

Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio
de Educación y
Formación Profesional

Consejo
Escolar
del Estado

**Participación, educación emocional y
convivencia**

Vol. **5**/N.º **8**/2018



Consejo Escolar del Estado

PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

VOL. 5/N.º 8/NOVIEMBRE 2018

PARTICIPACIÓN, EDUCACIÓN EMOCIONAL Y CONVIVENCIA

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

Consejo de dirección

Presidencia

Ángel de Miguel Casas
Presidente del Consejo Escolar del Estado

Vicepresidencia

Juan Antonio Gómez Trinidad
Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado

Secretario

Yolanda Zárate Muñiz
Secretaria del Consejo Escolar del Estado

Vocales

Leticia Cardenal Salazar
Consejera de la Comisión Permanente

José Luis López Belmonte
Consejero de la Comisión Permanente

Carles López Picó
Consejero de la Comisión Permanente

Consejo editorial

Alejandro Andonaegui Moreno
(Consejo Escolar del Estado)

Miguel Ángel Barrio de Miguel
(Consejo Escolar del Estado)

M. Almudena Collado Martín
(Consejo Escolar del Estado)

Antonio Frías del Val
(Consejo Escolar del Estado)

María Soledad Jiménez Benedit
(Consejo Escolar del Estado)

Yolanda Zárate Muñiz
(Consejo Escolar del Estado)

Consejo asesor

Carmen Alba Pastor

Carme Boqué Torremorell

Sonia García Gómez

Isabel Couso Tapia

José Antonio Fernández Bravo

Mariano Fernández Enguita

José Luis Gaviria Soto

María Soledad Jiménez Benedit

Begoña Ladrón de Guevara Pascual

María Luisa Martín Martín

José María Merino Sánchez

Sara Moreno Valcárcel

Francesc Pedró i García

Miriam Pinto Lomeña

Gonzalo Poveda Ariza

Fernando Sánchez-Pascuala Neira

Ismael Sanz Labrador

Rosario Vega García

Presentación

Ángel de Miguel Casas **3**

Entrevista

Entrevista al Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional, Alejandro Tiana, realizada por la Directora de Educación y Formación de la Fundación COTEC, Ainara Zubillaga **5**

Ensayos, estudios e investigaciones

La educación emocional requiere formación del profesorado. Rafael Bisquerra Alzina y Esther García Navarro **13**

¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela? Gert Biesta y María-Carme Boqué Torremorell **29**

Participación educativa con inteligencia emocional y moral. Luis Fernando Vilchez Martín **43**

La convivencia escolar desde la perspectiva de investigación para la cultura de paz. Sebastián Sánchez Fernández **55**

Proyectos compartidos por la comunidad educativa. Nérida Zaitegi de Miguel **69**

La Participación de las familias en la educación. Begoña Ladrón de Guevara Pascual **79**

Competencias socioemocionales del profesorado. Juan Vaello Orts y Olga Vaello Pecino **93**

La educación emocional en la infancia y la adolescencia. Maite Garaigordobil Landazabal **105**

Claves para prevenir el acoso y el «ciberacoso»: la mejora de la convivencia y «ciberconvivencia» en los entornos escolares. Rosario del Rey Alamillo y Mónica Ojeda Pérez **129**

Buenas prácticas y experiencias educativas

Participar para construir una educación transformadora. Inmaculada Mayorga Lozano y Ángela Molina Bernáldez. CEIP Andalucía (Sevilla) **145**

Evaluación, Innovación, Participación y Convivencia. M.ª Victoria Napal Urizarbarena. CEIP Infantes de Lara (Soria) **159**

El Jardín de Juanita: una experiencia de participación, ética y convivencia, implicando a la comunidad educativa. Fátima Guitart Escudero. Colegio Obispo Perelló (Madrid) **181**

Aulas Hospitalarias: espacios y currículos específicos para situaciones únicas. José Blas García Pérez. Región de Murcia **195**

Aprendizaje-Servicio en la Escola Solc Nou: una propuesta para la participación y la convivencia. Anna Carmona Alcolea y Laura Campo Cano. Escola Solc Nou (Barcelona) **209**

Master FPlaB: Un proyecto contra el abandono escolar prematuro. Gregorio Alonso Grullón, Fernando Arnejo Calviño, Lara Crespo García, José García Soriano, Irene Gil Gil e Iliá Hernández Martínez. Asociación En la Última Fila (Madrid) **221**

La experiencia metodológica de El Llindar. Begonya Gasch Yagüe. Fundació El Llindar. Cornellá de Llobregat (Barcelona) **237**

El impulso del Aprendizaje-Servicio desde los ayuntamientos. Roser Batlle Suñer. Red Española de Aprendizaje-Servicio **249**



Recensiones de libros

Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro. (Martínez-Odría, A. y Gómez, I., Ediciones Khaf –Grupo Edelvives–, 2017). José Manuel Sánchez-Serrano **265**

La familia, la primera escuela de las emociones. (Mar Romera, Ediciones destino –Editorial Planeta–, 2017). Irene Martínez Martín **269**

Educación social y emocional. Emociónate con Coco. (M.^a Lourdes Prada Ramos y M.^a Teresa Príncipe Gómez, La Muralla, 2016). Carmen Terés Jiménez **271**

¡Tú sí que vales! Historias cortas de niños y niñas que construyen valores humanos. (Montserrat Espert y M. Carme Boqué, Grao, 2008). Irene Martínez Martín **273**

Presentación

Ángel de Miguel Casas

Presidente del Consejo Escolar del Estado

La revista *Participación Educativa* es una de las principales señas de identidad del Consejo Escolar del Estado. Constituye una aportación más de esta institución al análisis y estudio de temas preeminentes para contribuir a incrementar los niveles de calidad del sistema educativo, mediante la colaboración de expertos con conocimientos y trayectorias profesionales relevantes. El proceso seguido para su edición y difusión la convierte en una ventana abierta a todas las personas relacionadas con el ámbito educativo y, a través de ellas, a la sociedad en general.

Esta publicación se gestiona democráticamente, de acuerdo con el espíritu del Consejo, mediante un proceso de participación instituido a través del Consejo de Dirección, el Consejo Asesor y el Consejo de Edición.

Una vez más, se pone el foco en aspectos fundamentales de los procesos educativos y formativos, la inteligencia emocional y la convivencia, refiriéndolos a la idiosincrasia de esta institución, la participación. Su conceptualización va acompañada de alertas sobre los escollos que se han de superar para favorecer el bienestar individual y la cohesión social, en un contexto que requiere constantemente iniciativas para renovar la tradición.

Los autores de este volumen convergen al subrayar que la formación integral de las personas es una finalidad fundamental de la educación. Sus exposiciones confluyen igualmente al señalar que la participación en la actividad escolar es una oportunidad valiosa para conocer, comprender y constatar, a través de las vivencias cotidianas, lo que representa alcanzar la estabilidad emocional, convivir pacíficamente con los demás y sentirse copartícipe de la tranquilidad y la avenencia. Las aportaciones están organizadas de forma que quienes deseen realizar una lectura lineal de todos los artículos se introduzcan en el contenido a través de la entrevista, prosigan conociendo diferentes análisis sobre los temas que se abordan y escenarios educativos donde se reflejan y, finalmente, encuentren propuestas de lecturas que complementan toda esta información.

El apartado «Investigaciones, estudios y ensayos» tiene como objeto fundamentar la relevancia de la educación emocional y su incidencia tanto en la convivencia pacífica como en la participación, con-

venientemente organizadas y lideradas con criterios morales socialmente aceptados. En este sentido, se incluyen trabajos centrados en la práctica docente y la cooperación de las familias, acompañados de la presentación de programas formativos que facilitan la labor de ambos. También hay colaboraciones que permiten analizar, con diversas miradas y desde diferentes perspectivas, las limitaciones para conseguir un buen clima. Se abordan específicamente el acoso escolar y el «ciberacoso», dos problemas de gran relevancia porque afectan gravemente a quienes los padecen, limitan la convivencia y tienen una gran repercusión social. En todos los casos, se realiza un enfoque proactivo ofreciendo una visión positiva de la prevención y la educación para la concordia.

A continuación, se incluye un conjunto de experiencias que ofrecen estrategias para planificar, estructurar, gestionar y evaluar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, mediante el desarrollo de la inteligencia emocional y la mejora de la convivencia, en centros educativos y formativos no universitarios. Las descripciones de estas buenas prácticas comprenden las condiciones que se crean y el modo en que se potencia y garantiza la participación en: el proceso de aprendizaje en educación infantil, el desarrollo de una comunidad de aprendizaje, la mejora y el éxito de los centros, el funcionamiento de aulas hospitalarias, las prácticas de formación profesional, así como el acompañamiento del itinerario formativo en escuelas de segunda oportunidad. Además, se presenta una intervención en un contexto complementario al escolar y la actividad de una red de aprendizaje-servicio.

En la sección correspondiente a las reseñas, se presentan libros orientados a los diversos sectores de la comunidad educativa, que permiten reflexionar y abordar la educación y formación sobre inteligencia emocional y convivencia desde un punto de vista participativo. Las publicaciones seleccionadas ofrecen narraciones, pensamientos, actividades y estrategias útiles para favorecer la implicación y la cooperación de todas y cada una de las personas que forman parte de la comunidad educativa, de acuerdo con su responsabilidad.

Este número comienza con la transcripción de la entrevista al Secretario de Estado de Educación y

Formación Profesional realizada por la Directora de Educación y Formación de la Fundación Cotec para la Innovación. La extensa experiencia personal de participación en la comunidad educativa nacional e internacional de Alejandro Tiana permitió a Ainara Zubillaga conducirlo en una enriquecedora aportación sobre el valor y la necesidad de la educación emocional para el ejercicio de la participación en el sistema educativo actual, transferible a la implicación y colaboración en la vida personal, social y laboral a lo largo de la vida.

En la misma línea que las últimas ediciones de la revista, los textos de los artículos están acompañados por el arte. En esta ocasión, se han seleccionado obras del Museo del Prado y el Museo Thyssen Bornemisza para simbolizar rasgos de la personalidad, emociones, sentimientos, actitudes y valores que se consideran positivos, a sabiendas de que la elección es, sin duda, un ejercicio de subjetividad. La ilustración de cada cuadro va acompañada de una síntesis de información ofrecida por el museo correspondiente y del

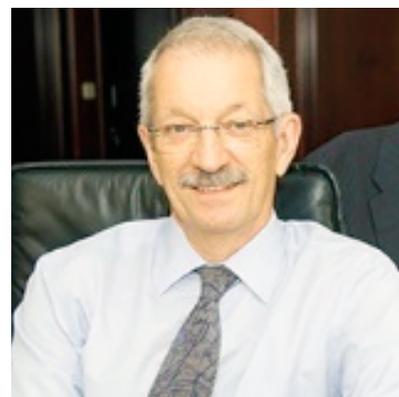
concepto del aspecto seleccionado en relación a la participación, la inteligencia emocional y la convivencia, de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española. Los ensayos, estudios e investigaciones están ilustrados con fragmentos de la pintura seleccionada para introducir el discurso. Las experiencias comienzan asimismo con un cuadro y se desarrollan con imágenes representativas de la práctica descrita. La presencia de las mujeres en estas obras es mayoritaria, como mayoritario era también el conjunto de hombres que tuvieron la oportunidad de dedicarse a inmortalizarlas en sus creaciones artísticas.

Antes de dar paso a la lectura de los trabajos, deseo expresar mi agradecimiento a quienes han hecho posible la publicación: los componentes del Consejo de Dirección, del Consejo Asesor y del Consejo de Edición de la revista; el Museo Nacional del Prado y el Museo Nacional Thyssen Bornemisza, que nos han permitido y facilitado el uso de sus obras; y, sobre todo, los autores y autoras de los artículos, por sus valiosas aportaciones.

Entrevista

Entrevista al Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional, Alejandro Tiana, realizada por la Directora de Educación y Formación de la Fundación COTEC, Ainara Zubillaga

Alejandro Tiana es, desde junio de 2018, Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional. Licenciado y doctor en Filosofía y Letras (Pedagogía) por la Universidad Complutense de Madrid y Catedrático de Universidad del área de Teoría e Historia de la Educación. Dentro de su amplísima experiencia profesional en los últimos años cabría destacar que ha sido Rector de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) entre 2013 y 2018; Director General del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) entre 2008 y 2012, y anteriormente ya había ejercido responsabilidades ministeriales como Secretario General de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia de España entre 2004 y 2008.



Ha trabajado con organizaciones internacionales (UNESCO, OCDE, Banco Mundial, OEI, BID, ALECSO) y ha sido miembro de comisiones nacionales de Francia, Portugal, Marruecos, Argentina y México. Es autor, coautor o editor de 25 libros y más de 200 artículos de revista o capítulos de libro, de diversos temas: historia de los sistemas educativos contemporáneos y de la educación española de los siglos XIX y XX; política y legislación educativa; modelos teóricos y organizativos de la educación a distancia; organización y tendencias de la investigación educativa; sistemas educativos comparados; evaluación de sistemas educativos.



Ainara Zubillaga, Directora de Educación y Formación de la Fundación COTEC para la Innovación, ha desarrollado su carrera profesional en diferentes instituciones universitarias, como docente, investigadora, y responsable de puestos de gestión, entre los que destacan la dirección de la Unidad de Innovación Educativa o el Vicerrectorado de Innovación de la Universidad Camilo José Cela.

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid, entre sus líneas de investigación destacan la innovación educativa, la formación del profesorado y la utilización didáctica de la tecnología en entornos de aprendizaje inclusivos. Actualmente su labor investigadora está centrada en el Diseño Universal para el Aprendizaje. Miembro de la red nacional REDUNI+D (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa), e incluD-ED (Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad), forma parte del equipo de investigación INDUCT (Inclusión, Diseño Universal, Cooperación y Tecnología) de la Universidad Complutense de Madrid, institución en la que actualmente también es Profesora Asociada.

Ainara Zubillaga– Quería agradecerte que hayas aceptado participar en esta conversación y la oportunidad que me das de compartirla contigo.

Tu trayectoria profesional no necesita presentación. Has pasado por todos los contextos profesionales del ámbito educativo, comenzando por las aulas de la antigua EGB. Has estado al frente de organismos públicos de organización e investigación, así como de organismos internacionales de cooperación. Formaste parte de la universidad en todas sus dimensiones: docencia, investigación y gestión. Y ahora estás de nuevo al frente de tareas de gobierno y de gestión de política educativa a nivel nacional.

Distintos puestos, distintas organizaciones, distintos niveles de responsabilidad y de impacto... ¿Cómo percibes tu participación en el debate y en la acción educativa desde estos contextos? ¿Ha evolucionado tu visión y tu manera de afrontar estos procesos de participación, deri-

vadas de esta experiencia en distintos órganos, instituciones y puestos?

Alejandro Tiana– ¡Cómo no va a cambiar! Es verdad que son ya muchos años dedicados al mundo de la educación, desde distintas posiciones y responsabilidades. Cada una de ellas te da una visión, de tal manera que todas juntas forman un precioso mosaico que no está formado simplemente por teselas yuxtapuestas sino que está compuesto dibujando un cuadro completamente diferente. Para mí ha sido un verdadero privilegio poder tener esa visión en la que, al final, llegas a entender: qué pasa en este mundo educativo, que es complejo; cuáles son los elementos y los intereses que hay, legítimos (algunos ilegítimos también habrá, pero yo hablo de los legítimos que son los que me interesan); qué visiones, qué distintas perspectivas y cómo intentar aunarlas o, por lo menos, conseguir que no entren en conflicto unas con

otras. Entiendo que eso es un aprendizaje de muchos años, de largo tiempo, y de distintas posiciones.

Ainara Zubillaga– *¿Cuáles son las vivencias personales que más te han enseñado en este viaje?*

Alejandro Tiana– Me enseñó mucho mi llegada a un colegio de EGB, cuando se incorporaba la primera generación de 8.º de EGB, un curso que hasta entonces no había existido. Yo era muy joven, apenas siete u ocho años mayor que algunos de ellos. Y esa fue una época que me marcó mucho por lo que significaba. Trabajaba en un colegio que era una cooperativa de padres con una gran voluntad innovadora. Esto supuso la inserción en un medio en el que se trataba de encontrar qué se podía hacer para que aquellos chavales y chavalas se formasen del mejor modo posible. Aquella época fue para mí muy impactante. Posteriormente, destacaría el periodo en el que estuve muy implicado directamente con los movimientos de renovación pedagógica, con las escuelas de verano, en distintos lugares; generalmente participé en Madrid, pero también estuve en Santiago, Cataluña... Aquello también me aportó una gran riqueza, un aprendizaje muy importante.

Por otra parte, el hecho de trabajar en el Ministerio te da una visión muy diferente de lo que es la realidad educativa y cuáles son los límites y las posibilidades, tanto desde posiciones más técnicas, como desde posiciones de mayor responsabilidad política. Aprendes otro tipo de cosas que, inevitablemente, desde el centro no ves del mismo modo. La primera etapa en el Ministerio, en los años 90, fue un periodo de mucha transformación, era el momento de la LOGSE, y también fue muy impactante.

Tampoco puedo olvidar el tiempo en el Rectorado de la Universidad. Ser Rector de una Universidad es también una experiencia muy singular, de gestión muy distinta a la que había realizado en el Ministerio, y donde te das cuenta de la capacidad que tienes para intentar transformar y mejorar una institución, muy grande en mi caso pero una institución al fin y al cabo, que entonces estaba más acotado.

Son experiencias de distinto tipo porque cada una de ellas implica trabajar de una manera, con distintos equipos humanos y con diferentes condiciones y perspectivas. Estos son algunos de los momentos que más me han influido en mi carrera profesional.

Ainara Zubillaga– *Desde esa experiencia, ¿cuáles son las principales barreras a las que se enfrenta la participación en los procesos educativos?, ¿qué o quienes originan esas barreras?*

Alejandro Tiana– Considero que la participación en el ámbito educativo, como en cualquier otro, tiene

dificultades por su propia naturaleza, y otras sobrevenidas, que derivan de algo consustancial, y es que en una actividad educativa intervienen actores muy diferentes que tienen su propia posición, su propia perspectiva y sus propios intereses. En los procesos de participación se trata de poner eso en común y cuando hay que tomar decisiones -porque no consiste sólo en participar por estar juntos sino que hay que tomar decisiones para llevar adelante una institución, o explorar más- encontrar el modo de conciliar esas distintas posiciones; no diría aunar porque es difícil, ya que la perspectiva de la educación que tiene un padre y una madre no es la misma que la del estudiante o el docente. Necesariamente son distintas, pero unas y otras pueden armonizar y pueden producir un efecto positivo en esa suma; no sólo «conllevarse» como decía Ortega, sino realmente crear algo positivo. Y eso exige, además de actitudes personales de quienes se implican, reglas institucionales que lo favorezcan. No sólo es una cuestión de las personas, sino de cómo está organizado para que sea más o menos factible.

Ainara Zubillaga– *Has hablado de actitudes personales, en ese sentido ¿qué papel crees que puede jugar ahí la inteligencia emocional, la educación emocional, como elemento para favorecer la participación democrática en los procesos educativos?*

Alejandro Tiana– Creo que juega un papel muy importante, sin duda. No voy a decir que sea algo nuevo que nos llame la atención actualmente porque ya no es tan nuevo, pero es verdad que en el mundo educativo hemos tenido bastante tendencia a aplicar criterios muy racionales al interpretar los fenómenos, y la realidad no es sólo racional. Yo mismo me considero un hijo de la Ilustración, entiendo que he sido siempre una persona racionalista y, sin embargo, al enfrentarme a distintas situaciones me doy cuenta de que necesito tener otras claves. Eso que requiere el gestor, como responsable, lo necesitan todas las personas en su vida cotidiana. Hay muchas veces que uno se da cuenta de que hay desacuerdos, o incluso conflictos, originados por una mala gestión de las emociones, de las posiciones personales, etc. Pienso que hoy en día ya está muy admitido que el componente emocional es muy importante y ha de ser incorporado a la educación. Recuerdo que cuando se aprobó la LOE, y se produjo todo aquel debate en torno a la «Educación para la Ciudadanía», había críticos que lo reprochaban porque pensaban que lo que se estaba haciendo era poco menos que adoctrinar, o que se intentaba apoderarse de las emociones de los niños y de los jóvenes. No era eso de lo que se trataba.

Claro que es algo que tienen que desarrollar las escuelas, y no sólo las familias, porque es un componente importante de las personas. Esto que teó-

ricamente está aceptado hace muchos años, porque la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner y otras en esa línea están muy arraigadas, en la práctica, no sólo educativa sino escolar también, no ha sido un elemento tan importante, y hoy en día es absolutamente necesario reconocer que es así. Hay quien lo llama, y organiza todo un sistema en torno a ello, inteligencia emocional, y otros que discuten el término. No voy a entrar en ello, no me preocupa tanto. Pero sí es necesario considerar que la persona es una, tiene distintas vertientes, distintos componentes, y un proceso educativo no puede dejar a un lado uno de ellos porque todos son importantes.

