al modelo anterior, se centra en la gestión del cambio y se basa en el rendimiento.

La autora señala que sería necesario examinar las estructuras e intereses que dan origen a los criterios con los que se producen los datos. Se crean unidades o indicadores que solo son

una representación limitada y restringida de la realidad. La evaluación permite así recortar la realidad en pequeñas categorías cuantificables. Esta representación del mundo ignora cualquier singularidad y sobre todo la multiplicidad de las experiencias sociales de cada individuo. Para Del Rey, tomando la idea de Marcuse, las nuevas evaluaciones *unidimensionalizan* la "realidad multidimensional".

Pero además, la autora opina que los ciudadanos hemos internalizado el proceso de evaluación de tal manera que se está produciendo una grave alienación. Ahora ya que no se imponen por la fuerza sino que se produce lo que ella llama una "servidumbre voluntaria" a través de la producción de conocimientos "objetivos". Los defensores de estas evaluaciones utilizan argumentos muy racionalistas, basados en los datos estadísticos. El poder que ejercen impide la conciencia crítica y se aumenta la dependencia individual de los resultados y las valoraciones. Siguiendo a M. Foucault, la autora plantea la idea de que la dominación

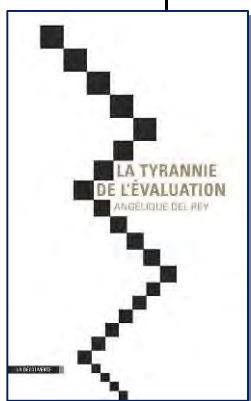
de la evaluación no es un poder soberano, sino difuso y produce lo que denomina "efectos de poder" entendidos como un poder de transformación y subyugación del individuo.

Del Rey piensa que esta sumisión a la evaluación da lugar a una sociedad disciplinada que afecta a la manera de ser, de actuar, y de pensar de las personas; llevando a la gente a adoptar las prácticas socialmente aceptadas, es decir, lo que se entiende por una "buena conducta". No se trata de violencia física, ya que la persona interioriza las normas de evaluación, pero además hace que sea bastante difícil cualquier forma de resistencia. Las nuevas tecnologías están plenamente involucradas en la evaluación continua y la sumisión (un ejemplo sería el número de visitas a un sitio personal, el número de amigos en Facebook, o el número de gente que le gustaba un determinado artículo publicado en Internet). El número de seguidores hace buena cualquier acción.

Por otra parte, y este elemento es central en su argumento, lo que caracteriza la evaluación es que separa al individuo de su entorno, y así se convierte en responsable único de sus éxitos o fracasos: "me merezco lo que soy". Lo que se espera de un individuo es un conjunto de conocimientos y lo que importa no es tanto lo que produce o hace sino cómo se comporta. Esta descripción no es diferente a la desarrollada por Zygmunt Bauman, que obliga a la persona a adaptarse y cambiar su identidad regularmente.

Del Rey plantea una crítica a "la locura evaluadora", que nos condena a la medición sobre el desempeño de nuestra actividad y a su clasificación permanente. Se filtra en las estructuras.

Una evaluación que pretenda producir acciones de mejora debe ser contextualizada, debe tener en cuenta la historia, analizando el pasado y la experiencia y el entorno en el que el individuo se desenvuelve.



# Dirigir un centro o gestionar sin olvidar la ética

**La dirección de centros: gestión, ética y política**

**Vázquez Recio, Rosa**

**Morata**

**Madrid, 2013**

Rosa Vázquez Recio es profesora titular del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, ha participado en varios proyectos de investigación sobre temas educativos, entre ellos, la dirección escolar, la escuela rural o el género.

En este breve texto, aunque muy interesante y recomendable, aborda la dirección escolar desde diferentes postulados para ofrecer sus propias conclusiones.