Ainara Zubillaga– *¿Forma nuestro sistema educativo para la participación? ¿Cuáles crees que son las fortalezas y debilidades que tiene en ese proceso formativo?*

Alejandro Tiana– Pienso que forma relativamente. Siempre lo hemos defendido como un principio clave y, de hecho, así lo reconoce la Constitución en su artículo 27 y la normativa de nuestro sistema educativo; por eso, necesariamente, le debemos prestar atención. Sin embargo, a la hora de llevarlo a la práctica, no es tan apreciado, aunque diferenciaría planos distintos. Por un lado, la participación de las familias en el ámbito escolar ha sido una realidad un poco ambivalente. Se ha desarrollado y tenemos un sistema más participativo que algunos otros -por ejemplo, sin irnos más lejos, en Francia hay muchas más reservas a que las familias entren en el ámbito escolar que aquí, nosotros somos más abiertos- pero en cierto modo, a cambio de eso, lo que hemos hecho es formalizar mucho ese aspecto y le falta un poco más de vitalidad. He dicho en muchas ocasiones que, más que participación, lo que falta a veces es implicación, que es algo más que ir a participar y tomar decisiones, en el sentido de que incluye a todas las partes y está encajada. Y al respecto, desde el punto de vista formal, hemos hecho avances, pero desde el punto de vista práctico se han hecho progresos muy importantes en algunas escuelas pero otras se han quedado en el primer nivel. Y por lo que se refiere a la participación en las tareas escolares, se trata de un principio complejo porque se supone que una tarea educativa es una tarea formativa que es, por así decirlo, direccional de las generaciones adultas a las jóvenes. No se puede dejar de cultivar un aspecto de la participación porque se quiere formar a personas que se hagan responsables de sus propios actos; es necesario darles la capacidad de participar en su entorno más natural, y no vale limitarse a decir que hay que participar sino que es necesario promover canales de participación. Y aquí volvemos a lo mismo: hay canales de participación más o menos formalizados, pero en algunos casos se ha dado el paso a algo un poco más profundo y en

otros no. Opino que nuestro sistema educativo concede importancia a la participación pero no hemos desarrollado todas las potencialidades que tiene.

Ainara Zubillaga– Actualmente, la sociedad tiene muchos canales, instrumentos y modalidades de participación que antes no tenía. La sociedad civil, sobre todo a través de todas las potencialidades de la tecnología, ha abierto procesos de participación ciudadana, seguramente más democráticos, inclusivos y flexibles que nunca. ¿Esto se ha trasladado de alguna manera a la participación de los procesos educativos? ¿Percibes cambios derivados de estas nuevas formas de participación ciudadana?

Alejandro Tiana– Sin duda se traspone, eso es evidente. Lo que pasa es que todos esos nuevos modos de participación están desarrollándose y tienen sus luces y sus sombras, porque se están produciendo fenómenos de agresividad o de radicalización de posiciones en las redes sociales, como podemos ver todos los que participamos en ellas. Por ejemplo, de vez en cuando aparecen noticias sobre hechos poco edificantes que suceden en grupos de WhatsApp de los padres de un colegio. Esto pasa también en el resto de nuestra vida, ocurre en todos los espacios. Evidentemente es un canal de apertura de la participación, pero también sabemos que lo es de manipulación; por ejemplo, el debate sobre la trama rusa en las elecciones americanas es una muestra más de cómo estos medios pueden acabar influyendo, sin que nos demos cuenta, en nuestras convicciones y posiciones. Opino que aquí pasa exactamente igual. Es evidente que en los colegios se han desarrollado modos de comunicación que comportan distintos modos de participación y que, por ejemplo, la información transita de otro modo, desde los centros a las familias, a través de los dispositivos móviles. A veces no sabemos muy bien cómo manejar esto, pero no porque lo desconozcamos en el ámbito escolar sino desde el punto de vista social. Son instrumentos potencialmente favorecedores de la participación pero, indudablemente, también tienen sus riesgos.

Ainara Zubillaga– *¿Cómo crees que estos contextos derivados de espacios educativos no formales o informales pueden contribuir a la adquisición de competencias para el ejercicio de la participación? ¿Cómo se puede integrar en el sistema educativo formal?*

Alejandro Tiana– Son, digamos, canales difícilmente «formalizables». Tienen que ver más, por decirlo de algún modo, con el bien del espíritu que impera en las instituciones, los modos de comunicación y cómo se integran ambos en el conjunto. Cuando uno tiene experiencia de centros escolares donde hay una participación real, puede pensar en el modo de integrar-

los e insertarlos en ese contexto. Cuando no, pueden ser elementos muy disruptivos. Lo que deseo expresar es que tiene que ver más que con el tipo de uso concreto que se haga que con el modelo de participación en la institución, el centro, etc. Y ahí tenemos una gran diversidad porque, al no tener una asignatura que se llame «Participación», o «Educación para la participación», el modo de afrontarlo en unos lugares u otros no es igual y se da la heterogeneidad.

Ainara Zubillaga— *Acabas de volver a asumir responsabilidades de gestión en materia de política educativa; ya fuiste Secretario General de Educación (2004-2008) y vuelves, una década después, en un contexto político y educativo muy diferente. Es evidente que hay una demanda clarísima de transformación del sistema educativo que no surge solamente de la Comunidad Educativa sino que, en mi opinión, por primera vez, hay muchos agentes sociales que lo demandan y un diagnóstico más o menos compartido de ciertos problemas que son urgentes en España: tasas de fracaso escolar, abandono educativo temprano, un currículo excesivo y fragmentado, el modelo profesional docente, autonomía de los centros... ¿Por dónde empezamos? Evidentemente la política es priorizar, no se puede intentar abordar todo porque al final no abordarás nada. ¿Qué es lo más urgente, pensando además en las perspectivas de la educación futura?*

Alejandro Tiana— Desde mi punto de vista, hay varias cosas que son urgentes. Una de ellas es hacer más reales las posibilidades de formarse a lo largo de la vida; me refiero a conseguir un sistema de formación inicial más abierta, más flexible y que abra más oportunidades. Creo que esta ha sido la tendencia en España casi desde la Ley General de Educación pero, desgraciadamente, la LOMCE y estos años de atrás contribuyeron a cerrarlo y pienso que hay que abrirlo. ¿Qué significa eso? Por ejemplo, que es necesario recuperar un modelo escolar más inclusivo, menos segregador, no sólo por buena voluntad o por razones de justicia social, que también, sino porque realmente vivimos en una sociedad que no puede permitirse desaprovechar las capacidades de nadie.

La vida de los niños y jóvenes pasa por numerosos avatares y hay muchos que viven circunstancias que les hacen alejarse del mundo educativo y rechazar la formación. Eso no quiere decir que pasado un tiempo no puedan volver y por eso es fundamental organizar sistemas que sean menos rígidos, más permeables, que permitan el paso de unas opciones a otras, y que al final den a todo el mundo la capacidad de formarse cuando crea que pueda hacerlo. Para nosotros eso es un asunto clave: la organización de una educación



secundaria menos separadora, que después abra más puertas de las que cierra. Eso tiene que ver también con el llamado «fracaso escolar», «abandono escolar temprano»... que sabes que es un término que yo pongo entre paréntesis. Todo esto, en buena medida se combate a través de ese tipo de respuesta. Por tanto, sin que esto sea un asunto crucial, en el momento actual es importante que recompongamos ese modelo. La LOMCE plasmó otro que no se ha llegado a aplicar porque ni siquiera algunos de sus supuestos partidarios estaban convencidos de que debiera ser así. Ahí hay una tarea muy importante.

Otro aspecto también muy relevante es redefinir, de una manera más precisa, los saberes, la formación que necesitan nuestros jóvenes para desenvolverse en este mundo que les toca vivir. Nos hemos fijado muchas veces en los docentes, en otro tipo de demandas, los contenidos... y tenemos un currículo sobrecargado, que no tiene sentido y que, además, discrepa del que rige en muchos de los países más avanzados que nos parece que están haciendo mejor las cosas. Hablamos de Finlandia, su currículo es un pequeño librito, en contraste con el nuestro, que está desarrollado en páginas y páginas de diarios oficiales. Creo que es importante hacerlo, y para ello hace falta un cierto debate y acuerdo social, no sólo ni principalmente político, también social. Está claro que actualmente nuestros jóvenes tienen que tener una formación sobre redes sociales, la difusión de Internet y el poder de Google; necesitan saber manejarse, distinguir lo que puede ser una fuente creíble de lo que no, confiable o no confiable, lo que tiene visos de ser real o lo que los tiene de ser «fake news». Esto plantea nuevos desafíos en la escuela, que hasta hace poco no tenía y que ahora tiene que afrontar. Muchos debates siguen girando, por ejemplo, en torno al número de horas por materia, la importancia de cada una de ellas, la necesidad de realizar máster... temas que tienen importancia, obviamente, pero no son el punto de partida del debate.

La referencia puede ser lo que es necesario que los jóvenes sepan y lo que deben ser capaces de hacer. Y en esto está trabajando la Unión Europea con todo este planteamiento de las competencias clave que está revisando ahora mismo; o sea, que no lo ha arrumado desde 2006, cuando se produjo el punto de partida, y lo mantiene en continua revisión.

Otro ámbito importante es la profesión docente. Vivimos en un sistema educativo ya maduro, donde no es tan fácil introducir cambios por otras vías. Como decía, hay que hacer que la estructura del sistema sea más abierta y favorecedora. Pero esa no es la única solución. Hace falta tener a los docentes trabajando en este contexto. Creo que es fundamental afrontar el cambio, y cuando digo cambio no tiene que ser poner todo «patas arriba», pero sí favorecer aquellas transformaciones que tienen que producirse, por ejemplo, en la profesión docente que me parece muy importante. Desde hace muchos años, hemos debatido mucho en España sobre la formación inicial, pero no hemos hablado de un modelo de profesión docente más integrado, donde veamos la formación inicial, la inducción, cómo se llega a ser docente desde el estatus de estudiante, la carrera profesional, etc. Eso nos falta y los sistemas que más se parecen al nuestro están intentando mejorarlo poniendo el énfasis precisamente en ello.

No sé si son sólo estos los temas prioritarios, pero sí que son muy importantes.

Ainara Zubillaga— *¿A qué retos crees se enfrenta la educación del futuro? ¿Está preparado el sistema educativo español para afrontarlos?*

Alejandro Tiana— Creo que el reto fundamental es el que mencionaba antes: definir qué formación necesitan los jóvenes para hacer frente a este mundo en el que les toca vivir. Esto significa cosas diferentes: ser personas con las capacidades necesarias para vivir una buena vida, y esto se relaciona con el desarrollo emocional que mencionábamos antes y con otros aspectos del desarrollo personal. Y no es, obviamente, sólo competencia de la escuela, pero la escuela no puede dejarlo de lado y, por tanto, lo que haga en esa línea es muy importante. Por otro lado, esas personas van a vivir en sociedades cada vez más complejas, más mestizas, donde los cambios se suceden cada vez más rápidamente y tienen que desarrollar una serie de capacidades y de valores para desenvolverse en este entorno. Hace falta que sean personas con valores cívicos y éticos, para que tengan la capacidad de orientarse en este mundo complejo. Además, estas personas tienen que desarrollar una actividad profesional en ese mundo; el empleo no es sólo un modo de generar un salario que permita vivir, sino una forma de realización personal. Cuando

trabajamos aprendemos cosas, sobre todo cuando lo hacemos en algo que nos resulta gratificante y nos enriquece. Todo esto plantea que debemos definir, por un lado, capacidades y competencias que deben desarrollarse y, por otro, valores que debemos cultivar, sabiendo que pertenecemos a sociedades plurales y que la escuela tiene la obligación de cultivar valores comunes. Aunque, evidentemente, no se puede absolutizar en valores, porque no tienen por qué ser idénticos para todos. No es que dé igual cualquier cosa, pero hay un ámbito de valores sociales y cívicos y otro de valores personales, donde hay un mayor margen de variación. Esta definición de competencias, valores y saberes necesarios, es el reto fundamental, porque vivimos en un mundo que está cambiando tan rápidamente que no cabe pensar sino que lo vaya a seguir haciendo así o a mayor velocidad en los próximos años.

La formación inicial es algo fundamental para asentar las bases de la formación de cara a las necesidades que el individuo va a tener en el futuro, es un elemento clave y, sinceramente, creo que a veces no nos damos cuenta. Quizá lo hacemos a «balón pasado», cuando empiezan ahora, por ejemplo, los casos de «ciberacoso». Este es un problema muy grave que no solo se resuelve a base de prohibiciones, por ejemplo de uso del móvil, sino que tiene mucha más enjundia. Como podría ser el caso del inicio de la drogadicción hace algunos años; no se trata solo de una cuestión de regular o prohibir, sino también de tener en cuenta a las personas, los valores y las actitudes, ya que por sí solo ya se ha visto históricamente que no funciona, como ocurría con la Ley Seca. Para mí, ese es el gran desafío, concebir la educación de un modo que no sea meramente escolar. La actividad educativa es más amplia, lo escolar es una faceta muy importante pero no lo es todo. A veces se buscan soluciones que a mí me parecen muy simplistas: si hay problemas de tráfico se plantea una nueva asignatura; si hay problemas relacionados con la alimentación o la obesidad infantil, se aplica el mismo criterio. Al final, nos damos cuenta de que la escuela no puede hacerlo todo y que este no es un buen mensaje. El mensaje adecuado es que es responsabilidad de todos y la escuela asume la parte que le toca. Los que somos responsables en el ámbito educativo tenemos que ocuparnos de ello, pero no podemos pensar que eso es todo. Entonces ¿cuál es el modelo social al que queremos tender? No podemos vivir en sociedades dislocadas y pedir que la escuela solucione todos los problemas.

Ainara Zubillaga— *Estos retos, en ocasiones, requieren ciertos consensos, que también es un elemento muy vinculado a la participación. Ha habido varios intentos de acuerdos y pactos a nivel educativo. El último se rompió hace unos meses. Ahora que vuelve a tener responsabili-*

dades de política educativa y tiene cierta capacidad para impulsar un nuevo intento de acuerdo, ¿qué falló?, y ¿qué escenarios deberían producirse para intentar que hubiera un mínimo de acuerdos y posturas comunes con grupos con intereses diversos, que están convergiendo en los diferentes escenarios educativos?

Alejandro Tiana– Pienso que hay cosas que quizá han fallado. Una de ellas es que se han puesto demasiadas esperanzas en un pacto más que en la búsqueda de acuerdos.

Ainara Zubillaga– *¿De acuerdos más concretos y específicos?*

Alejandro Tiana– Sí. Acuerdos en plural. Hay momentos históricos en los que los países han alcanzado pactos también históricos, pero estos son muy excepcionales y en circunstancias muy excepcionales; por ejemplo, toda la «guerra escolar» en torno a la religión en la Escuela que hubo en Bélgica y que, al final, se saldó con un pacto. Pero son circunstancias muy especiales en países que han sufrido realidades muy concretas. En España también se han vivido situaciones de este tipo; por ejemplo, cuando se llegó al acuerdo sobre el artículo 27 de la Constitución: en aquel momento fue un pacto entre posiciones muy diferentes, como muy bien sabemos quiénes estuvimos allí. El hecho de que conviviera un sistema de educación pública bastante debilitado con una escuela católica que había sido protegida por el régimen anterior hizo que la búsqueda de un acuerdo fuera muy compleja. De hecho, lo conseguimos en el año 78, quizá a causa de vivir unas circunstancias especiales, cuando España acababa de salir de un régimen dictatorial, y en la que el país tenía todavía una Memoria Histórica. Esto explica que en nuestro país se pudiera alcanzar un tipo de acuerdo que fue muy excepcional.

No son las circunstancias que vivimos ahora similares a aquellas. Intentar un gran pacto, aunque exis-

te la demanda social de lograrlo, no es fácil. Al final, cuando nos ponemos a trabajar sobre los posibles contenidos de ese pacto, es inevitable que surjan diferencias. Por ello pienso que hay que verlo desde una perspectiva plural, no unitaria; no como un gran Pacto de Estado, aunque sería el primero que me alegraría si se consiguiera, pero no me parece sencillo y menos en un momento de transformación y en un panorama político de transición que tendrá que ir asentándose. Hay países que saben convivir con la pluralidad, por ejemplo, Holanda, donde hay gobiernos de 7 u 8 partidos diferentes. Pero en España no tenemos esa tradición y habrá que aprender a construirla. Por este motivo, en el momento actual sería más partidario de llegar a acuerdos puntuales, sobre asuntos en los que sea posible, que los hay. Por ejemplo, estamos trabajando en una prioridad para este equipo, y que antes no mencioné, la Formación Profesional, sobre la que hemos avanzado pero todavía tenemos carencias; en ese ámbito, creo que sería más fácil llegar a acuerdos.

Soy partidario de una versión plural, y por lo tanto evolutiva del pacto, no de un «pacto mágico». Hoy descubrimos algunos aspectos sobre los que se podrían asentar acuerdos y mañana ya veremos. Es importante establecer una dinámica de negociación. A nivel estatal nos cuesta verlo, pero a nivel autonómico esto sí ha sido posible. Algunas Comunidades Autónomas han llegado a acuerdos bastante interesantes, que sin embargo no se han conseguido a nivel estatal. Es fundamental la inmediatez de la actuación y la participación de los agentes sociales que favorezcan estas situaciones. Si el pacto se concibe como algo fundamentalmente político, es complejo. Si hay un componente de pacto social, habrá una presión mayor y más posibilidades de llegar a acuerdos.

Ainara Zubillaga– *Muchas gracias por concederme estos minutos y por compartir estas reflexiones. Gracias en nombre del Consejo Escolar del Estado y en el mío propio.*

ENSAYOS, ESTUDIOS E INVESTIGACIONES





De Madrazo y Kuntz, F. (1853). Amalia de Llano y Dotres, condesa de Vilches. (Detalle). Madrid: Museo Nacional del Prado. © Museo Nacional del Prado.

Serenidad

RAE: Serenidad

Del lat. serenitas, -ātis.

1. f. Cualidad de sereno.

2. f. Título de honor de algunos príncipes.

RAE: Sereno

2. adj. Apacible, sosegado, sin turbación física o moral.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Federico de Madrazo y Kuntz

Amalia de Llano y Dotres, condesa de Vilches

1853. Óleo sobre lienzo sin forrar, 126 x 89 cm. Museo Nacional del Prado

Obra cumbre de la retratística romántica española y el más atractivo de los retratos femeninos de su autor. Amalia de Llano y Dotres (Barcelona, 1821 - Madrid, 6 de julio de 1874) contaba con treinta y dos años cuando Madrazo la retrató. Destacada defensora de la causa monárquica desde la caída de Isabel II, fue escritora aficionada, llegando a publicar las novelas *Berta* y *Lidia*. Unida por una gran amistad a Federico de Madrazo, quizá esto explique el especial encanto y el primor exquisito que el pintor supo alcanzar en este retrato. La Condesa frecuentó la casa de los Madrazo, especialmente con motivo de sus veladas musicales, en las que incluso llegó a cantar, acompañada del piano. Madrazo alcanza en esta efigie la conjunción perfecta de todos los recursos plásticos de su producción madura, logrando en esta ocasión su refinamiento más esmerado, al servicio de una de las mujeres más hermosas y encantadoras del Madrid isabelino. Interpreta el retrato con un marcado aire francés, muy adecuado a la elegancia de la modelo, aprendido durante su formación en París junto a Ingres.

Texto extractado de Díez, J. L.: *El siglo XIX en el Prado*. Museo Nacional del Prado, 2007, pp. 172-175. Amalia de Llano y Dotres, condesa de Vilches - Federico de Madrazo y Kuntz (extracto). Madrid: *Museo Nacional del Prado*.

< <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/amalia-de-llano-y-dotres-condesa-de-vilches/5aa9dcdd-3e53-40bd-84f4-d5afad8cbfdd> >.



LA EDUCACIÓN EMOCIONAL REQUIERE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

EMOTIONAL EDUCATION DEMANDS TEACHER TRAINING

Rafael Bisquerra Alzina

Universidad de Granada. Instituto de Investigación de la Paz y los Conflictos

Esther García Navarro

Universidad de Barcelona

Resumen

Uno de los objetivos primordiales de la educación es formar personas en su integridad, por lo tanto, hay que atender al desarrollo emocional, social y moral, además del cognitivo. La educación emocional es un proceso formativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (BISQUERRA, 2000, p. 243).