La autora entiende que "comprender la dirección escolar requiere conocer cómo se ha configurado la misma para las escuelas" y cómo se han concebido éstas. La dirección depende de la historia del país, de sus condicionantes sociopolíticos, burocráticos, normativos, económicos y culturales. Pero además, requiere analizar la relación entre la política neoliberal y la educación así como el marco internacional. En el marco neoliberal, la escuela y su dirección deben afrontar exigencias como la excelencia, la calidad, la competitividad y los resultados.

La OCDE ha propuesto cambios comunes en el marco de los países desarrollados que promueven la profesionalización, la mejora de la formación, el incremento de la autonomía y un cambio que reduzca el aspecto burocrático e incremente el pedagógico.

Considera la autora que la traslación de los modelos de dirección procedentes de la industria y de la empresa no son válidos para las organizaciones escolares y sin embargo siguen filtrándose a través de discursos que hablan de escuelas competitivas, se refieren a las familias como clientes, alcanzar el éxito...

Nos habla También Rosa Recio de los problemas que han centrado los estudios de los últimos años: la falta de candidaturas, falta de incentivos, malestar, estrés, temporalidad en el cargo, falta de apoyo administrativo y del profesorado del centro. Pero el discurso mercantilista impide cualquier proyecto educativo coherente que se base en la convivencia democrática, la colegialidad docente o la deliberación que permita una educación de calidad.

Según la autora, el discurso de la calidad y de la excelencia deforma los principios básicos de la escolarización de masas, es decir, la igualdad de oportunidades, la justicia social y la equidad. Además subordina la educación a los sistemas de producción y al desarrollo del capital humano al servicio de la economía de mercado.

Como Weber estableciera la racionalización es la lógica que se impone en la sociedad y en la escuela, una racionalización burocrática. Sin embargo se encubre esta realidad de la dirección escolar mediante conceptos como "las organizaciones que aprenden" o el liderazgo distribuido.

Para reducir costes y aumentar en eficacia y eficiencia los sistemas burocráticos se reducen y se dotan de autonomía y responsabilidad. Así se legitima la descentralización y la competitividad entre centros para mejorar el producto. Sin embargo, esta transferencia de poder no va acompañada de una pérdida de control por parte de la administración educativa, más bien lo refuerza. Para la autora la descentralización es un simulacro. También ocurre lo mismo con la autonomía que queda reducida a la pura gestión, al margen de la participación democrática. De hecho también la participación se instrumentaliza con el único fin de

alcanzar mayor productividad y rentabilidad.

Rosa Recio aborda la dirección de los centros analizando algunos de los tópicos: el acceso a la función directiva, la profesionalización, la formación, el tiempo, las funciones, las tareas, las competencias y por supuesto, la escasez de mujeres en puestos de dirección.

Para la autora la consideración principal de la dirección de centros debe ser en términos de acción, esto permite un análisis más comprensivo y complejo. Este punto de vista remite a los conocimientos, las creencias, las estrategias y los procedimientos aunque también a la voluntad, las emociones, los deseos y los intereses.

Propone repensar una dirección posible desde un punto de vista

crítico para anteponer al mismo, principios esenciales como la justicia social, la equidad y el derecho a una educación digna. Sobre el tema del liderazgo critica la ideología imperante y propone un modelo basado en la colaboración pero teniendo en cuenta la complejidad que caracteriza a las escuelas. De ahí que aluda a un liderazgo compartido de todos los interesados.

Considera que en la dirección actúa la persona total: la parte racional y procedimental pero también su parte volitiva y ética.

Para terminar, propone partir de un principio rector que permita establecer una serie de directrices básicas para "una dirección posible en la escuela que tenemos", es decir, partir del conocimiento y de las necesidades de las instituciones educativas considerando el escenario sociopolítico actual en el que domina el neoliberalismo, la globalización y las nuevas tecnologías. Propone además una mirada introspectiva para descubrir los componentes culturales, éticos y micropolíticos para desarrollar la dirección como acción.