Para la eficiencia de los programas de educación emocional se recomienda seguir las siguientes fases: análisis del contexto, identificación de las necesidades, formulación de objetivos, planificación, ejecución y evaluación. La puesta en práctica de una educación emocional eficiente requiere de una formación del profesorado: es imprescindible que el profesorado desarrolle sus competencias emocionales. Igual que no se puede enseñar a leer sin saber leer, tampoco se puede ayudar al desarrollo emocional de los niños siendo analfabeto emocional. Diversas investigaciones ponen de manifiesto la relevancia de la formación del profesorado en competencia emocional y social para conseguir un efecto positivo en los estudiantes en aspectos como el rendimiento académico, la calidad de las relaciones y el clima de aula (BRACKETT, ALSTER, WOLFE, KATULAK y FALE, 2007; BRACKETT y CARUSO, 2007; CABELLO et al., 2010; EXTREMERERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2004; PENA, REY y EXTREMERERA, 2012; WONG, WONG y PENG, 2010).

Palabras clave: competencias emocionales, formación del profesorado, educación emocional, inteligencia emocional.

Abstract

One of the primary objectives of education is to assure a comprehensive education model. Therefore, we should focus on the emotional, social and moral development, in addition to the knowledge-based approach of education.

Emotional development is a lifelong educational process, which aims at enhancing the development of emotional competencies as an essential element of human development, in order to acquire basic life skills and to increase personal and social well-being (BISQUERRA, 2000, p.243).

Emotional education programs must follow different phases: analysis of the context, identification of needs, setting of the main objectives, planning, execution and evaluation. Appropriate teacher training and reinforcement of emotional competencies is essential.

Teacher modeling is also essential for the students' emotional development. As we cannot help learning to read if we don't know how to do it, we cannot promote children's emotional development being emotionally illiterate. Several investigations show the relevance of teacher training in emotional and social competences to achieve some positive effects in key aspects such as academic performance, quality of relationships and classroom climate (BRACKETT, ALSTER, WOLFE, KATULAK y FALE, 2007; BRACKETT y CARUSO, 2007; Cabello et al., 2010; EXTREMERERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2004; PENA, REY y EXTREMERERA, 2012; WONG, WONG y PENG, 2010).

Keywords: emotional competences, teacher training, emotional education, emotional intelligence.

I. Educación emocional

I.1. Educar para la vida

Muchos conceptos abstractos son reconstrucciones sociales que se han ido realizando a lo largo de la historia. La educación es uno de ellos. Por esto, de vez en cuando, conviene repensar la educación. ¿Qué concep-

to tenemos de lo que es la educación? No vamos a exponer la evolución del concepto de educación a lo largo de la historia, pero sí recordar que en el siglo XX se han dado las siguientes características: 1) la educación se ha ido generalizando hasta llegar a la totalidad de la población en los países avanzados; 2) se ha centrado básicamente en la instrucción en las disciplinas académicas, conocido con el acrónimo CTIM (ciencia,

tecnología, ingeniería, matemáticas) que equivale al inglés STEM (*science, technology, engineering, mathematics*); 3) otros aspectos del desarrollo integral relacionados con las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, las competencias emocionales la educación moral, etc. han estado, en general, ausentes de la práctica educativa.

La educación debe preparar para la vida. Dicho de otra forma: la educación tiene como finalidad el desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar. En este sentido, las competencias emocionales son competencias básicas para la vida, y por lo tanto deberían estar presentes en la práctica educativa. Pero no de forma ocasional, como a veces se da el caso, sino de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva.

La educación emocional es un aspecto importante de la prevención y el desarrollo humano. Prevención y desarrollo son dos caras de la misma moneda. Cuando hablamos de desarrollo humano, también nos referimos a la prevención. En términos médicos, el desarrollo de la salud tiene como reverso la prevención de la enfermedad. En términos educativos, el desarrollo humano tiene como reverso la prevención en sentido amplio de los factores que lo puedan dificultar: prevención de la violencia, prevención de ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, comportamientos de riesgo, etc.

Una educación para la vida, con la perspectiva del desarrollo humano como telón de fondo, debe responder a las necesidades sociales. Basta leer la prensa diaria, y para más detalles buscar en internet, para obtener datos sobre la incidencia de una serie de fenómenos que están directamente relacionados con las emociones: la violencia en adolescentes, violencia de género, incidencia social de ansiedad, estrés, depresión, divorcio, suicidio, etc. Todo esto tiene un profundo sustrato emocional. No queremos presentar un panorama negativo, pero sí tomar conciencia de las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas. Si la educación quiere preparar para la vida, debe atender a los aspectos emocionales de forma prioritaria. Esto justifica la educación emocional.

1.2. Concepto y características de la educación emocional

La educación emocional es una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años que se propone responder a algunas de las necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias (STEM). Se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo integral de la persona (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.). Tiene un enfoque de ciclo vital y es una educación para la vida.

La educación emocional se propone el desarrollo de competencias emocionales. Consideramos la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (BISQUERRA, 2000, 2009).

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.

1.3. El modelo de competencias emocionales del GROU

A continuación se presenta el modelo de competencias emocionales que propone el GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona. Se trata de un modelo de competencias emocionales en revisión permanente (BISQUERRA y PÉREZ ESCODA, 2007; BISQUERRA 2009, 2016). Consideramos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

El modelo pentagonal de competencias emocionales se estructura en cinco bloques de competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar (ver figura 1).

Figura 1
Modelo pentagonal de competencias emocionales
(BISQUERRA y PÉREZ ESCODA, 2007; BISQUERRA, 2009, 2016)



1.3.1 Conciencia emocional

Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Incluye estas microcompetencias:

- Toma de conciencia de las propias emociones
Implica percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconsistentes.
- Dar nombre a las emociones
Es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales.
- Empatía
Representa la comprensión de las emociones de los demás, la capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.
- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia). Emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, de tal forma que resulta difícil discernir que es primero. Muchas veces pensamos y nos comportamos en función del estado emocional.
- Detectar creencias
Hay que tomar conciencia de la relación que existe entre emoción, creencias y comportamiento. Hay creencias paralizantes, que pueden incidir en la autoestima y en otros aspectos de la vida. Estas creencias deben ser cambiadas. Esta competencia se enfoca a identificar las propias creencias, discutir las, distinguir las positivas de las negativas, ser capaz de desmontar las que pueden ser perjudiciales, y proceder a un cambio de creencias.
- Concentración
La conciencia emocional conlleva la capacidad de concentración: abstraerse y centrar el pensamien-

to en algo sin distraerse en otras cosas de forma consciente y voluntaria. Se trata de focalizar la atención. Hay una interacción entre conciencia y concentración: la conciencia emocional ayuda a la concentración y la capacidad de concentración potencia la conciencia emocional.

- Conciencia ética y moral
El desarrollo de personas con gran inteligencia emocional pero sin unos valores éticos y morales es altamente peligroso; podrían ser personas manipuladoras o auténticos delincuentes muy inteligentes. Por esto es muy importante que las competencias emocionales incluyan necesariamente educación en valores, con unos principios morales, que conlleven a un comportamiento ético a favor del bienestar social general.

La conciencia emocional es el primer paso para poder desarrollar las otras competencias.

1.3.2. Regulación emocional

La regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. También se puede denominar gestión emocional. Supone: tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. Las competencias que configuran el bloque son las siguientes:

- Expresión emocional apropiada
Es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, supone la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento puedan tener en otras personas. También incluye el hábito de tener esto en cuenta en el momento de relacionarse con otras personas.
- Regulación de emociones y sentimientos
Es la regulación emocional propiamente dicha. Esto significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior; prevención de estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión), etc.

- Regulación emocional con conciencia ética y moral

La regulación de las emociones, tanto propias como ajenas, debe hacerse siempre de acuerdo con unos valores morales. Estos valores habitualmente se basan en emociones como empatía, compasión, esperanza y amor. La regulación de las emociones de los demás para manipular y aprovecharse de la situación sería totalmente impropio de las competencias emocionales bien entendidas. Conviene llamar la atención sobre este aspecto para evitar malentendidos.

- Regulación de la ira para la prevención de la violencia
Muchas veces la violencia se origina en la ira que no ha sido regulada de forma apropiada. Por esto, la gestión de la ira cobra especial relevancia dentro de la regulación emocional, ya que se ha demostrado que es una estrategia efectiva para la prevención de la violencia.

- Tolerancia a la frustración

Es una forma de regulación emocional que por su importancia recibe una denominación y tratamiento específico. Dado que la frustración es inevitable, una baja tolerancia a la frustración es una fuente de malestar y un riesgo para la ira y la violencia. Una alta tolerancia a la frustración aumenta las probabilidades de bienestar.

- Estrategias de afrontamiento

Contribuyen a la habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan. Incluyen estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales.

- Competencia para auto-generar emociones positivas

Es la capacidad para auto-generarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida.

1.3.3. Autonomía emocional

La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. Como microcompetencias incluye las siguientes:

- Autoestima

Significa tener una imagen positiva de sí mismo, estar satisfecho de sí mismo y mantener buenas relaciones consigo mismo. La autoestima tiene una larga tradición investigadora y en educación.

- Automotivación

Es la capacidad de auto-motivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc. Motivación y emoción van de la mano. Auto-motivarse es esencial para dar un sentido a la vida.

- Auto-eficacia emocional

Es la percepción de que se es capaz (eficaz) en las relaciones sociales y personales gracias a las competencias emocionales. El individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea; para generarse las emociones que necesita. La autoeficacia emocional significa que se acepta la propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En caso contrario, el individuo está en condiciones de regular y cambiar las propias emociones para hacerlas más efectivas en un contexto determinado. Se vive de acuerdo con la propia «teoría personal sobre las emociones» cuando se demuestra autoeficacia emocional, que está en consonancia con los propios valores morales.

- Responsabilidad

Es la capacidad para responder de los propios actos, la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos y supone asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Decidir con responsabilidad ante la cuestión «¿qué actitudes (positivas o negativas) voy a adoptar ante la vida?», supone hacerlo en virtud de la autonomía y libertad, sabiendo que en general lo más efectivo es adoptar una actitud positiva.

- Actitud positiva

Es la capacidad para decidir adoptar una actitud positiva ante la vida (a pesar de que siempre van a sobrar motivos para que la actitud sea negativa), saber que, en situaciones extremas, lo heroico es adoptar una actitud positiva aunque cueste. Siempre que sea posible, es conveniente manifestar optimismo y mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás. Por extensión, la actitud positiva repercute en la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

- Pensamiento crítico

Pensamiento razonado y reflexivo que se centra en decidir qué pensar, creer, sentir y hacer. Es un

pensamiento de orden superior, y como tal, no es automático, sino que requiere autodeterminación, reflexión, esfuerzo, autocontrol y metacognición. Se trata de un proceso consciente y deliberado de interpretación y evaluación de la información o experiencias a través de un conjunto de habilidades y actitudes.

— **Análisis crítico de normas sociales**

Es la aplicación del pensamiento crítico a la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales. Esto tiene sentido de cara a no adoptar los comportamientos estereotipados propios de la sociedad irreflexiva y acrítica. La autonomía debe ayudar a avanzar hacia una sociedad más consciente, libre, autónoma y responsable.

— **Asumir valores éticos y morales**

La conciencia y regulación emocional conllevan a la responsabilidad ante las decisiones que tomamos ante la vida, incluso en la decisión sobre qué actitud vamos a adoptar –positiva o negativa–. Lo fácil es adoptar una actitud negativa; lo difícil, a veces, es que sea positiva, a pesar de todo. Esto implica unos valores éticos y morales que orientan la acción. No nos cansamos de insistir en que personas con mucha inteligencia emocional, pero sin la puesta en práctica de valores éticos y morales, pueden ser altamente peligrosas. El desarrollo de competencias emocionales debe acompañarse necesariamente de educación en valores y de una moral autónoma. En el modelo que estamos presentando, la educación en valores es una parte inseparable de la educación emocional.

— **Resiliencia**

Es la capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas (pobreza, guerras, orfandad, etc.). Adoptar una actitud positiva, a pesar de todo, es una característica de la resiliencia.

1.3.4. Competencias sociales

Las competencias sociales se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. Las competencias que incluye son las siguientes:

— **Dominar las habilidades sociales básicas**

La primera de las habilidades sociales es escuchar. Sin ella, difícilmente se pueda pasar a las demás: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor,

manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante, etc.

— **Respeto por los demás**

Es la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas. Esto se aplica en los diferentes puntos de vista que puedan surgir en una discusión.

— **Comunicación receptiva**

Es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

— **Comunicación expresiva**

Es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

— **Compartir emociones**

Implica la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional, o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación. Compartir emociones profundas no siempre es fácil.

— **Comportamiento prosocial y cooperación**

Es la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado. Aunque no coincide con el altruismo, tiene muchos elementos en común.

— **Trabajo en equipo**

Requiere la capacidad para formar parte de equipos eficientes, donde se crean climas emocionales positivos enfocados a la acción coordinada. Lo importante no es el trabajo individual, sino las sinergias que se forman entre los miembros del equipo. Cada uno debe renunciar a una parte del protagonismo personal a favor del equipo. Se trata de un trabajo cooperativo.

— **Asertividad**

Significa mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica: la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos; decir 'no' claramente y mantenerlo y aceptar que el otro te pueda decir 'no'; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las



cuales uno puede verse coaccionado para adoptar comportamientos de riesgo. En ciertas circunstancias de presión, es necesario procurar demorar la toma de decisiones y la actuación, hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.

— Prevención y gestión de conflictos

Es la capacidad para identificar, anticiparse y afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, hay que afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación y mediación es importante de cara a una resolución pacífica del problema, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

— Capacidad para gestionar situaciones emocionales

Es la habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Se trata de activar estrategias de regulación emocional colectiva. Se superpone con la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

— Liderazgo emocional

Consiste en influir sobre las personas para que se movilicen hacia la consecución de objetivos importantes. El líder emocional se propone que las personas deseen hacer lo que es necesario que se haga. Para ello gestiona las emociones del grupo y despierta entusiasmo.

1.3.5. Competencias para la vida y el bienestar

Las competencias para la vida y el bienestar son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Las competencias para la vida permiten organizarla de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Como competencias de este bloque se incluyen las siguientes:

— Fijar objetivos adaptativos

Es la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas, algunos a corto plazo (para un día, semana, mes) y otros a largo plazo (un año, varios años).



— Tomar decisiones

Requiere desarrollar mecanismos personales para tomar decisiones sin dilación en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.

— Buscar ayuda y recursos

Es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

— Ejercer la ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida

Lo cual implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global). Las competencias emocionales son esenciales en la educación para la ciudadanía (BISQUERRA, 2008).

— Sentir bienestar emocional

Es la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar (emocional, subjetivo, psicológico, personal,) y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Esto implica: adoptar una actitud favorable para contribuir al bienestar personal y social; aceptar el derecho y el deber de buscar el propio bienestar, ya que con ello se puede contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad). En este sentido, las aportaciones de la psicología positiva han redescubierto el valor de las virtudes humanas como fuente de bienestar. El auténtico bienestar no es un placer egoísta, sino que se fundamenta en unos valores que propician el bienestar general, e implica un comportamiento ético y moral. Cada uno construye su propio bienestar de acuerdo con una coherencia interna y unos valores, y esto contribuye al bienestar general.

— Fluir

Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal, social, tiempo libre y en múltiples situaciones de la vida.

— Sentir emociones estéticas

Las emociones estéticas son las que se experimentan ante la belleza o ante una obra de arte de cualquier tipo (literatura, pintura, escultura, archi-

itectura, música, danza, cine, etc.). Las emociones estéticas proporcionan una sensación de bienestar. Conviene enseñar a disfrutar con las emociones estéticas y potenciar experiencias estéticas para el bienestar personal y social.

2. Los programas de educación emocional

2.1. Definición y beneficios de los programas de educación emocional

La educación emocional se realiza mediante programas de intervención educativa y social, basados en principios científicos, educativos, sociales y filosóficos. El énfasis aquí está en la intervención por el modelo de programas, no mediante la educación ocasional o el modelo clínico. Esto implica una planificación y organización de programas cuyas fases incluyen: análisis de necesidades, formulación de objetivos, planificación de actividades, puesta en práctica y evaluación.

Los programas de educación emocional son «un conjunto de actividades planificadas, intencionales y sistemáticas, con unos tiempos y espacios asignados, y con una realización de calidad» (ÁLVAREZ GONZÁLEZ y BISQUERRA, 2012, p. 274).

Estos son algunos de los beneficios que aporta la aplicación de programas de educación emocional (BRACKETT et al., 2010; DURLAK et al., 2011):

- Mejora de las relaciones interpersonales.
- Disminución de problemas de conducta.
- Mejora de la empatía.
- Mejor adaptación escolar, social y familiar.
- Disminución en el índice de violencia y agresiones.
- Mejora del rendimiento académico.
- Disminución de problemas de atención.
- Clima más positivo.
- Disminución en la iniciación al consumo de drogas (alcohol, tabaco, drogas ilegales).
- Más conexión, implicación, satisfacción y bienestar en la escuela.
- Disminución de la ansiedad y el estrés.

2.2. Análisis del contexto y detección de necesidades

Antes de llevar a cabo la intervención, conviene realizar un análisis del contexto donde se va a llevar a cabo el programa. A partir de este análisis podremos detectar sus necesidades. Algunos aspectos a tener

en cuenta en el análisis del contexto son (ÁLVAREZ GONZÁLEZ, 2001):

- Características de la institución, estructura y funcionamiento.
- Características del destinatario del programa.
- Existencia o no de un programa marco que defina las líneas de actuación.
- Definición de los roles y funciones de los diferentes agentes implicados.
- Existencia de coordinación y apoyo técnico dentro y fuera de la institución.
- Clima de aceptación y apoyo a la implantación del programa.
- La institución asume el programa como una prioridad.
- Establecimiento de estructuras y canales de participación.

La detección de necesidades permite establecer los objetivos del programa, de donde derivan los contenidos. Para la recogida de información se pueden utilizar procedimientos de tipo observacional (registros e indicadores sociales, sistemas categoriales, etc.), encuestas (entrevistas, cuestionarios *ad hoc*), pruebas objetivas (cuestionarios, test, etc.), técnicas grupales (grupos de discusión, *brainstorming*, etc.).

En caso de que no se puedan asumir todas las necesidades detectadas, conviene priorizarlas en función de los destinatarios, de los recursos que aporte la institución y del tiempo del que se va a disponer para la intervención. Para que el análisis de necesidades sea riguroso y efectivo, es importante tener en cuenta algunos aspectos (ÁLVAREZ GONZÁLEZ, 2001):

- No debemos confundir análisis de necesidades con análisis de opinión.
- Se han de utilizar diferentes procedimientos para la obtención de la información.
- El análisis de necesidades es un proceso de toma de decisiones en el que los datos sólo son un componente más.
- Se ha de procurar no cometer errores en el uso de los datos para la concreción de las necesidades.
- Se ha de conseguir la mayor participación de los agentes implicados.
- Es todo un proceso sistemático y racional de obtener información y establecer prioridades.

Es importante tener en cuenta que, además de las necesidades, se deben considerar también las potencialidades y competencias de docentes y discentes

como protagonistas y agentes activos de la intervención. Esto implica centrarse en los recursos de los agentes, además de atender a sus déficits y carencias.

2.3. Objetivos y contenidos

El objetivo principal de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. Por lo tanto, el listado de objetivos se puede derivar fácilmente a partir de las competencias emocionales, contextualizadas en un nivel educativo concreto. A título de ejemplo se citan a continuación algunos objetivos de la educación emocional:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar a las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

Algunos criterios a tener en cuenta en la selección de contenidos son:

- Los contenidos deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa.
- Los contenidos deben ser aplicables a todo el grupo clase.
- Los contenidos y actividades deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás.
- Los contenidos deben enfocarse al desarrollo de competencias emocionales.

2.4. Metodología

La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autoreflexión, razón dialógica, juegos, relajación, *mindfulness*, etc.) con objeto de favorecer el desarrollo de competencias emocionales. La exposición teórica puede reducirse al mínimo, sobre todo en los niveles inferiores. El hecho de que las clases sean participativas y dinámicas no significa que se tengan que exponer las propias emociones en público cuando uno no de-

sea hacerlo. Es un principio básico que nadie se vea obligado a exponer sus intimidades si no lo desea. En ningún momento hay que violentar a nadie sobre aspectos emocionales. Hay que ir con sumo cuidado y sensibilidad sobre este aspecto.

En general, se tratan situaciones referidas a terceras personas. El profesor, si lo considera conveniente, puede exponer su propia experiencia. Solamente cuando se ha creado un clima de mutua confianza que lo facilite se podrá invitar al alumnado que lo desee para que exponga voluntariamente experiencias personales de carácter emocional.

Desde el punto de vista de la metodología de intervención, conviene tener presente la teoría del aprendizaje social de BANDURA (1977), que pone el énfasis en el rol de los modelos en el proceso de aprendizaje. Esto sugiere la inclusión del modelado como estrategia de intervención y poner un énfasis en analizar cómo los modelos (compañeros, personajes de los *mass media*, profesores, padres) pueden influir en las actitudes, creencias, valores y comportamientos.

2.5. La preparación y puesta en práctica de programas de educación emocional

2.5.1. Organización

Para la puesta en marcha de un programa de educación emocional de forma efectiva hay que cumplir una serie de requisitos:

- Contar con agentes implicados (profesorado, familias, otros agentes posibles).
- Seleccionar unas estrategias de intervención (implicación del profesorado, prácticas integradas en el currículum, perspectiva interdisciplinar).
- Coordinar a todos los agentes implicados.
- Realizar el ajuste constante entre la intervención diseñada y la que se está realizando.
- Concebir el programa de educación emocional, por parte del profesorado, como un aspecto importante del currículum educativo.
- Formar a los agentes del programa. Uno de los elementos prioritarios para la eficacia de los programas de educación emocional es la formación del profesorado. Hay que tener presente que la intervención



por programas es una acción planificada, intencional y sistemática, producto de una identificación de necesidades, dirigida a unas metas y fundamentada en planteamientos teóricos que den sentido y rigor a la acción.

2.5.2. Planificación y temporalización

El desarrollo de las competencias emocionales necesita de una práctica y un entrenamiento y, a su vez, requiere de unos tiempos y espacios asignados. Diversos autores indican que un programa de educación emocional para su desarrollo requiere de un mínimo de diez sesiones, en un mismo curso académico, para ser considerado un programa (ÁLVAREZ GONZÁLEZ y BISQUERRA, 2012). La presencia de la educación en el PAT (Plan de Acción Tutorial) es una garantía de éxito. Pero no hay que limitar la educación a la tutoría, sino que hay que potenciar la integración curricular en otras materias (lenguaje, sociales, filosofía, etc.) y a ser posible orientarse hacia el horizonte de la transversalidad.

2.5.3. Proceso de implantación

Las siguientes recomendaciones (BISQUERRA, PÉREZ-GONZÁLEZ y GARCÍA NAVARRO, 2015, p. 275), sintetizan las aportaciones de numerosas investigaciones referidas a la implantación de programas de educación emocional en la escuela:

- Realizar la fundamentación del programa en un marco teórico sólido y en las investigaciones científicas, haciendo explícito cuáles son las competencias socioemocionales que se van a desarrollar.
- Explicitar los objetivos del programa en términos evaluables, haciéndolos comprensibles para el alumnado, de modo que puedan comprometerse en la consecución de los mismos.
- Coordinar la comunidad educativa (familias, profesores, alumnado), construyendo, si es posible, una comunidad de aprendizaje.
- Apoyar a la comunidad educativa (dirección, claustro, familias y profesionales de administración y servicios) empezando por la dirección del centro. Es muy importante que el apoyo de la dirección del centro sea claramente visible ya que es esencial para la implicación del profesorado.
- Emplear técnicas de aprendizaje activas, variadas y participativas para el desarrollo de competencias emocionales: *role-playing*, videos, introspección, relajación, *mindfulness*, diario emocional, aprendizaje cooperativo, etc. procurando atender a los diversos estilos de aprendizaje del alumnado.

- Secuenciar la implantación a lo largo de varios años. Esto significa impulsar una implantación sistemática del programa de educación emocional a lo largo de varios años, con una programación coordinada, integrada y unificada con el resto de actividades educativas.
- Aplicar a situaciones y contextos diversos (patio, familia, calle, sociedad). Ofrecer oportunidades para practicar todas las competencias emocionales en situaciones diversas y favorecer su generalización a múltiples situaciones, problemas y contextos cotidianos.
- Formar al personal docente, incluyendo planes de formación y de asesoramiento del personal responsable del programa (profesorado, dirección, tutores, orientadores, familias).
- Evaluar el programa, incluyendo un plan de evaluación antes, durante y después de su aplicación. Procurar pasar de la educación a la investigación y aplicar los resultados de la investigación a la práctica de la educación emocional.
- Evaluar los efectos de la práctica de la educación emocional.

2.6. Evaluación

La evaluación debe formar parte integrante de cualquier programa educativo. Así se considera en los manuales sobre diseño de programas, donde la evaluación de los mismos es una parte integrante del programa. La evaluación debe entenderse como un proceso continuo, que se ocupa de las diferentes fases de elaboración y desarrollo del programa. La evaluación permite obtener información de las diferentes fases del programa y así poder mejorar la calidad del mismo.

Existen tres momentos idóneos para llevar a cabo la evaluación de un programa educativo (PÉREZ JUSTE, 1992, 2006): 1) antes de iniciar el programa, cuando se evalúa el programa en sí mismo (evaluación inicial); 2) durante la aplicación del programa (evaluación de progreso); 3) al final del programa, cuando se evalúan los resultados o logros conseguidos (evaluación final o sumativa).

2.7. Materiales curriculares y recursos

Para apoyar la labor del profesorado en cualquier nivel educativo, se han elaborado materiales curriculares, con ejercicios y actividades prácticas enfocadas al desarrollo de competencias. En el apartado de bibliografía se presentan las referencias de muchos de estos materiales. A título de ejemplo podemos citar materiales y propuestas prácticas para la educación

infantil que se encuentran en las obras del GROU (2009), LÓPEZ CASSÀ (2003, 2011), PALOU (2004) y SHAPIRO (1998). Para la educación primaria pueden consultarse CARPENA (2003), ELIAS et al., (1999), PUJOL y BISQUERRA (2012), RENOM (2003), VALLÉS (1999), entre muchos otros. Para la secundaria, se puede leer a ELIAS (2001), PASCUAL y CUADRADO (2001), GÜELL y MUÑOZ (2000, 2003). Para la educación emocional en las familias están las obras de BISQUERRA (2011), DOLTO (1998), FABER y MAZLISH (1997, 2002), GROU (2009), LÓPEZ AGRELO (2005), PEARCE (1995), PÉREZ SIMÓ (2001), VALLÉS ARÁNDIGA (2000), etc. Algunas obras contienen propuestas para diversos niveles educativos, tales como las de ÁLVAREZ (2001), AGULLÓ (2010), BISQUERRA (2011, 2014), etc.

Muchos de estos materiales consisten en actividades prácticas y ejercicios, muy útiles para el profesorado que lo quiera poner en práctica, donde se encontrarán abundantes sugerencias y actividades en el momento de poner en práctica la educación emocional con fundamento y calidad. Cuando los libros llevan por título algo así como «educación emocional: programa de actividades para...» son materiales cuyo contenido suele ser eminentemente práctico.

3. La necesaria formación del profesorado

3.1. La formación del profesorado: ¿Por qué? y ¿Para qué?

Uno de los aspectos esenciales de este artículo es poner de manifiesto la importancia de la formación del profesorado para una práctica efectiva de la educación emocional. No se ha dado la importancia que merece a la formación, pensando que cualquier cosa sirve. La evidencia empírica, aportada por las investigaciones científicas, pone de manifiesto que muchas de las prácticas denominadas de educación emocional no tienen efectos y que por lo tanto podría ser una pérdida de tiempo. Queremos llamar la atención sobre este aspecto con la intención de prevenir y evitar que prácticas poco fundamentadas puedan desacreditar lo que es una de las propuestas de innovación educativa de más relevancia de las últimas décadas.

Educar es ayudar a crecer como persona. El desarrollo emocional y social son pilares esenciales para lograr este objetivo y su consecución requiere, pre-

viamente, que los docentes desarrollen sus competencias emocionales. Tan sólo así podrán potenciar el aprendizaje emocional en sus aulas y ayudar al alumnado a ser emocionalmente más inteligentes.

Invertir en educación emocional es invertir en calidad educativa, ya que supone el desarrollo de competencias que permitirán abordar los nuevos retos que plantea la sociedad del siglo XXI. La educación emocional se propone dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal. Las experiencias que se viven en la escuela están impregnadas e influidas por las emociones (alumnado con baja tolerancia a la frustración, baja autoestima, ansiedad, estrés, impulsividad, agresividad y un largo etcétera).

Numerosas investigaciones muestran efectos positivos de los programas de educación emocional en los estudiantes en aspectos como la empatía, el clima escolar, el rendimiento académico y otras variables relevantes (BRACKETT y RIVERS, 2013; BRACKETT, RIVERS, MAURER, ELBERTSON y KREMENITZER, 2011; CASTILLO-GUALDA, FERNÁNDEZ-BERROCAL y BRACKETT, 2013; DURLAK, WEISSBERG, DYMNIKI, TAYLOR y SCHELLINGER, 2011; PÉREZ GONZÁLEZ, 2012; RIVERS, BRACKETT, REYES, ELBERTSON y SALOVEY, 2013; ZINS, WEISSBERG, WANG y WALBERG, 2004).

Igual que no se puede enseñar a leer sin saber leer, tampoco se puede ayudar al desarrollo emocional si uno no ha desarrollado previamente sus competencias emocionales. Es difícil que los docentes puedan fomentar el desarrollo emocional del alumnado si previamente ellos no lo han trabajado (CABELLO, RUIZ-ARANDA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2010; PALOMERA, 2009; PALOMERA, FERNÁNDEZ-BERROCAL, BRACKETT, 2008; PALOMERO, 2009 PÉREZ-ESCODA, FILELLA, SOLDEVILA y FONDEVILA, 2013; SUTTON y WHEATLEY, 2003).

Se da el caso que la formación en competencias emocionales del profesorado no está contemplada en los programas de formación inicial del profesorado en las universidades, ni en el master de secundaria. Esto apunta hacia la necesaria incorporación en los planes de estudio del profesorado y en su formación continua.

Diversas investigaciones ponen de manifiesto la relevancia de la formación del profesorado en competencia emocional y social para conseguir un efecto positivo en los estudiantes en aspectos tan clave como el rendimiento académico, la calidad de las relaciones, la prevención de la violencia, el clima de aula, etc. (BRACKETT, ALSTER, WOLFE, KATULAK y FALE, 2007; BRACKETT y CARUSO, 2007; CABELLO et al., 2010; EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2004; PENA, REY y EXTREMERA, 2012; WONG, WONG y PENG, 2010).



3.2. Objetivos de la formación del profesorado en educación emocional

Algunos de los objetivos a tener en cuenta en la formación del profesorado (GARCÍA-NAVARRO, 2017) son:

- Sensibilizar al profesorado sobre la necesidad e importancia de desarrollarse emocionalmente por responsabilidad personal, profesional y social.
- Promover el desarrollo de las competencias emocionales del profesorado.
- Conocer conceptos básicos sobre las emociones, la educación emocional y la inteligencia emocional.
- Practicar actividades que permitan desarrollar las diferentes competencias emocionales en el profesorado.
- Promover motivación, ilusión, confianza y seguridad en los equipos docentes para que se dé la puesta en práctica de la educación emocional en el aula.
- Ofrecer recursos y trabajar un procedimiento para la implementación de la educación emocional en el centro.
- Diseñar, preparar y planificar actividades a implementar en las aulas.
- Reconocer la importancia de la interacción entre emociones, clima emocional y aprendizaje en el aula.

4. Conclusión

Este trabajo se propone poner de manifiesto que una educación para la vida debe incluir necesariamente la dimensión emocional. Muchos de los problemas de la sociedad actual son una clara manifestación del analfabetismo emocional. Hay muchas necesidades sociales que no están suficientemente atendidas. La educación emocional va en esta dirección.

Una puesta en práctica efectiva de la educación emocional requiere una serie de requisitos que, si no se cumplen, pueden ser una ocasión desaprovechada. Pero, además, una práctica que no cumpla unos mínimos de calidad podría suponer un desprestigio para una de las innovaciones más importantes de las últimas décadas en educación.

Esto nos lleva a ver la necesidad de una formación del profesorado en educación emocional y en competencias emocionales. Las administraciones públicas, los gobiernos, las universidades y las entidades implicadas en la formación inicial y continua del profesorado deben tomar conciencia de ello. También deben

tomar conciencia de esto los equipos directivos de los centros, el profesorado, las familias y la sociedad en general.

Como conclusión de este trabajo, queremos insistir en señalar la importancia de potenciar el desarrollo emocional del profesorado. Tanto en la formación inicial como en la formación continua. Este es uno de los retos actuales que reclaman máxima atención

Referencias bibliográficas

- AGULLÓ MORERA, M. J. et al. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- ÁLVAREZ, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M., y BISQUERRA, R. (2012). *Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos* (Edición: 1). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- BISQUERRA, R., y PÉREZ ESCODA, N. (2007). «Las competencias emocionales». *Educación*, 1(10), pp. 61–82.
- BISQUERRA, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- BISQUERRA, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- BISQUERRA, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- BISQUERRA, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BISQUERRA, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- BISQUERRA, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- BISQUERRA, R., PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C., y GARCÍA NAVARRO, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis.
- BISQUERRA, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- BRACKETT, M. A., y CARUSO, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educator*. Cary: SEL-Media.
- BRACKETT, M. A., PALOMERA, R., MOJSA-KAJA, J., REYES, M. R., & SALOVEY, P. (2010). «Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers». *Psychology in the Schools*, 47, pp. 406–417.
- BRACKETT, M. A. RIVERS, S. E. MAURER, M. ELBERTSON, N. A. y KREMENITZER, J. P. (2011). «Creating emotionally literate learning environments». En M. A. Brackett, J. P. Kremenitzer, M. Maurer, S. E. Rivers, N. A. Elberston y M. D. Carpenter (Eds.),

- Creating emotionally literate learning environments, pp. 1–21. Port Chester, NY: National Professional Resources, Inc.
- BRACKETT, M. A., & RIVERS, S. E. (2013). «Transforming students' lives with social and emotional learning». En R. Peckun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education*, pp. 368–388. New York, NY: Taylor and Francis.
- CABELLO, R., RUIZ-ARANDA, D., y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2010). «Docentes emocionalmente inteligentes». *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 13(1), pp. 41–49.
- CARPENA, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.
- CASTILLO-GUALDA, R., FERNANDEZ-BERROCAL, P., & BRACKETT, M. A. (2013). «Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning». *Journal of Education and Training Studies*, 1
- DOLTO, F. (1998). *El niño y la familia. Desarrollo emocional y entorno familiar*. Barcelona: Paidós.
- DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMNIKI, A. B., TAYLOR, R. D., & SCHELLINGER, K. B. (2011). «The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions». *Child Development*, 82(1), pp. 405–432.
- ELIAS, M. J., TOBIAS, S. E., y FRIEDLANDER, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- ELIAS, M. J., TOBIAS, S. E., y FRIEDLANDER, B. S. (2001). *Educación de adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- EXTREMERA, N., y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). «Medidas de evaluación de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas». *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, pp. 209–228.
- FABER, A., y MAZLISH, E. (1997). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Madrid: Medici.
- FABER, A., y MAZLISH, E. (2002). *Cómo hablar para que sus hijos estudien en casa y en el colegio*. Madrid: Medici.
- GARCÍA NAVARRO, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación*. Barcelona: Departament MIDE de la Universitat de Barcelona.
- GÓMEZ BRUGUERA, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- GÜELL BARCELÓ, M. y MUÑOZ REDON, J. (2000). «Desconóctete a ti mismo». *Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- GÜELL, M., y MUÑOZ, J. (Coords.) (2003). «Educación emocional». *Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- LÓPEZ AGRELO, V. L. (2005). *La comunicación en familia. Más allá de las palabras*. Madrid: Síntesis.
- LÓPEZ CASSÀ, È. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- LÓPEZ CASSÀ, E. (Coord.) (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- PALOMERA, R. (2009). «Educando para la felicidad». En FERNÁNDEZ-ABASCAL (Coord.), *Emociones positivas*, pp. 247-274. Madrid: Pirámide.
- PALOMERA, R., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., y BRACKETT, M. (2008). «La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), pp. 437-454.
- PALOMERO, P. (2009). «Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: Una aproximación desde la psicología humanista». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), pp. 145–153.
- PALOU VICENS, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- PASCUAL, V., y CUADRADO, M. (Coords.) (2001). «Educación emocional». *Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- PEARCE, J. (1995). *Berrinches, enfados y pataletas. Soluciones comprobadas para ayudar a tu hijo a enfrentarse a emociones fuertes*. Barcelona: Paidós.
- PENA, M., REY, L., y EXTREMERA, N. (2012). «Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender // Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: diferencias en función de su inteligencia emocional y del género» *Journal Of Psychodidactics*, 17(2). Recuperado de: < <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1220> >
- PÉREZ ESCODA, N., ALEGRE, A., FILELLA, G. R., y BISQUERRA, R. (2012, diciembre 1). «Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), pp. 1183-1208.
- PÉREZ-ESCODA, N., FILELLA, G., SOLDEVILA, A., y FONDEVILA, A. (2013). «Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria». *Educación XXI*, 16(1), pp. 233–254.
- PÉREZ ESCODA, N., y ALEGRE, A. (en prensa). *Validación del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A35)*.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. C. (2012). «Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo». En E. R. BISQUERRA (Ed.), pp. 56–69. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- PÉREZ JUSTE, R. (1992). «Evaluación de programas de orientación». *Actas V Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional*. Tenerife.
- PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SIMÓ, R. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona: Paidós.

- PUJOL, E., y BISQUERRA, R. (2012). *El gran libro de las emociones*. Barcelona: Parramón.
- REDORTA, J., OBIOLS, M., y BISQUERRA, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- RENOM, A. (Coord.). (2003). «Educación emocional». *Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- RIVERS, S. E. BRACKETT, M. A. REYES, M. R. ELBERTSON, N. A. y SALOVEY, P. (2013). «Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach.» *Prevention Science*, 14(1), pp. 77–87.
- SALMURRI, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- SALMURRI, F., y BLANXER, N. (2002). «Programa para la educación emocional en la escuela.» En R. BISQUERRA, *La práctica de la orientación y la tutoría*, pp. 145-179. Barcelona: Praxis.
- SASTRE, G., y MORENO, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- SEGURA, M., y ARCAS, M. (2003). *Educación emocional y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- SHAPIRO, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- SUTTON, E. S., y WHEATLEY, K. F. (2003). «Teacher emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research». *Educational Psychology Review*, 15(4), pp. 327–358.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid: EOS Instituto de Orientación Psicológica Asociados.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A., y VALLÉS TORTOSA, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A., y VALLÉS TORTOSA, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro.
- WONG, C. S., WONG, P., y PENG, K. Z. (2010). «Effect of middle-level leader and teacher emotional intelligence on school teachers' job satisfaction. The case of Hong Kong». *Educational Management Administration Y Leadership*, 38(1), pp. 59–70.
- ZINS, J. E. WEISSBERG, R. P. WANG, M. C. y WALBERG, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* Nueva York: Teachers College Press.

Los autores

Rafael Bisquerra Alzina

Doctor en Ciencias de la Educación, Licenciado en Pedagogía y en Psicología y catedrático emérito de la Universidad de Barcelona. Director del Postgrado en Educación Emocional y Bienestar y director del Postgrado en Inteligencia Emocional en las Organizaciones. Fundador y primer director del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica).