**F.A.R.**

## Revistas

**RIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, Vol. 2, núm. 1, 2013. Monográfico: Educación para la ciudadanía: nuevo retos y perspectivas desde el enfoque de la justicia social.**

Como señalan los coordinadores de este número monográfico, no corren buenos vientos para la formación en educación para la ciudadanía. En muchos países, la educación para la ciudadanía sigue estando fuera del currículum oficial, confundido o diluido con la formación en valores (como si los valores fueran universales y no estuvieran determinados cultural, social y políticamente) o, en otros casos unido a una formación cívica generalmente relacionada con el conocimiento de las leyes constitucionales de cada país. Además, en algunos países como en España ha sido desde su introducción en el currículo de primaria y secundaria un motivo de rechazo desde posiciones ideológicamente conservadoras que, utilizando la excusa del derecho a la libertad de los padres a elegir la educación de sus hijos, esconden la idea que los centros y el propio sistema educativo renuncien a la formación de los ciudadanos como un elemento esencial del derecho a la educación. Amenazado ahora con la nueva ley educativa.

Ralph Leighton, profesor de la Facultad de Educación de la Canterbury Christ Church University, en su colaboración advierte de los peligros que puede suponer la implantación

de la materia de Educación para la Ciudadanía, si no se lleva a cabo de forma eficaz y respetando unas condiciones mínimas.

Katherine Covell, nos presenta, un análisis profundo sobre el papel que puede y debe desempeñar la educación de los derechos humanos en la escuela. Presenta los tres componentes esenciales de la educación en derechos humanos: la educación "sobre" derechos humanos, la educación "a través" de los derechos humanos (lo que conlleva el uso de recursos educativos eficaces para promover la formación ciudadana) y la educación "para" los derechos humanos, o puesta en práctica de los derechos tanto a nivel interpretativo de las situaciones de injusticia o discriminación como la implantación de procedimientos activos que promueven la justicia social.

La antropóloga Silvia Alucin nos presenta un análisis sobre la promoción de la justicia social mediante el análisis etnográfico de dos centros de Educación Secundaria de Rosario (Argentina) situados en un entorno de extrema pobreza.

Paola Perfetti y Guadalupe Núñez, por su parte, nos ofrecen una descripción del proceso de una experiencia educativa de participación y justicia social en el Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Palomeras Bajas de Madrid (Vallecas) en el que estudian sus hijas e hijos.

**REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 11, núm. 1, 2013.**

Se trata de la publicación oficial de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar que

inicia con este número nueva época con nuevo Comité Científico Internacional.

En este número destacamos los trabajos de Cristiane Machado: "Impactos da Avaliação Externa nas Políticas de Gestão Educacional", de Antares Vázquez Alatorre: "Interdependencia entre El liderazgo Transformacional, Cultura Organizacional y Cambio educativo" y de Alberto Sampaio y Wagner bandeira: "Avaliação de Práticas Pedagógicas Inovadoras em Curso de Graduação em Sistemas de Informação".

**Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado. 2º Época, Vol. 2, núm. 2, 2013. Monográfico: Fortalecer la institución escolar**

En este número encontramos algunos trabajos de gran interés. Cabe destacar, por ejemplo, el artículo de Juan Antonio Martínez "La cultura organizativa en los centros".

Pero además dedican una gran parte de esta nueva edición a la profesionalización de la dirección escolar, tema siempre polémico pero interesante. Inmaculada Egido presenta el tema desde un punto de vista internacional recogiendo las tendencias de otros países; Antonio-Salvador Frías, lleva a cabo un análisis histórico; Samuel Gento destaca la relevancia del liderazgo para la calidad; y Eliseo Valle, presenta la profesionalización como centro de un importante debate.

También encontramos un número importante de trabajos sobre la autonomía escolar entre los que destacamos por su gran interés los artículos de Arturo de la Orden, José Luis de la Monja y Antonio Bolívar.

**Todas ellas se pueden encontrar disponibles en la red para descargar.**





# FEAE

Es una  
**red** que...

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

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

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

**[www.feae.es](http://www.feae.es)**