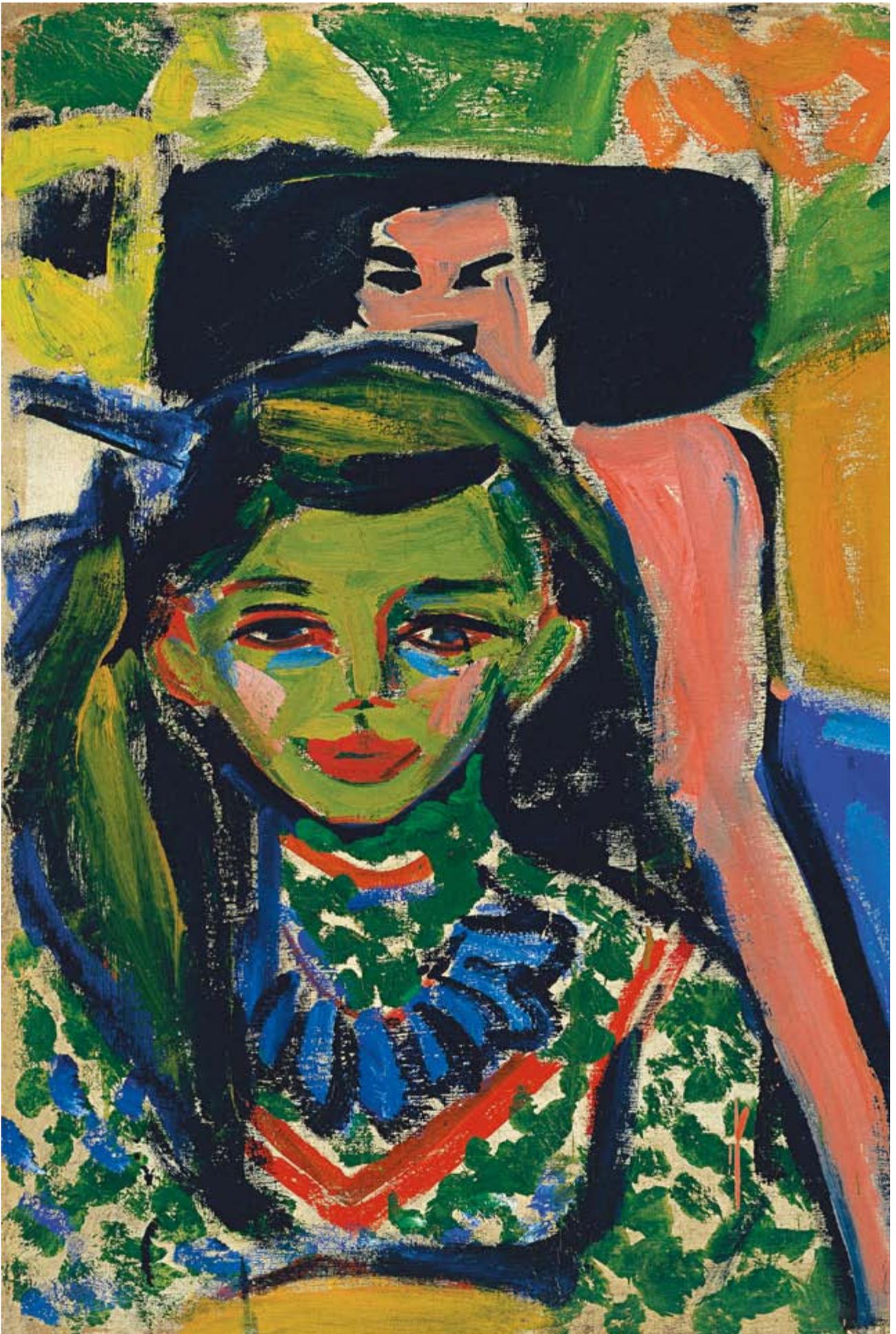
Algunas de sus publicaciones son: *Educación emocional y bienestar (Praxis, 2000)*, *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional (Woltyers Kluwer, 2008)*, *Psicopedagogía de las emociones (Editorial Síntesis, 2009)*, *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias (Desclée)*, *La educación emocional en la práctica (Horsori, 2010)*, *Orientación, tutoría y educación emocional (Síntesis, 2012)*, *Cuestiones sobre bienestar (2013)*, *Prevención del acoso escolar con educación emocional (Desclée de Brower, 2014)*, *La inteligencia emocional en la educación (Síntesis, 2015)*, *Universo de emociones (2015)*, *Gimnasia emocional (2016)*, *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos (2017)*, *Política y emoción (2017)*, etc.

Esther García Navarro

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Está formada en inteligencia emocional en la Universidad de Yale (USA). Actualmente codirige, con el Dr. Rafael Bisquerra, diversos postgrados y másters en el ámbito de la educación emocional y la inteligencia emocional: Postgrado Semipresencial en Educación Emocional y Bienestar, Postgrado en Inteligencia Emocional en las Organizaciones y el Máster en Inteligencia Emocional y Coaching en el Entorno Laboral, todos ellos de la Universidad de Barcelona.

Algunas de sus publicaciones son: *La educación emocional en la práctica (Horsori, 2010)*, *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias (Desclée de Brower, 2011)*, *¿Cómo Educar las Emociones? La Inteligencia emocional en la Infancia y Adolescencia. (VI Quadern Faros. Hospital Sant Joan de Déu, 2012)*, *Inteligencia Emocional en Educación (Síntesis, 2015)*, entre otros.

Nota: Este artículo está ilustrado, en parte, con fragmentos del cuadro *Amalia de Llano y Dotres, condesa de Vilches*.



Ludwig Kirchner, E. (1910). Fränzi ante una silla tallada. (Detalle). Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.
© Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Alegría

RAE: alegría

De alegre.

1. f. Sentimiento grato y vivo que suele manifestarse con signos exteriores.

2. f. Palabras, gestos o actos con que se expresa el júbilo o alegría.

6. f. coloq. Persona o cosa que es causa de gozo o júbilo.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Ernst Ludwig Kirchner

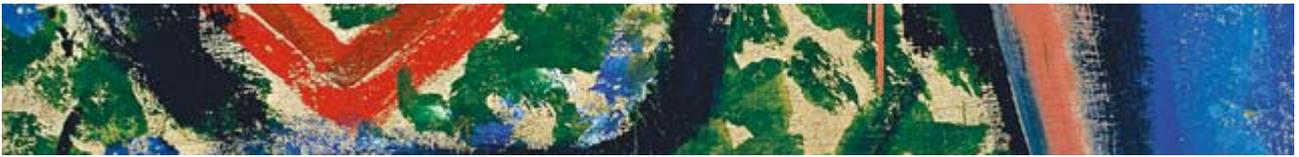
Fränzi ante una silla tallada

1910. Óleo sobre lienzo, 71 x 49,5 cm. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

El estilo expresionista del grupo alemán Die Brücke, caracterizado por la simplificación formal y el uso arbitrario del color, encuentra uno de sus mejores ejemplos en el retrato de esta muchacha del barrio obrero de Friedrichstadt de Dresde. Protagonista de varios retratos de Kirchner y otros artistas del grupo, Fränzi aparece sentada en una silla, cuyo respaldo tiene tallada una figura desnuda de mujer. La joven nos mira desafiante con su rostro definido a base de gruesas pinceladas antinaturalistas de un intenso color verde, que contrastan con el carnoso tono de la silueta femenina que la enmarca. La frontalidad con la que se presenta ante nosotros pone en evidencia la herencia de modelos pictóricos de Munch, Van Gogh y Gauguin, así como del arte primitivo.

Fränzi, una niña de alrededor de doce años en el momento de posar, pertenecía al grupo de jovencitas del barrio obrero de Friedrichstadt que frecuentaban a los expresionistas y les hacían de modelos. Se la suele vincular con Marcella, otra muchacha que también aparece con frecuencia en las obras de esos años, que a veces es mencionada como su hermana y otras como una amiga. Kirchner la retrata de medio cuerpo y nos ofrece una representación subjetiva de la modelo lejos ya de los ejemplos tradicionales del género. Fränzi está recién peinada, se ha vestido para la ocasión con un traje estampado y lleva un enorme collar de cuentas azules. La joven descansa sobre el respaldo de una silla toscamente tallada (seguramente por el propio Kirchner), que a modo de sombra fantasmagórica, adopta silueta de mujer. Al contrario que Fränzi, esta figura aparece desnuda y está pintada, de forma intencionada, de color carne muy natural.

Alarcó, P. Fränzi ante una silla tallada - Ernst Ludwig Kirchner (extracto). Madrid: Museo Nacional Thyssen Bornemisza. < <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/kirchner-ernst-ludwig/franzi-silla-tallada> >.



¿QUÉ TIENEN QUE VER LAS EMOCIONES CON LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA?

WHAT DO EMOTIONS HAVE TO DO WITH PARTICIPATION IN SCHOOL?

Gert Biesta

Brunel University London

Maria-Carme Boqué Torremorell

Universitat Ramon Llull

Resumen

En este artículo nos proponemos reflexionar sobre la participación en la educación y las emociones que la hacen posible. Nuestro objetivo es detenernos en algunos conceptos clave para contribuir a una mayor y mejor comprensión de lo que representa ser parte y tomar parte en la escuela acercándonos, progresivamente, a aquellas emociones que nos ayudan a vivir y a convivir democrática y pacíficamente con los demás. Así pues, consideramos cuáles pueden ser los vínculos entre participación y educación distinguiendo entre dos tipologías opuestas de participación: dirigida y abierta. Luego analizamos algunos de los requisitos que permiten participar de forma genuina poniendo el acento en que la participación debe ser vivida en lugar de aprendida. Acto seguido, nos centramos en la escuela como comunidad de participación y lugar de encuentro intergeneracional. Aquí, la generación adulta proporciona espacio y tiempo para que la joven generación explore el mundo y se explore en relación con el mundo. A raíz de lo cual, sugerimos la necesidad de abordar las emociones ya no como una expresión individual de sentimientos que necesitan ser regulados o desarrollados para poder participar, sino como emociones comunitarias que nos ayudan a existir junto con quienes no son como nosotros. Nos referimos, pues, a las emociones políticas entendidas como aquellas que nos permiten manejar las diferencias sin borrarlas y mantener unidas a las comunidades de diversidad y pluralidad. Finalizamos argumentando que las emociones que cabe educar para participar en la comunidad educativa son las que nos orientan hacia valores de libertad, igualdad y solidaridad.

Palabras clave: participación, democracia, emociones, escuela, educación, comunidad, valores.

Abstract

In this article we intend to reflect on participation in education and the emotions that make it possible. Our goal is to dwell on some key concepts to contribute to a greater and better understanding of what it means to be part and take part in the school, and to make a progressive approach to those emotions that help us live and coexist democratically and peacefully with others. Thus, we take into consideration the links between participation and education pointing at two opposite types of participation: directed and open. Then we explore some of the requisites that allow us to participate in a genuine way, emphasizing that participation should be lived instead of learned. Afterwards, we focus on the school as a community of participation and as a place of intergenerational encounter. Here, the current generation provides space and time for the new generation to explore the world and to explore themselves in relation to the world. As a result, we suggest the need to address emotions no longer as an individual expression of feelings that need to be regulated or developed in order to participate, but as community emotions that help us to exist along with those who are not like us. We refer, therefore, to political emotions understood as those that allow both to manage differences without erasing them and hold together communities of diversity and plurality. We conclude arguing that the emotions that should be educated to participate in the school community are those that guide us toward values of freedom, equality and solidarity.

Keywords: participation, democracy, emotions, school, education, community, values.

I. Introducción

Este artículo es una invitación a reflexionar sobre el papel de las emociones en relación con la participación en la escuela. En un momento en que las

innovaciones y las urgencias educativas se amontonan a las puertas de los centros docentes es más necesario que nunca formularse interrogantes, cultivar el debate y ejercitar el pensamiento crítico antes de pasar a la práctica. De lo contrario, se puede caer

en la banalización de la participación y en una educación basada en entrenar capacidades, inteligencias y competencias, donde las emociones terminan siendo un añadido más de un sistema escolar productivo que se dirige, tan solo, a la obtención de resultados predeterminados. A tal efecto, exploraremos algunas cuestiones clave que nos han de permitir comprender y entrever qué lugar ocupan las emociones y los sentimientos en el sostenimiento de una comunidad educativa verdaderamente pacífica y democrática.

Comenzaremos por analizar la conexión entre participación y educación. Este punto de partida resulta del todo relevante porque la concepción de educación que rige en la sociedad y en cada escuela influye en el grado de coherencia entre lo que de verdad hacemos cuando educamos y la autenticidad con que participan los miembros de la comunidad. Luego veremos que lo más importante no es la participación en sí misma, sino su calidad. La participación tiene algunos requisitos, siendo quizás el más notorio que no puede ser aprendida si no es participando. Ilustraremos, con algunos ejemplos, que el concepto de participación en la comunidad educativa todavía necesita mayor desarrollo y que es imprescindible reconocer a niños y adolescentes como miembros de pleno derecho de la comunidad.

Observaremos de cerca la escuela para destacar su lado más social: es de la mano de las generaciones precedentes que las nuevas se encuentran con el mundo y consigo mismas en el mundo. Este «encuentro» se fundamenta en interacciones y relaciones con los demás y no siempre es placentero ni está exento de dificultades, por lo que no es solamente cognitivo, sino también emocional. Mientras una posibilidad consistiría en aseosar las emociones y los sentimientos individuales buscando una mejora de la convivencia, aquí nos interesamos por la emociones desde un punto de vista comunitario o político.



Nos centraremos en una escuela que encamina la participación hacia modos de convivencia pacífica y democrática. No es que no sea posible pensar exclusivamente en el propio bienestar o en el de nuestro grupo, pero la experiencia de sentirse miembro de la comunidad no finaliza en la escuela. Visto que las comunidades donde participamos son plurales, finalizaremos preguntándonos qué puede hacer la educación para fomentar las emociones que nos ayudan a vivir juntos en la diferencia y en la no-indiferencia. Para lo cual sacaremos a co-

lación los valores sobre los que se sustentan dichas comunidades y destacaremos el trabajo de la educación para que cada persona oriente sus deseos a tal fin, tarea, por demás, nada fácil.

2. Participación y educación: ¿cuál es la conexión?

La cuestión que exploraremos aquí tiene relación con el papel de la participación en la educación. En principio, este asunto puede parecer bastante simple, en el sentido de que la educación, a diferencia de la capacitación, no se dirige meramente a niños y jóvenes, sino que siempre se lleva a cabo con ellos y ellas. Sin su contribución activa al proceso educativo, la educación sería algo simplemente imposible. Si bien la educación solo puede ser participativa, lo que esto significa en la práctica cotidiana de la escuela es algo mucho más complicado.

Existe una participación fuertemente «dirigida» que indica a los niños qué se espera de ellos y, a través de refuerzos positivos y negativos, les guía hacia preconceptos muy específicos y logros definidos de antemano. La educación centrada en las puntuaciones de las pruebas y los resultados de los exámenes, por ejemplo, requiere la participación del alumnado, pero no le brinda oportunidades reales de ser parte y tomar parte en lo que está sucediendo.

Diferentes autores subrayan que bajo el paraguas de la participación se esconden prácticas muy diversas y que no todas responden a una participación verdadera. Como afirman THOMSON y HOLDSWORTH (2003), no basta con estar físicamente presente en la escuela para participar en la educación. HART (1993), por ejemplo, señala algunas formas de no-participación como la manipulación, la decoración y la simulación. Dichas modalidades utilizan al sujeto colocándolo como un objeto necesario en el juego de la participación. De forma análoga, en los modelos «adulto-céntricos», solamente una parte, el adulto, marca los límites de la participación (MASON y URQUHART, 2001) convirtiendo a los niños y niñas en receptores pasivos de las decisiones de otros. Es lo que TRILLA y NOVELLA (2001) denominan «participación simple». También se habla de «reinados» donde predominan enfoques distorsionados de la participación: romántico, protector, cobertura de necesidades y aprendizaje (FRANCIS y LORENZO, 2002) que, en realidad, empujan a la infancia por su supuesta inocencia, vulnerabilidad, carencias o ignorancia mezclando la talla de las personas con su dignidad. Si bien la participación consultiva pone de manifiesto el interés por conocer el punto de vista de niños y adolescentes, continúa atribuyéndoles el rol subordinado de usuarios invita-

dos a colaborar y a proporcionar feed-back (MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, 2010; SENAME, 2011).

Esta modalidad «dirigida» es, pues, muy diferente de la participación «abierta» o «democrática», donde niños y niñas, junto con el profesorado, las familias y demás agentes sociales, tienen voz real en la toma de decisiones colectivas sobre lo que sucede en el centro. TRESEDER (1997) y SHIER (2001) coinciden en que el punto de inflexión entre participación falsa y genuina radica en la distribución del poder en la toma de decisiones y el compromiso en la ejecución de los proyectos resultantes. Por consiguiente, la participación únicamente es real cuando todos tienen la opción de decidir y, más aún, cuando pueden incidir en los planteamientos acerca de cómo participar, qué temas incluir en la agenda y cuáles son los mecanismos de decisión. En este escenario, los expertos se inclinan por modalidades de participación colaborativa (CHAWLA, 2001), proyectiva (NOVELLA, 2008) y protagónica (REDDY y RATNA, 2002), que ponen el acento y la confianza en el papel agente de la infancia.

Aunque esta clase de participación es mucho más significativa, también es más difícil, tanto para el alumnado como para los docentes y demás adultos, porque convierte a la educación en una empresa mucho más abierta, incierta y «arriesgada» que nos recuerda que la educación lidia siempre con seres humanos y no con objetos inanimados (BIESTA, 2017b):

«El deseo de hacer que la educación sea sólida, garantizada, predecible y libre de riesgos es, un intento de olvidar que, en última instancia, la educación debería aspirar a ser prescindible —ningún docente quiere que sus alumnos sean alumnos eternamente— lo que significa que la educación necesariamente debe tener una orientación hacia la libertad y la independencia de aquellos a los que se está enseñando» (p. 20).

Por consiguiente, el rol de las emociones en los estilos de participación subordinada no puede ser el mismo que cuando la participación es proactiva, ya que el modo en que nos situamos ante el mundo cambia radicalmente según se vea como algo acabado que heredamos o como algo abierto que tal vez podamos transformar y nos pueda transformar. Desde esta óptica, se podría decir que la experiencia participativa conforma a las personas y las ayuda a «ser» y no solo a «estar» en la escuela.

Sin embargo, una participación de calidad tiene ciertos requisitos y le corresponde a cada comunidad educativa —docentes, familias, alumnado, otros— observar qué estilo de participación practica y determinar qué retos se plantea y cómo avanza.

3. ¿Participación aprendida o vivida?

Aunque se podría argumentar que una tarea importante de la educación es hacer que los niños y jóvenes estén «listos» para su futura participación en la vida de las comunidades y la sociedad, esta visión también origina algunos problemas. Por un lado, se considera que los niños y los jóvenes aún no son miembros de pleno de la sociedad, lo que en cierto sentido les ubica fuera de las mismas comunidades de las que se supone que deben formar parte. Por el otro, arranca de un supuesto de déficit al imaginar que los niños y jóvenes carecen estructuralmente de algo y, por consiguiente, necesitan educación para adquirir el conocimiento y las habilidades necesarias para la participación.

En un estudio realizado en Alemania bajo los auspicios de la Fundación Bertelsman (BERTELSMAN STIFTUNG, 2007), un 67 % de adultos manifestó su escepticismo respecto a la posibilidad de participación de los niños y las niñas. Por nuestra parte, en una investigación con una muestra de 684 directores y directoras de escuelas de infantil y primaria (BOQUÉ, ALGUACIL, GARCÍA-RAGA y PAÑELLAS, 2017), los resultados obtenidos mostraron que el 46,93 % considera al alumnado como individualista y poco comprometido, para el 27,8 % cuenta con escasa práctica participativa en la familia y el 13,74 % lo ve poco capaz e inmaduro para poder intervenir en los asuntos de la escuela. Tal desconfianza hacia las capacidades de niños y adolescentes por parte de los adultos no es ninguna novedad, siendo insistentemente señalada y rebatida por autores como ALFAGEME, CANTOS y MARTÍNEZ (2003), CUSSIÁNOVICH (2003, 2010), CUSSIÁNOVICH y FIGUEROA (2009), GAITÁN (2006, 2008), LIEBEL (2000, 2007, 2013) y TONUCCI (1996, 2009) aunque, por lo visto, sin la repercusión que cabría desear.

La incompreensión, y por qué no decirlo, desautorización de la infancia, tiene implicaciones para el rol y la posición de los adultos, quienes asumen un papel protector conducente a la toma de decisiones unilateral y al paternalismo. Una crítica acertada a este enfoque revela que, a la par que se protege a los niños y jóvenes de una «plena exposición» y participación real en las comunidades, se genera pasividad, dependencia de las figuras de autoridad, pérdida de iniciativa, falta de respuesta ante las dificultades, carencia de autoestima, miedo a decidir, desconocimiento de los valores democráticos, etc., con el consiguiente aumento de





la vulnerabilidad y la indefensión de aquellos a quienes supuestamente se pretendía salvaguardar (KIRBY y BRISON, 2002; MATINEZ MUÑOZ y MATÍNEZ TEN, 2000).

Todo esto es bastante diferente cuando la participación no se entiende como algo para lo que la educación debe preparar, sino cuando se ve más bien como la forma en que funciona la educación: participación vivida en lugar de participación aprendida. Si bien es importante preparar a los niños y jóvenes para participar democráticamente en la sociedad, queremos resaltar que la única forma de hacerlo es a través de la participación misma. Mientras el estudio de la participación democrática puede producir alfabetos funcionales en democracia, la vivencia de la participación favorece que niños y niñas efectúen una lectura crítica de la realidad, identifiquen problemas e imaginen mundos alternativos y más justos. En consecuencia, la participación aprendida debe partir de la participación vivida. Como precisa TONUCCI (2009, p.18), existen ciertas educaciones que no se enseñan, sino que se viven porque «su objetivo no es tanto, ni principalmente, aumentar los conocimientos sino modificar los comportamientos para construir modos de vida nuevos y mejores».

Estamos considerando, pues, una participación eminentemente política que no pretende enseñar al alumnado a intervenir en las esferas de poder y decisión repitiendo los planteamientos y fórmulas de los adultos, sino aprovechar la originalidad y características únicas del pensamiento y la cultura infantiles para hacer evolucionar las formas tradicionales de distribución y ejercicio del poder. En este sentido, SANTIBÁÑEZ (2008) puntualiza que el pensamiento democrático debe entender que las aportaciones de la ciudadanía infantil son esenciales a la hora de problematizar y renovar la cultura política. Pero para que esto sea posible, el CONSEJO DE EUROPA (2003) recuerda que:

«La participación y la ciudadanía activa suponen tener el derecho, los medios, el espacio, la oportunidad y, cuando sea necesario, el apoyo para participar e influir en las decisiones, y para tomar parte en acciones y actividades encaminadas a construir una sociedad mejor» (p. 7).

Por su parte, BÁEZ (2010) sustenta las experiencias de participación en la escuela en tres elementos: querer participar (la motivación), saber participar (la formación) y poder participar (la organización). Pode-

mos notar, también aquí, que las emociones y los sentimientos que suscitan el deseo de participar ocupan un lugar importante en la disposición a vivir la escuela en su dimensión comunitaria. A la hora de querer (o no querer) participar, quizás nos muevan sentimientos de agradecimiento, cercanía y compromiso, o nos sintamos dependientes, desolados e incomprendidos, o tal vez sean la rabia, la intolerancia y el miedo los motores que nos lancen a tomar parte en los asuntos comunes. Pero sea como sea, las emociones y sentimientos se hallan ya en el origen de la participación vivida.

Existen muchos momentos para la participación real de los niños y las niñas en los asuntos de la escuela, lo mismo individual que colectivamente. En un trabajo reciente (BOQUÉ, ALGUACIL, GARCÍA-RAGA y PAÑELLAS, en prensa) sugerimos estrategias para que la voz de la infancia ocupe su lugar en las decisiones del centro con respecto a cuatro ámbitos: la apropiación del conocimiento (actividades, tiempos, espacios, recursos, evaluación), la gestión de la convivencia (bienestar emocional y solución positiva de conflictos), la gobernanza (organización y funcionamiento del centro) y la relación con el entorno (información y acción). Concedemos gran relieve a la institucionalización de la asamblea de aula como escenario idóneo para dignificar a la infancia, educar la autonomía moral, instituir la comunicación del niño con el adulto, regular la libertad individual y articular la colectividad como una unidad viva en base a la solidaridad y a la responsabilidad de todos sus miembros. En la asamblea, cada persona, por ser única, puede aportar una historia, unos lenguajes, unos saberes, unos pensamientos, unos deseos y unas emociones igualmente válidos e irrepetibles en orden a generar conocimientos entendidos, también, de manera subjetiva, socializada y dinámica. Y, más importante todavía, puede observar quiénes son los demás, cuáles son sus inquietudes, intereses, pretensiones, deseos y aspiraciones y decidir cómo los incorpora en su propia experiencia vital y a qué renuncia para hacerlo.

El hecho de que tomemos preferentemente al alumnado como base de nuestras consideraciones no se debe a que tenga la mayoría en la escuela, algo que tratándose de participación no carecería de sentido, sino a que abordamos la participación desde el corazón mismo de la educación.

4. El encuentro con la comunidad

Si consideramos la participación como la «forma de la escuela», es decir, si suponemos que la mejor forma de prepararse para la participación es mediante la participación, entonces es importante observar más de cerca la escuela y su propósito educativo. Después

de todo, la escuela no es cualquier comunidad, sino una comunidad muy específica. Para describir qué la hace especial, podríamos centrarnos en aspectos como la enseñanza y la instrucción, la adquisición de conocimientos y habilidades, la evaluación y la medición de los resultados del aprendizaje. Pero antes de darnos cuenta acabaríamos cayendo en una visión estrictamente funcional de la escuela, que algunos incluso podrían percibir como una máquina, en lugar de como una comunidad. Entonces, quizás sea mejor concebir la escuela como un lugar donde las generaciones se encuentran, es decir, donde la generación actual proporciona espacio y tiempo para que la nueva generación explore el mundo y se explore en relación con el mundo.

Tal definición se centra mucho más en las dimensiones interactivas y relacionales de la escolarización que en lo que la escuela necesita para «producir». Reconoce, en otras palabras, que la escuela es y debe ser un lugar de encuentro humano. Aquí, la responsabilidad principal del profesorado es presentar o, como diría MOLLENHAUER (1983), representar el mundo a la nueva generación y crear oportunidades para que conozca tanto el mundo material como el social. Conocer el mundo puede, por supuesto, implicar aprender sobre el mismo, pero también conlleva experimentar el mundo, comprometerse con el mundo, cuidar del mundo, asumir la responsabilidad del mundo, ser tratado por el mundo, ser llamado por el mundo y tal vez incluso ser elegido por el mundo. Así pues, el encuentro con el mundo es mucho más complejo y multifacético de lo que se suele suponer cuando la escuela solo se describe en términos de aprendizaje y logro académico. Después de todo, el mundo no es solo una «cosa» de la que aprender, sino que también es el lugar donde desarrollamos nuestras vidas.

Si solo pensamos en la escuela y el currículo en términos de conocimientos y habilidades que deben adquirirse y dominarse, el «trabajo» de los niños y jóvenes parece bien organizado, simple y directo. Pero si reconocemos que incluso en una educación manifiestamente dirigida a los resultados académicos nos toparemos con otras dimensiones del mundo, queda claro que por parte de los niños y niñas sucede algo más. Por lo tanto, parte de la responsabilidad de los docentes es hacer posible el encuentro con el mundo —lo cual, en términos generales, vendría a referirse al ámbito curricular. Pero otra parte es apoyar a los estudiantes en sus encuentros con el mundo, particularmente cuando tales encuentros son difíciles y desafiantes— lo que podríamos ver como el trabajo de la pedagogía. Aunque a veces descubrimos el mundo en toda su belleza y riqueza, otras nos damos cuenta de que no todo es tan hermoso o bueno como quisiéramos. Además, cada vez que nos encontramos

con el mundo, especialmente el mundo social donde conocemos a otras personas, en cierto sentido también nos encontramos a nosotros mismos, lo cual no es solo una cuestión cognitiva sino que también es profundamente emocional.

Cuando la participación se entiende como componente intrínseco de la comunidad escolar, todos sus miembros tienen una contribución que hacer y una responsabilidad que asumir. Esto es así en el caso de la comunidad educativa formada por profesores y estudiantes. Pero también lo es en el caso de la comunidad más extensa del centro —todo el personal que trabaja en y para la escuela—, y de la comunidad más amplia de la que forma parte la escuela y que incluye a las familias, el vecindario, etc.

Si bien los Consejos Escolares hace ya más de treinta años que abrieron las puertas a la participación de las familias en el gobierno de las instituciones educativas, su recorrido viene siendo muy irregular y, generalmente, está marcado por el distanciamiento entre escuela y familia que corrobora la escasa participación de padres y madres en la elección de sus representantes (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2014; FEITO, 2014). En una investigación respaldada por estudios que indicaban los beneficios de la participación de las familias en la dinámica escolar (PAÑELLAS, ALGUACIL y BOQUÉ, 2010), partiendo de una muestra de 1.388 familias con hijos e hijas en la etapa secundaria obligatoria, observamos que, para una amplia mayoría, el centro docente es «una institución educativa que, en colaboración con la familia, se ocupa de la educación de mi hijo» (73,95 %); o se trata simplemente del «centro educativo donde mi hija estudia» (22,16 %); y solo unos pocos lo consideran como «un referente en la vida comunitaria» (3,89 %). Así pues, nos topamos con una visión sesgada del alcance de la participación y del compromiso de la escuela con la comunidad. Mientras casi nadie pone en duda la importancia de una comunicación fluida familia-escuela o la conveniencia de cooperar en el logro de finalidades académicas, cuando se trata de participación social y cívica hay desconocimiento, surgen dudas y se marcan límites (ANDRÉS y GIRÓ, 2016).

A pesar de que en los centros los maestros y demás adultos y los niños y adolescentes tienen diferentes responsabilidades, deben encontrarse unos con otros como iguales, como seres humanos que se esfuerzan por llevar sus propias vidas y llevar bien sus vidas.





5. La convivencia pacífica y las emociones

La educación que busca ser verdaderamente participativa pone las emociones en primer plano, porque cuando todos tienen voz y, lo que es más importante, cuando todos tienen su propia opinión, es probable que surjan diferencias, desacuerdos e incluso conflictos. La educación participativa, por lo tanto, está emocionalmente «cargada». No se trata, sin embargo, de reprimir tales emociones o de percibir las como un problema que debe ser «resuelto», el verdadero desafío para las formas participativas de educación es encontrar aproximaciones educativamente significativas de

trabajar con las emociones y a través de ellas, para que puedan mejorar la calidad de la participación y su importancia educativa. Para ello, necesitamos acercarnos a las emociones no como expresión individual de los sentimientos, en cuyo caso las emociones fácilmente se perciben como irracionales y con necesidad de regulación racional. Más bien necesitamos ver las emociones como «comunitarias» o políticas, es decir, en relación con la vida de la comunidad educativa entendida como una comunidad de pluralidad y diferencia, una comunidad donde tratamos de existir junto con aquellos que no son como nosotros.

La comunidad educativa persigue, pues, un estilo de convivencia democrático y pacífico. Sería absurdo pensar en una escuela que quisiese ser abiertamente injusta y violenta. Pero lo cierto es que como advierten KIRBY, LENYON, CRONIN y SINCLAIR, (2003), las culturas participativas no existen de manera natural, sino que deben forjarse y perfeccionarse a lo largo del tiempo:

«Construir culturas participativas es un proceso complejo y dinámico. El cambio debe ser negociado entre los responsables de la formulación de políticas, los directivos, el resto del personal y los jóvenes, y puede ser impredecible. Se trata de un proceso creativo que implica generar y fomentar el entusiasmo, compartir ideas y aprender haciendo. Solo discutiendo, escuchándose y probando continuamente, será posible decidir el siguiente paso. Es un proceso que destaca que las personas mayores y las más jóvenes tienen algo que aprender unos de otros y entre sí, y no solo cómo trabajar bien juntas» (traducción de los autores, p. 24).

HARRIS (2001), plantea tres enfoques distintos a la hora de definir lo que se entiende por convivencia

pacífica. Según este autor, la paz se puede intentar imponer a la fuerza mediante el ejercicio del poder y el control. Para ello, se debe apartar a la minoría conflictiva aplicando sanciones a quienes se comportan de un modo no deseado en la escuela. Así, el resto puede trabajar «en paz». Esta opción, claramente segregadora, aísla del grupo a quienes más necesitan sentirse parte de la comunidad. Si asociamos sentimientos y emociones a la exclusión, nos encontraremos con frustración, rabia, enfado, rechazo, rebelión, impotencia, injusticia, indefensión, conformismo, incompreensión, culpa, etc. por parte de todos, ya que nadie queda nunca satisfecho. Lo que cuenta es que «yo» tenga paz, sin pensar en los demás.

Otra aproximación, muy distinta, a la convivencia pacífica consiste en entrenar y poner en práctica habilidades socioemocionales y de gestión positiva de conflictos para favorecer el entendimiento mutuo. Aquí todos se responsabilizan de su conducta y reparan sus errores para lograr un clima relacional y de trabajo armónico, placentero, acogedor y comprensivo que ofrece alternativas para reintroducir en la comunidad a quienes equivocan su comportamiento. Algunos sentimientos y emociones que acompañan a las interacciones positivas son la empatía, la pertenencia, el apoyo, la aceptación, la tolerancia, la tranquilidad, la satisfacción, la reciprocidad, la obligación, etc., dado que todos saben qué se espera de ellos y qué pueden esperar de los demás. Lo que interesa es «nuestra» paz, el beneficio mutuo: todos salimos ganando.

Pero la comunidad educativa también puede y debe preocuparse por cuestiones como la igualdad, la libertad o la solidaridad y ofrecer estas experiencias a sus miembros. La paz no lo es mientras existan injusticias en cualquier parte del planeta. Este compromiso con todos los seres humanos se fundamenta en la no-indiferencia ante el sufrimiento de otra persona y exige no rehuir ni acallar los conflictos, o sea, coraje, creatividad, transgresión, compromiso con la alteridad, responsabilidad, solidaridad y espiritualidad. En el plano emocional, la lucha activa y no violenta por la paz tiene que ver con la compasión, el perdón, la felicidad, el agradecimiento, la resistencia, la obstinación, el inconformismo, la esperanza, la fragilidad, la vulnerabilidad, etc. Como afirma MEIRIEU (2016) es necesario poder descubrir la necesidad del otro, la oportunidad de aportarnos algo mutuamente y la importancia de establecer relaciones solidarias de no exclusión a gran escala. Lo que importa es la paz para la «humanidad» que es, en definitiva, la comunidad a la que por derecho pertenecemos.

Vemos pues que el reto de convivir en paz, que en verdad es político, se enfrenta también desde el campo de las emociones. Durante demasiado tiempo

las instituciones escolares han desestimado la participación real de los miembros de la comunidad educativa por razones de edad, clase social, ocupación, nivel educativo, cargo, capacidades, etc. manteniendo el consabido aislamiento de la realidad y evitando intromisiones en el ejercicio profesional. Empleamos conscientemente el vocablo «des-estimado» por su claro componente afectivo. «Estimar» procede del latín *aestimare* que significa tanto fijar el precio o el valor de algo como considerar, juzgar, opinar, sentir afecto, cariño o aprecio hacia alguien. ¿Puede haber participación sin estima por los demás? Una respuesta negativa a esta pregunta nos lleva a identificar el sustrato emocional donde edificar la participación en la comunidad educativa: la apreciación del otro.

Entonces, el verdadero desafío para las formas participativas de educación y para la participación en la gobernanza de la escuela consiste en fomentar las emociones que pueden ayudar a vivir juntos en la diferencia.

6. ¿Educar emociones para la polis?

Si estamos interesados en la vida comunitaria dentro y fuera de la escuela y queremos aprovechar las oportunidades para una participación significativa, debemos partir de la base de que las comunidades consisten en individuos y grupos que no necesariamente tienen los mismos valores o creencias. Existe, por supuesto, una visión bastante simplista según la cual en las comunidades reales todos están de acuerdo y comparten los mismos valores y creencias. Pero dejando de lado la cuestión de si tales comunidades existen o son imágenes idealizadas que ocultan la pluralidad y la diferencia, lo cierto es que nos aportan poco. Como ya hemos argumentado antes, las comunidades que realmente importan para nuestra vida en común son comunidades de diferencia: son, en este sentido, comunidades a modo de *polis* griega.

La pregunta entonces es ¿qué «une» a tales comunidades, es decir, qué mantiene cohesionadas a las comunidades de pluralidad y diferencia, y a los individuos y grupos que las componen? Una opinión bastante extendida es que solo pueden existir sobre la base de un marco legal que establezca claramente los principios vinculantes para los miembros de la comunidad. En dicho contexto, la noción de justicia juega un papel clave. Otros, argumentan que las unen lazos morales, por ejemplo, los valores de respeto, tolerancia y empatía. Una tercera opinión —y es importante tener en cuenta que estos puntos de vista no son mutuamente excluyentes, sino que en la práctica a menudo se superponen— sostiene que lo que finalmente vincula a las comunidades es un acuerdo razonable sobre cómo «manejar» las diferencias (RAWLS, 1993).

En estos enfoques «deliberativos» de la vida pública —es decir, enfoques centrados en la necesidad de que los miembros de las comunidades entablen un debate razonable sobre sus ambiciones colectivas y los límites que ello puede significar para lo que los individuos o grupos quieren— se suele argumentar que la razón es necesaria para superar los sentimientos y las emociones. Aquí, los sentimientos y las emociones representan una amenaza potencial por lo que se considera sensato mantenerlos a raya. Otro planteamiento totalmente diferente defiende que en lugar de pensar que vivir juntos en la pluralidad y la diferencia requiere la «voz fuerte de la razón» para imponerse a los sentimientos y emociones, el verdadero desafío, también educativo, es averiguar qué clase de sentimientos y emociones apoyaran y cuáles obstaculizaran este tipo de convivencia (BIESTA, 2011c). En el campo de la filosofía política encontramos argumentos que respaldan la idea de que la vida de la comunidad necesita emociones útiles a tal fin (véase especialmente el trabajo de Chantal Mouffe, por ejemplo, MOUFFE, 2005; BIESTA, 2011b). Al mismo tiempo, nuestro enfoque se apoya en académicos que se preguntan qué educación podría promover o fomentar tales «emociones políticas» (RUITENBERG 2009; BIESTA, 2011a; ZEMBYLAS, 2014; MIHAI, 2014).

Simplificando, podríamos decir que una tarea clave en la educación de las emociones políticas consiste en fomentar emociones positivas hacia la idea y el ideal de la democracia. Si bien la democracia misma puede resultar una idea bastante abstracta y en la literatura se sigue discutiendo sobre la definición precisa de democracia, existe un consenso general en que la democracia tiene que ver con los valores clave de libertad, igualdad y solidaridad. La libertad asegura que todos y todas pueden tener voz en la comunidad democrática. La igualdad garantiza que tengan la misma voz, es decir, que todas las voces cuenten. La solidaridad es la dimensión más proactiva porque enfatiza que la democracia no se trata solo de la (s) voz (ces) de la mayoría, sino que siempre incluye la preocupación por cualquier minoría, la cual siempre es el resultado necesario de la construcción de mayorías particulares.

Destacando la libertad, la igualdad y la solidaridad como los valores a los cuales debe orientarse cualquier educación de emociones políticas, surge la cuestión de si al final del día la misma «construcción» de la comunidad democrática realmente borraría la pluralidad y la diferencia. En este



sentido, entendemos que la libertad, la igualdad y la solidaridad son valores innegociables que no están sujetos a votación, sino integrados en la «infraestructura» misma de la democracia, precisamente para hacer posible que convivir en la pluralidad y la diferencia siga siendo viable y realizable para cada persona.

Involucrarse educativamente con las emociones que ayudan a sostener la vida de la *polis*, es decir, la vida de la comunidad que explícitamente busca hacer posible la diferencia y la pluralidad, no es empresa fácil. FORTIER (2016) describe las dificultades de tal «trabajo» educativo con gran agudeza en el siguiente pasaje:

«Explorar la ciudadanía afectiva requiere centrarse en su lógica compleja: en cómo los sentimientos que se asocian a la ciudadanía se distribuyen de manera desigual en el aspecto de las personas a través del género, la etnia, la orientación sexual o la clase social —algunos ciudadanos se sienten más seguros que otros; algunos ciudadanos son considerados más seguros que otros— y, a su vez, como los sentimientos de los sujetos sobre la ciudadanía no se valoran por igual —no todos los deseos de ciudadanía se consideran igualmente deseables—» (traducción de los autores, pp. 1041-1042).

La tarea educativa, pues, no consiste tanto en convencer de que la libertad, la igualdad y la solidaridad son valores valiosos, puesto que no queda otra opción para la vida en comunidades de pluralidad y diferencia que mantener los valores que hacen posible su misma existencia. De lo que se trata, más bien, es de mostrar que cualquiera que, dentro de una comunidad democrática, reclame sus valores o creencias debe otorgar y garantizar el derecho a otros de hacer lo mismo. Entonces, es crucial advertir que dichos valores ponen algunos límites a las aspiraciones de los individuos y grupos. Para expresarlo de manera simple, la democracia impone ciertas restricciones a lo que todos pueden desear (BIESTA, 2011b), particularmente con respecto a aquellos deseos que socavarían la existencia misma de la comunidad. Después de todo, no se puede reclamar la libertad para uno mismo y negar la libertad a los demás; ni se puede reclamar la libertad para sí negando al mismo tiempo la igualdad a los demás para ejercer su libertad.

Esto revela por qué la educación de las emociones políticas es particularmente difícil, ya que lo que tratamos de hacer es entusiasmar a nuestros alumnos y alumnas con formas de participación y convivencia que ponen límites a sus propias aspiraciones y deseos.



Sin embargo, ese trabajo, es decir, el trabajo que ayuda a los estudiantes a preguntarse cuáles de sus deseos les ayudarán a vivir bien sus vidas, individual y colectivamente, es, desde el punto de vista de la educación, absolutamente central, ya que representa el fin al cual toda educación debería apuntar y contribuir (ver BIESTA, 2017a, capítulo 1 y MEIRIEU, 2008).

7. Conclusiones

El hilo argumental que hemos seguido para poder responder a la pregunta sobre ¿qué tienen que ver la emociones con la participación? ha puesto de relieve algunas cuestiones fundamentales que, a modo de conclusión, pasamos a sintetizar.

En primer lugar, hemos señalado que sin participación no hay educación posible, con lo cual el asunto de la participación resulta del interés general de todas las escuelas.

También hemos visto que no existe una manera unánime de entender y poner en práctica la participación en los centros docentes, por lo que no podemos hablar de educar las emociones sin antes clarificar el grado de apertura a la entrada real de las demás personas en la comunidad. Aquí se ha identificado el acceso al manejo del poder en la toma de decisiones como la principal llave de paso para una participación genuina.

Luego hemos argüido que el único modo de aprender a participar es participando, porque lo que educamos no son tan solo pensamientos sino comportamientos, con su correspondiente carga emocional. Lamentablemente, todavía hay algunos retos que la comunidad educativa debe afrontar para poder contar con la participación activa de todos sus miembros, entre los más destacados: confiar en las capacidades de todas las personas, aceptarlas como interlocutoras válidas para el centro, mostrar receptividad hacia nuevas formas de participar y reconocer la participación como un derecho activo de la infancia en el presente.

Además, hemos identificado la asamblea de aula como el sustrato idóneo para la participación de los niños y niñas en todos los asuntos que les afectan apostando, así, por una participación que se edifica de abajo hacia arriba e impregna la vida escolar.

Después nos hemos ocupado de dotar de significado y sentido educativo a la comunidad que es la escuela, remarcando su importancia como lugar «especial» de encuentro donde la generación adulta se encarga de que la nueva generación se encuentre con el mundo y en el mundo. Así, una vez constatado el valor irrefutable de la escuela como comunidad para

la educación, y antes de pasar a establecer cuáles son los vínculos que mantienen unida a una comunidad de este tipo, nos hemos adentrado en el ámbito de la convivencia pacífica y democrática.

Como resultado, hemos identificado tres maneras distintas de entender la convivencia según se piense únicamente en el propio bienestar, en el bienestar de nuestra comunidad o en el bienestar de toda la humanidad. Las emociones que acompañan cada posibilidad varían considerablemente y, en el último caso, requieren, además de sentimientos para vivir con las diferencias, sentimientos de no-indiferencia ante cualquier tipo de injusticia sufrida por otro ser humano. Por ello, si hubiésemos de señalar un primer dominio emocional donde edificar la comunidad educativa, este sería el de la apreciación por el otro.

Finalmente, hemos discutido la naturaleza de las comunidades democráticas de pluralidad y diferencia, como sería el caso de la escuela, llegando a la conclusión de que lo que aquí importa, a la hora de educar, son las emociones políticas, es decir, aquellas que contribuyen a la existencia de comunidades erigidas sobre una infraestructura de valores no negociables: libertad, igualdad y solidaridad. Y dado que reclamar nuestro espacio de libertad exige, al mismo tiempo, garantizar igualdad a los demás para que reclamen el suyo, está claro que la pertenencia a tales comunidades, y más aún la participación en las mismas, pone límites a nuestras aspiraciones. Por lo tanto, educar las emociones políticas es una tarea ardua que busca la aparición de la solidaridad sin borrar la pluralidad, para lo cual la escuela debe contribuir a que todos y todas descubran qué deseos les permiten vivir y convivir en paz.

Referencias bibliográficas

ALFAGEME, E., CANTOS, R. y MARTÍNEZ, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de la Infancia.

ANDRÉS, S. y GIRÓ, J. (2016). «El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), pp. 61-71.

BAEZ PADRÓN, G. (2010). «La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), pp. 347-362.

BERTELSMAN STIFTUNG (ED.). (2007). *Vorbilder bilden—Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel. Carl Bertelsmann-Preis 2007*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

BIESTA, G.J.J. (2011a). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.



— (2011b): «The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education». *Studies in Philosophy and Education*, vol. 30, n.º 2, pp. 141-153.

— (2011c): «Citizenship education reconsidered: Socialisation, subjectification, and the desire for democracy». *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, vol. 1, n.º 1, pp. 58-67.

— (2017a): *The rediscovery of teaching*. London/New York: Routledge.

— (2017b): *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.

BOQUÉ, M.C., ALGUACIL, M., GARCÍA-RAGA, L. y PAÑELLAS, M. (2017). *La contribució dels infants en les societats democràtiques. De la governança de l'escola a la governança del municipi i el país*. Proyecto de investigación financiado. Ref. 2015DE-MOC00016.

— (en prensa). *Guía de participación infantil. Juntas de infancia y adolescencia: creación y dinamización*. Barcelona: Octaedro.

CHAWLA, L. (2001). «Evaluating children's participation: Seeking areas of consensus». *PLA Notes*, n.º 42, pp. 9-13.

CONSEJO DE EUROPA. (2003). Carta europea revisada sobre la participación de los jóvenes en la vida local y regional. Aprobada en el Congreso de Poderes Locales y Regionales de Europa (10.ª reunión-21 de mayo de 2003, Anexo a la Recomendación 128). Recuperado de:

< https://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Coe_youth/Participation/COE_charter_participation_es.pdf >

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).

CUSSIÁNOVICH, A. (2003). *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

— (2010): *Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima, Perú: IFEJANT.

CUSSIÁNOVICH, A. y FIGUEROA, E. (2009). «Participación protagónica: ¿ideología o cambio de paradigma?». En M. LIEBEL y M. MARTÍNEZ MUÑOZ (Coords.), *Infancia y Derechos Humanos: Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. pp. 83-99. Lima: IFEJANT.

FEITO, R. (2014). «Treinta años de Consejos Escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), pp. 51-67.

FORTIER, A.-M. (2010). «Proximity by design? Affective citizenship and the management of unease». *Citizenship Studies*, 14(1), pp. 17-30.

- (2016): «Afterword: Acts of affective citizenship? Possibilities and limitations». *Citizenship Studies*, 20(8), pp. 1038–1044.
- FRANCIS, M. y LORENZO, R. (2002). «Seven realms of children's participation». *Journal of Environmental Psychology*, (22), pp. 157–69.
- GAITÁN, L. (2006). «La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta». *Política y Sociedad*, 43(1), pp. 9-26.
- (2008). «Cambios en la infancia durante las últimas décadas». En AA.VV., V encuentro de la Ciudad de los Niños. *La infancia y la ciudad: una relación difícil*. pp. 38-61. Getafe (Madrid): Acción Educativa.
- HARRIS, I.M. (2001). «Qué han de fer les escoles amb la violència?». *Conflictologia*, (2), pp. 37-42.
- HART, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti, (4). Bogotá: UNICEF.
- KIRBY, P. y BRYSON, S. (2002). *Measuring the Magic: Evaluating and researching young people's participation in public decision making*. London: Carnegie Young People's Initiative.
- KIRBY, P., LENYON, C., CRONIN, K. y SINCLAIR, R. (2003). *Building a culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. Handbook. London: National Children's Bureau.
- LIEBEL, M. (2000). *La otra infancia. Niñez trabajadora y acción social*. Lima: IFEJANT.
- (2007): Entre protección y emancipación. *Derechos de la Infancia y Políticas Sociales*. Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Sociología II, Ecología Humana y Población.
- (2013): *Niñez y Justicia Social. Repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Pehuén.
- MARTÍNEZ MUÑOZ, M. y MARTÍNEZ TEN, A. (2000). *Participación infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias, una mirada desde la infancia y los adultos*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (2010). «El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible?». En GIMENO SACRISTÁN, J. (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. pp. 162-179. Madrid: Morata.
- MASON, J. y URQUHART, R. (2001). «Confronting the Dilemmas of Involving Children as Partners: Collaborative Research Project Around Decision Making». *Children Australia*, 26(4), pp. 16-21.
- MEIRIEU, P. (2008). *Pédagogie: Le Devoir de Résister*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- (2016). *Eduquer après les attentats*. Paris: ESF.
- MIHAI, M. (2014). «Theorizing agonistic emotions». *Parallax*, 20(2), pp. 31-48.
- MOLLENHAUER, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- MOUFFE, C. (2005). *On the political*. New York: Routledge.
- NOVELLA, A. (2008). «Formes de participació infantil: la concreció d'un dret». *Educació social*, (38), pp. 77-93.
- PAÑELLAS, M., ALGUACIL, M. y BOQUÉ, M.C. (2010). «Family involvement as a priority element in high school». *International Journal of Teaching and Case Studies*, 5 (3/4), pp. 301-314.
- RAWLS, J. (1993). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.
- REDDY, N. y RATNA, K. (2002). *A Journey in Children's Participation. Vimanapura: The Concerned for Working Children*.
- RUITENBERG, C. (2009). «Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education.» *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), pp. 269-281.
- SANTIBÁÑEZ, D. (2008). «Participación política y Juventud: limitaciones estructurales, incomunicabilidad y paradojas». *Revista Observatorio de Juventud*. Instituto Nacional de la Juventud, 5(19), pp. 5-71.
- SENAME (2011). Primera Consulta Nacional a niños, niñas y adolescentes de Centro Residenciales: «Mi derecho a ser escuchado». Informe Resultados Nacionales. Santiago de Chile: Gobierno de Chile-Ministerio de Justicia. Recuperado de:
< http://ciperchile.cl/pdfs/07-2013/sename3/Informe_mi_derecho_a_ser_escuchado.pdf >
- SHIER, H. (2001). «Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations». *Children & Society*, (15), pp. 107–17.
- THOMSON, P. y HOLDSWORTH, R. (2003). «Theorizing change in the educational 'Field': Re-readings of 'student participation' projects». *International Journal of Leadership in Education*, 6(4), pp. 371-391.
- TONUCCI, F. (1996). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Losada – UNICEF Argentina.
- (2009): «¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?». *Investigación en la escuela*, (68), pp. 11-24.
- TRESEDER, P. (1997). *Empowering Children and Young People: Training manual*. London: Save the Children and Children's Rights Office.
- TRILLA, J. y NOVELLA, A. (2001). «Educación y participación social de la infancia». *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), pp. 137-164.
- ZEMBYLAS, M. (2014). «Affective citizenship in multicultural societies: Implications for critical citizenship education». *Citizenship Teaching and Learning*, 9(1), pp. 5-18.

Los autores

Gert Biesta

Doctor en Pedagogía, profesor y director de investigación del Departamento de Educación de la Brunel University London (Reino Unido). Profesor visitante de la universidad NLA de Bergen (Noruega) y ocupante, un día a la semana, de la cátedra NIVOZ de Educación en la University of Humanistic Studies de Utrecht (Holanda). Desde 2015 forma parte del Consejo de Educación de Holanda que asesora al gobierno y al parlamento. Director asociado de la revista *Educational Theory* y del *British Educational Research Journal*. Ha publicado numerosos artículos y libros sobre teoría de la educación, y teoría de la investigación social y educativa, siendo su principal área de interés la democracia y los procesos de democratización. Entre sus últimas publicaciones destacan: *The Rediscovery of Teaching* (Ed. Morata en castellano), *The Beautiful Risk of Education* (Ed. SM en castellano); *Letting art teach; Arts, artists and pedagogy*; *Good education in an age of measurement*; *Beyond learning*; *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere*; y *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning and the politics of citizenship*.

Maria-Carme Boqué Torremorell

Doctora en Ciencias de la Educación, Posgraduada en Mediación y Resolución de Conflictos y Maestra de Educación Primaria. Profesora titular de la Universitat Ramon Llull-Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna, de Barcelona. Docente en grados, posgrados y masters de educación y profesora invitada en universidades del Estado español y Latinoamérica. Pertenece al grupo de investigación en Pedagogía, Sociedad e Innovación con el soporte de las TIC (PSITIC) e investiga sobre cultura de paz, convivencia, gestión de conflictos, mediación, ciudadanía y democracia en la escuela. Miembro del Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia de la Generalitat de Cataluña y del jurado internacional del Evens Price for Peace Education. Entre sus publicaciones destacan: *Guía de participación infantil*; *La mediación va a la escuela*; *Societat i escola en pau positiva*; *Construir la paz: transformar los conflictos en oportunidades*; *¡Tú sí que vales! Historias cortas de niños y niñas que construyen valores humanos*; *Hagamos las paces: mediación 3-6 años*; *Tiempo de mediación*; *Guía de mediación escolar: programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*; y *Cultura de mediación y cambio social*.



Baldung Grien, H. Retrato de una dama. (Detalle). Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.
© Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Firmeza

RAE: Firmeza

1. f. Cualidad de firme.
2. f. Entereza, constancia, fuerza moral de quien no se deja dominar ni abatir.

RAE: Firme

Del lat. vulg. firmis, lat. firmus.

1. adj. Estable, fuerte, que no se mueve ni vacila.
2. adj. Entero, constante, que no se deja dominar ni abatir.
6. m. pl. Postura que consiste en estar parado con los tacones juntos, los pies en escuadra y los brazos rígidos pegados al cuerpo.
7. adv. Con firmeza, con valor, con violencia.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Hans Baldung Grien

Retrato de una dama

Óleo sobre tabla. 69,2 x 52,5 cm. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

Hans Baldung Grien fue el discípulo más aventajado de Durero. Esta obra es el único retrato femenino que ha llegado hasta nuestros días. La influencia de otro gran maestro alemán, Lucas Cranach, el Viejo, resulta evidente en detalles de la vestimenta y en los adornos de la mujer, como el sombrero con plumas y el tocado de hilos de perlas del cabello. Sin embargo, resulta un retrato absolutamente enigmático en el que todas las identificaciones propuestas por los historiadores se han rechazado. Actualmente, la tendencia es que probablemente se trate de una representación abstracta, de una imagen ideal o de una personificación, más que del retrato de un personaje concreto.

Borobia, M. Retrato de una dama - Hans Baldung Grien (extracto). Madrid: *Museo Nacional Thyssen Bornemisza*. < <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/baldung-grien-hans/retrato-dama> >.



PARTICIPACIÓN EDUCATIVA CON INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MORAL

EDUCATIONAL PARTICIPATION WITH EMOTIONAL AND MORAL INTELLIGENCE

Luis Fernando Vílchez Martín

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación

Resumen

En el ser humano existe la inteligencia moral, junto a otras inteligencias, según el modelo de H. Gardner, como potencialidad a desarrollar y educar. La inteligencia moral consiste en la capacidad para discernir cuestiones que atañen a lo ético, para dirimir y solucionar problemas y dilemas morales en diversos contextos, situaciones y culturas, lo cual implica tener criterios para valorar las acciones propias y ajenas. La inteligencia moral tiene una especial relación con la inteligencia emocional, la cual, ya desde la perspectiva de quienes primeramente se ocuparon de hablar de ella, SALOVEY y MAYER (1990), es definida como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos datos para dirigir adecuadamente los propios pensamientos y acciones.

Para que a una habilidad la llamemos inteligencia, debe incluir, entre otras características, la capacidad para resolver problemas de diversa naturaleza, lógicos, lingüísticos, musicales, emocionales, etc. La inteligencia moral se sitúa en el ámbito de intersección de las inteligencias lógica, emocional y social y se relaciona con la personalidad. En este artículo nos vamos a detener en esa intersección de inteligencias, con especial énfasis en la inteligencia emocional y en la inteligencia moral, sin las cuales no es posible una verdadera y deseable participación en cualquier ámbito educativo.

La educación es la verdadera conectora con la dimensión moral. Pero cabe que exista en el ser humano una falta de conexión moral si en él no se ha despertado el sentido de la moralidad, como también en quienes acuden, consciente o inconscientemente, a este mecanismo como estrategia defensiva cuando realizan acciones ajenas a la moralidad. Una deficiente inteligencia emocional, su práctica ausente, o un mal uso de ella, refuerzan o contribuyen a la desconexión moral. Puede hablarse igualmente de una desconexión moral sistémica cuando afecta a toda una sociedad o a parte de ella, que disculpa lo inmoral para justificar determinados comportamientos.

Hay una serie de aportaciones de campos disciplinares complementarios, como la psicología, la filosofía, la medicina, la pedagogía, la antropología y, más recientemente, las ciencias neurológicas, que consideran al ser humano, al

Abstract

In the human being there exist the moral intelligence, along with other intelligences, according to the model of H. Gardner, as a potentiality to be developed and educated. The moral intelligence is the ability to discern issues that concern «the ethical», to solve moral problems and dilemmas in different contexts, situations and cultures, which implies having criteria to assess their own actions and those of others. The moral intelligence has a relevant relationship with the emotional intelligence, which, from the perspective of those who primary talked about it, Salovey and Mayer (1990) is defined as the ability to manage feelings and emotions, discriminate among them and use these data to direct accurately the own thoughts and actions.

For a skill to be considered as an intelligence, it must include the ability to solve problems of various nature, such as logical, linguistic, musical or emotional. The moral intelligence is located in the area of the intersection of the logical, emotional and social intelligences, and it is related to personality. In this article we are going to stop at that intersection of intelligences, with special emphasis on emotional intelligence and moral intelligence, so as to without them a real and desirable participation in any educational environment is not possible.

Education is the true connector with the moral dimension. But there may be a lack of moral connection in the human being if the sense of morality has not been awakened in him, as well as in those who consciously or unconsciously come to this mechanism as a defensive strategy when performing actions that are alien to morality. A deficient emotional intelligence, its almost total absence, or a bad use of it, reinforces or contributes to the moral disconnection. It can also be spoken of a systemic moral disconnection when it affects an entire society or part of it, which excuses the immoral to justify certain behaviors.

There are a number of contributions from complementary disciplinary fields, such as psychology, philosophy, medicine, pedagogy, anthropology and, more recently, the neurological sciences, which consider the human being, at least potentially, morally intelligent. But those potential dimensions need education for their development.

A true education in coexistence and participation in the educational act are related to the exercise of moral, emotional and social intelligence.

menos en potencia, moral y emocionalmente inteligente. Pero esas potenciales dimensiones necesitan de la educación para su desarrollo.

Una verdadera educación en la convivencia y una participación en el acto educativo se relacionan con el ejercicio de la inteligencia moral, emocional y social.

Palabras clave: inteligencias moral, emocional y social, educación, familia, escuela, sociedad, convivencia, participación.

Keywords: *moral, social and emotional intelligences, education, family, school, society, coexistence, educational participation.*

I. Introducción

La inteligencia es una de las potencialidades humanas más estudiadas, por su importancia, complejidad, variantes y profundidad. A lo largo del tiempo han surgido diversas teorías para explicarla. Un grupo de eminentes científicos (*Mainstream Science on Intelligence*, 1994) consensuó esta definición de inteligencia: capacidad mental que implica habilidad de razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y de la experiencia.

El modelo de las inteligencias múltiples (GARDNER, 1993) afirma que los humanos poseemos hasta ocho, distintas pero relacionadas entre sí. Todos las poseemos, en grados distintos, y todas pueden ser desarrolladas. Su teoría se ha popularizado y aplicado a muchos campos, especialmente al de la educación, y algunos enfoques pedagógicos a partir de ella están dando excelentes frutos.

Los postulados que se derivan de la inteligencia emocional se aplican a numerosos campos de la actividad humana, como la empresa, el trabajo, la escuela, la terapia, la autoayuda, el *coaching*, el deporte, etc. El autor más representativo, a nivel de divulgación del modelo sobre la inteligencia emocional, es GOLEMAN (2006), que habla también de la inteligencia social. Pero antes que él, MAYER y SALOVEY (1997) ya se ocuparon del tema. Gardner, por su parte, contempla la inteligencia emocional desde dos perspectivas o inteligencias complementarias: la intrapersonal y la interpersonal. Más novedoso resulta, en cambio, hablar de la inteligencia moral, a cuya reflexión venimos dedicando atención e investigaciones desde hace algunos años.

2. La inteligencia emocional y la inteligencia social

2.1 ¿Simples modas, o palabras comodín?

Pocos modelos psicológicos han tenido tanta fortuna como el de la inteligencia emocional para convertir-

se en referente constante, incluso en el sentido de popularización, para aplicarse a ámbitos como los que acabamos de señalar. Seguramente se deba a la importancia, e incluso exclusividad, dadas tradicionalmente a la inteligencia sin más «apellidos» (lo que era equivalente a inteligencia lógica), ya fuera para hacer una selección de candidatos en los departamentos de recursos humanos de las empresas, o en la educación más tradicional. No es que se ignorara la existencia de sentimientos y emociones en el ser humano, se hablaba y escribía de esto, pero en la práctica no se articulaba de manera sistemática en ámbitos como los citados o en otros.

No vamos a detenernos aquí en la explicación de la naturaleza, características y aspectos que incluye la inteligencia emocional, por considerar que se trata de un tema bien conocido y recurrente en los ámbitos académicos y educativos, a los que la revista que acoge este artículo se dirige. Pero si quisiéramos advertir del uso excesivo que se hace a veces de la expresión, más que del concepto en sí mismo, de inteligencia emocional, de modo que se acude a ella o se la nombra con exceso. Es lo que ocurre con conceptos cuando pasan de la reflexión científica a la divulgación sin fronteras ni matices. Por eso iniciábamos este apartado con una pregunta que, en el fondo, esconde una crítica, o al menos un peligro: que la expresión inteligencia emocional sea un comodín, puesto en circulación en los discursos sociales, sin entrar a fondo en la cuestión. Porque la inteligencia emocional existe potencialmente en los individuos, se relaciona con otras inteligencias, es fundamental en el desarrollo y educación de toda persona y su puesta en práctica es imprescindible en todos los órdenes de la vida.

Algo similar cabría decir de la amplia actualidad y divulgación que tiene la teoría de las inteligencias múltiples. No, no se trata de tópicos o expresiones «comodín». Se trata, en un caso y en otro, de modelos científicamente contrastados y con fundamentación en la realidad y en investigaciones múltiples. Con la ventaja de que estamos ante modelos abiertos y flexibles, como para ser enriquecidos con nuevas investigaciones

y aplicaciones. Así lo demuestra el feliz advenimiento de las aportaciones de las neurociencias, de modo que hoy podamos hablar, por ejemplo, de neuroeducación o neuroética. O, en el caso que nos ocupa en este artículo, de inteligencia moral. No podemos llamar inteligencia a cualquier habilidad humana, es necesario que cumpla una serie de condiciones, como bien recalca Gardner desde que propuso su modelo.

2.2 Relación entre inteligencias

Mientras GARDNER (1993) entiende la inteligencia en general, o cualquiera de ellas, como capacidad para solucionar problemas, generar otros que resolver, así como crear productos u ofrecer servicios en los distintos ámbitos culturales, GOLEMAN (1996, 2006), desde una perspectiva más restrictiva y acotada a lo emocional, define la inteligencia como capacidad para comprender problemas relativos a los sentimientos y habilidad para manejarlos.

GOLEMAN (2006) habla también de una inteligencia social y trata de distinguirla de la inteligencia interpersonal en el sentido que le da Gardner. Goleman afirma que los humanos, diseñados neurológicamente para comportarnos como seres sociales, tenemos una predisposición para la empatía, la cooperación y el altruismo. A su juicio, la inteligencia social se construye sobre dos pilares: la conciencia social (lo que sentimos en relación con los demás) y la aptitud social, lo que hacemos a partir de esa conciencia. La inteligencia social se extiende, en su ser y quehacer, a través de la empatía.

Es interesante traer a colación aquí que ya THORNDIKE (1920) se refirió por vez primera a la inteligencia social como capacidad para comprender y relacionarse adecuadamente con los demás, habilidad que todos necesitamos para vivir en sociedad, entendida también como la capacidad para actuar sabiamente en el mundo, algo que va más allá de la relación yo-tú.

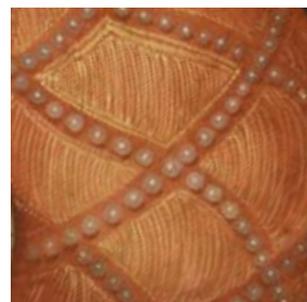
En todo caso, cabe entender la inteligencia social de manera amplia, implicando la habilidad no solo para conocer el funcionamiento de las relaciones humanas, sino también para comportarse inteligentemente en ellas. Inteligencia emocional e inteligencia social están, pues, íntimamente relacionadas; son las dos caras de una misma moneda. Podría decirse que la inteligencia emocional tendría que ver con las relaciones «a corta distancia», ocupando el espacio del yo-tú, mientras la inteligencia social se situaría en el ámbito del nosotros-vosotros, aunque siempre con el yo del sujeto por medio, pues nos estamos refiriendo a habilidades referidas al individuo en relación con los demás.

A partir de lo afirmado, ya se vislumbra una especial relación entre la inteligencia moral y otras inteligencias cercanas a ella, tal como entendemos nosotros esta cuestión y seguiremos exponiendo aquí. Presenta un hermanamiento con: la

inteligencia lógica, entendida como capacidad de discernimiento; la inteligencia emocional, capacidad para entenderse a sí mismo, a los demás y gestionar los sentimientos; la inteligencia social, diseño neurológico y psicológico según el cual estamos contruidos para relacionarnos con los otros. Esos anclajes constituyen lo que se podría entender como un sustrato de la inteligencia moral; esta busca, desde su vertiente lógica, encontrar soluciones equilibradas a los conflictos éticos en los que se involucran los individuos y, desde las vertientes emocional y social, tiene presente la dimensión de la empatía. La emoción es un auténtico motor moral, pero debe ser pasada por el filtro de la razón, del discernimiento.

Si bien es cierto que la inteligencia moral se relaciona profundamente con las referidas inteligencias, no lo es menos que su relación con la inteligencia emocional es aún más estrecha. Esto tiene incluso un fundamento neurológico. «El fenómeno del contagio emocional se asienta en las neuronas espejo, permitiendo que los sentimientos que contemplamos fluyan a través de nosotros, ayudándonos así a entender lo que está sucediendo y a conectar con los demás. Sentimos al otro, en el más amplio significado de la palabra, experimentamos en nosotros los efectos de sus sentimientos, de sus movimientos, de sus sensaciones y de sus emociones» (GOLEMAN, 2006, 59).

Como nosotros mismos hemos afirmado en otro lugar (VÍLCHEZ, 2016, 76-77)), «en una misma persona, pensamientos, sentimientos, concepción del mundo, valores, formas de relacionarse con los demás, razonamientos morales y conductas van unidos. El elemento valorativo moral es, en último lugar, de carácter cognitivo, pero sin desprenderse de los componentes emocionales y sociales. La conducta moral hacia el otro arranca de un «sentimiento comprensivo», la empatía (que no es) simple emotivismo moral (Rousseau). Comprender no es solo ser compasivo, es, previamente, comprender al otro (...) Cognición y afecto son componentes de un mismo evento moral (...) La dimensión afectiva en el juicio moral tiene su origen en estructuras de fuerte componente cognitivo».



3. La inteligencia moral

3.1 Una inteligencia nueva y de siempre

No se trata de llamar inteligencia a cualquier habilidad humana, como antes hemos advertido. Para hablar de inteligencia, de una posible nueva inteligencia, hay que situarse en lo que sostienen amplios y contrastados consensos científicos. Puede, pues, hablarse de una vieja-nueva inteligencia, a la que algunos psicólogos y filósofos nos hemos atrevido a poner nombre y explicar su naturaleza: la inteligencia moral (GOZÁLVEZ, 2000, VÍLCHEZ, 2016). En alguna de sus publicaciones, GARDNER (1993, 2001, 2008) se refiere a ella, aunque sin extenderse suficientemente en explicarla. Existe, pues, en el ser humano la inteligencia moral, una inteligencia «de siempre y vieja,» nunca ha faltado en hombres y mujeres de todos los tiempos, aunque no se la llamara así; y «nueva», porque, con datos científicos de diversas disciplinas, entre los que las neurociencias nos están abriendo espectacularmente los ojos (DAMASIO, 2010, CORTINA, 2011, CHAUCHARD, 2012), podemos hoy identificarla y explicar en qué consiste.

La inteligencia moral debe desarrollarse, como las demás, para que se haga «visible» a través de nuestros actos. Consiste en la capacidad para reflexionar en términos de bondad y justicia, de lo que humaniza y nos hace mejores como personas; es la capacidad para deliberar acerca de lo que es debido hacer, razonando y argumentando, una facultad cognitiva que, ayudada de la habilidad emocional y social, impulsa a llevar a cabo el bien. Es la competencia para resolver dilemas morales y hacer juicios morales correctos (VÍLCHEZ, 2016). Preguntémonos por los motivos que nos llevan a veces a consultar a una determinada persona sobre una decisión importante que hayamos de tomar. No es aventurado afirmar que solemos buscar a quien, además de una buena inteligencia emocional, posee una notable inteligencia moral, lo que connota en parte con lo que habitualmente se ha denominado «autoridad moral». Esto no quiere decir que quien tiene una buena inteligencia moral no comete fallos o que todas sus acciones son buenas. El ser humano no es siempre consecuente, pero es más fácil que lo sea quien tiene bien desarrollada la inteligencia moral.



3.2 Elementos o componentes de la inteligencia moral

La inteligencia moral, además de sus relaciones con las inteligencias lógica, emocional y so-

cial, incluye diversos componentes, a caballo entre las características de lo que entendemos por personalidad sana y equilibrada, junto a virtudes como la ponderación, la moderación y mesura, el equilibrio y la templanza, la cordura, la empatía, el saber escuchar, un cierto distanciamiento de lo inmediato para ganar en objetividad, y la armonía en el sentido platónico de este concepto (VÍLCHEZ, 2016). Bastaría esta simple enumeración de relaciones y componentes para caer en la cuenta de que inteligencia emocional, inteligencia social e inteligencia moral forman parte de un mismo territorio mental y actitudinal.

Nuestro mundo tiene innumerables ausencias y déficits morales. Hay personas que «desconectan» en sus vidas de la dimensión moral para autojustificarse, como nos recordó hace más de veinte años BANDURA (1996). Incluso asistimos atónitos, a veces, a una desconexión moral sistémica, como la corrupción, la violencia, la xenofobia, la discriminación o la indiferencia ante las injusticias. Vivir con inteligencia moral es estar despierto ante estas situaciones y cultivar como contrapartida una serie de valores. Implica vivir con los ojos muy abiertos, en contraste con lo que algunos autores han llamado ceguera moral (BAUMAN, DONSKIS, 2015). Esto debiéramos esperarlo y desearlo en cualquier persona, pero hay profesionales a los que tal vez debiera exigirse un plus en ese constructo: jueces, profesores, médicos y otros. Todos debiéramos, pues, cultivar esa cualidad que habita en lo más profundo de nosotros, la inteligencia moral. Es cuestión de despertarla, educarla y obrar en consecuencia (VÍLCHEZ, 2016). La escuela tiene aquí un papel fundamental que cumplir.

Cuando se dice que hablar de Ética (reflexión filosófica sobre los hechos morales) está de actualidad y hasta de moda, puede parecer una frivolidad, al caer así en la banalización del tema que tratamos. Pero preferimos apuntarnos al grupo de los esperanzados, que perciben en la génesis de diversos discursos morales actuales, sobre numerosas cuestiones (véase, por ejemplo, la creciente exigencia social de transparencia y coherencia en los comportamientos de los servidores públicos), un cierto aliento ético que habita en muchas personas ante la necesidad de dar respuesta a nuevas preguntas y a problemas actuales, algunos de los cuales parecen sobrepasarnos. Las viejas seguridades morales han desaparecido y se necesitan nuevos argumentos axiológicos que den sentido a nuestras vidas. Porque hay cosas que dan que pensar, se necesita un discurso ético vertebrador mínimo, pero ampliamente compartido en la sociedad, que tenga el coraje de abordar con creatividad los interrogantes que nos plantean el presente y el devenir de la humanidad (CORTINA, 1986, 1994, 1996).

El debate sobre algunas realidades de nuestro tiempo se sitúa a veces en términos de antinomias para la perspectiva moral. Así, y valga como ejemplo, se hacen preguntas tópicas, como estas: ¿Las nuevas tecnologías, son «buenas» o «malas» para el ser humano?; ¿Qué peligros morales esconde Internet?; ¿Las redes sociales han llegado a situarse hoy, en la mayoría de los casos, en lo moralmente incorrecto? Probablemente estos debates esconden una defensa ante lo nuevo, lo que aún no se domina, lo que «pre-ocupa» pero que no nos «ocupa» debidamente y en su justo momento. Se reproducen con estas apreciaciones algunos episodios de la «patética», que se resumiría en el ancestral aserto de que «cualquier tiempo pasado fue mejor». Esa es, por ejemplo, la posición de quienes afirman, al hilo del tópico y sin matices, que actualmente y de manera generalizada hay una «crisis de valores». Los cultivadores de la «patética moral» aportan muy poco a los debates éticos, o a la cuestión del valor, abusan de la expresión «crisis de valores» como una especie de condena apriorística de los modos de vida actuales y pocas veces profundizan en el sentido moral de la persona, en la fundamentación ética de las acciones y hábitos de los sujetos, en la aplicación recta de los avances científicos y tecnológicos a los diversos campos de la existencia, o a la organización de la sociedad. Y esto, sin embargo, es cada vez más necesario en un mundo que nos plantea frecuentes dilemas morales (BAUMANN, 2015).

Al hablar de educación es preciso recordar su vertiente ética. En la educación en general, y en la educación moral en concreto, sobran las exclusiones teóricas o académicas y son convenientes las inclusiones. La educación moral puede adoptar diversos enfoques y perspectivas, laica o creyente, seguidora de una tradición religiosa u otra, o de ninguna, sirviéndose de este o aquel paradigma psicoeducativo, pero lo importante es que de verdad sea educación moral (VÍLCHEZ, 2016).

La eticidad es una de las dimensiones básicas del ser humano. Sin entrar aquí en exposiciones teóricas sobre la justificación racional de la moralidad, quisiéramos recalcar, no obstante, que la persona constituye la fuente y al mismo tiempo el contenido de la dimensión moral. «Hay dimensión moral porque la persona está implicada en todas las realidades y en todas las prácticas de la historia, sean estas de carácter económico, político, cultural, jurídico, empresarial, relacional, familiar o de cualquier otro signo. De lo que se trata en todas estas realidades y prácticas no es de cosas sino de «sujetos humanos», es decir, de «personas»... El mismo concepto de persona tiene una notable carga axiológica.» (M. VIDAL, 1996:9). Se entiende por dimensión moral «aquella condición de la realidad humana por la que esta se construye libre

y coherentemente» (M. VIDAL, ib., 12) y es al mismo tiempo objetiva y subjetiva, lo que se concreta en el significado de estas dos preguntas: qué es lo bueno (polaridad objetiva) y qué debo hacer (polaridad subjetiva). Con el sentido moral como «fenómeno» nos topamos a cada paso al analizar la existencia humana; en él aparecen expresados aspectos muy significativos de la realidad y, si sabemos leer ese fenómeno, podremos interpretar más y mejor las conductas humanas.

La estructura ética de la persona es la conciencia moral y su cauce funcional es el discernimiento ético. Conciencia y discernimiento se funden en la estimativa moral. Esta se refiere al universo de los valores. Podría definirse la estimativa moral como la captación de valores éticos (que incluye su descubrimiento y su asimilación) a partir de la conciencia moral y mediante el discernimiento ético (VIDAL, o.c., 101). Desde esta perspectiva, hemos destacado antes la conexión existente entre inteligencia cognitiva o lógica y la inteligencia moral.

Fundamentación ética del obrar humano, sentido moral, estimativa moral, la persona como centro, pueden constituirse en significativos referentes de sentido vital para un mundo en el que existe un pluralismo cultural, ideológico y moral, como marco apropiado, a nuestro juicio, para confrontar aspectos contradictorios o sorprendentes, que forman parte de nuestras vidas.

4. Líneas de investigación que hemos seguido

4.1 Fundamentación

Durante los últimos 20 años (VÍLCHEZ, 1997, 1998, 1999, 2001, 2003, 2005, 2009, 2013) hemos llevado a cabo varias líneas de investigación sobre padres y madres, profesores, alumnos, medios de comunicación, televisión, nuevas tecnologías, *smartphone* y redes sociales, teniendo siempre como referente destacado la relación de estas temáticas con la educación, singularmente la impartida en los ámbitos familiares y en los ámbitos educativos formales, así como en relación con las inteligencias múltiples, sobre todo la emocional y moral.

Al abordar el estudio de los procesos educativos es necesario tomar distancia para no caer en subjetivismos derivados del propio esquema conceptual y afectivo que todos tenemos de la «familia», para no quedarnos en la simple descripción de rasgos o reiterar afirmaciones de simple sentido común. Algo parecido podríamos decir cuando nos referimos a la escuela y a sus profesores.

La constatación de la existencia de diversos tipos de familia en la actualidad, en su estructura, estilos de vida o formas de educar, no hacen sino confirmar la complejidad de su estudio. Las relaciones y enlaces de la familia con otros aspectos de la realidad social son también múltiples y, en consecuencia también, la educación familiar. Con una y otra tienen que ver los estilos de vida actuales.

El niño es un sujeto mediado, influido por la familia, pero también por la escuela, los grupos de referencia, cercanos o intermedios, y potentes exosistemas (BRONFENBRENNER, 1979) como los medios de comunicación, las tecnologías y cada vez más las redes sociales (MARTÍN, 2016). Eso hace que el contexto educativo de la familia sea simultáneo con otros que también influyen en los sujetos, entre ellos y muy especialmente el ámbito educativo formal, la escuela. La interacción entre los diversos contextos o sistemas añade complejidad a las realidades que hemos investigado.

Las líneas investigadoras que hemos seguido se sustentan en los siguientes postulados: 1.º La perspectiva ecológico-sistémica, que considera las relaciones entre los sujetos como parte de sistemas complejos y sometidas a influencias sociales, culturales e históricas. 2.º El contextualismo evolutivo, que señala que la persona está siempre en relación estrecha con el contexto en el que se desarrolla. 3.º El modelo transaccionalista, que explica cómo las relaciones interpersonales son recíprocas y cambiantes con el tiempo. 4.º El alternativismo constructivista, según el cual el individuo formula sus propios constructos y ve el mundo a través de ellos. 5.º La perspectiva humanista, que contempla a los sujetos como agentes libres, con necesidades que satisfacer para hacer posible su crecimiento y desarrollo.

4.2 Algunos datos significativos y destacados en las investigaciones

Constatamos, tanto en la observación cotidiana como en estudios *ad hoc*, una extendida banalización de la comunicación interpersonal, a través de la cual se «surfea» y no se «bucea», no se profundiza en la relación yo-tú y todo flota en la superficie. Es banal, por ejemplo, gran parte de lo que circula a través de los medios tecnológicos, muy singularmente a través de las redes sociales. Se produce un cierto parecido con lo que ARENDT (1963) llamó banalización del mal, aunque lo aplicara a otro contexto y situación, y estaríamos a veces, a tenor de lo que constatamos, ante una ceguera moral, a la que se refieren, también desde otra perspectiva BAUMAN y ZONSKIS (2015). Todo esto nos lleva a pensar, en definitiva, que se dan muchas carencias en actitudes y comportamientos sociales

de nuestro tiempo, en lo relativo a las inteligencias emocional y moral.

En nuestras investigaciones (VÍLCHEZ, 1998, 1999, 2003, 2013), hemos encontrado también no pocas contradicciones y disonancias en los educadores. Así, por ejemplo, muchos padres y madres reivindican el derecho a educar a sus hijos en cuestiones que aparecen como retos de nuestro tiempo, pero reconocen que los temas se les escapan de las manos, no manejan bien las situaciones concretas, confunden dar cosas con educar y, en muchos casos, derivan bastantes de sus problemáticas hacia la escuela, resignándose a que las situaciones sigan como están. Todo se reduce con frecuencia a procesos de negociación y las decisiones educativas resultan improvisadas sobre la marcha, o según el esquema ensayo-error.

La mayoría de padres y madres se reconocen a sí mismos dentro de los subgrupos «cómodos» y «paternales», frente a los subgrupos «didácticos» y «rigoristas», siguiendo unos ejes que establecimos, al hilo de los datos obtenidos en nuestras investigaciones, para referirnos a estilos educativos en los ámbitos familiares. Los extremos de los ejes los constituían la actividad educativa-pasividad educativa y autoridad-permisividad. En la educación familiar priman los sentimientos, pero sin acertar muchas veces a manejarlos bien, por falta de la puesta en práctica de estrategias de inteligencia emocional. (VÍLCHEZ, 1997, 1998).

Familia y escuela caminan la mayoría de las veces como líneas paralelas que no acaban de encontrarse en profundidad, a pesar de que ambas instituciones dedican sus esfuerzos y tareas al mismo educando, el niño o el adolescente. La participación de padres y madres en la vida escolar de sus hijos se limita, en la mayoría de los casos, según hemos constatado en nuestras investigaciones, a confiarlos a la institución educativa a la que acuden; van a esta cuando son llamados (sinónimo de que hay algún problema), mientras solo un grupo escaso asiste a conferencias o actos similares en el colegio de sus hijos y un grupúsculo, normalmente siempre «los mismos», se ocupa de las tareas y convocatorias de las AMPAs (VÍLCHEZ, 2003). Todo esto sea dicho, excepciones aparte.

El niño no es una «tabla rasa» en la que se escriben simplemente datos y mensajes; cognitiva, emocional y socialmente, selecciona, asimila y valora los datos que le vienen de fuera. El procesamiento de esos datos depende de distintas variables. Pero en todo caso se requiere haber desarrollado inteligencia emocional e inteligencia moral, además de la puramente cognitiva o lógica, para un buen procesamiento de la información que se recibe. Todo esto se relaciona en la práctica con el seguimiento del desarro-

llo de los hijos en toda su extensión, la presencia o ausencia de normas y controles, la estructura y los estilos de vida familiares, el recurso o no al diálogo y a la comunicación, el manejo de los conflictos que al respecto sobrevengan, los espacios de libertad para poder hacer preguntas, el tiempo dedicado a los hijos para escucharlos, comunicarse y hablar con ellos; algo parecido podría decirse de la tarea que lleva a cabo el centro educativo al que acuden los niños.

5. Ética de la participación educativa

Aplicado al tema que nos ocupa, no debieran entenderse las inteligencias moral y emocional, sobre todo la primera, como instancias humanas superiores, o como una especie de jueces que dictaminan lo que está bien o mal, tanto a nivel individual como colectivo. No hay una inteligencia moral colectiva que resida en tal o cual colegio, o en una u otra tradición pedagógica, la inteligencia moral habita en los individuos y estos son los llamados a servirse de ella, a ponerla en práctica. Por otro lado, no hay que caer en la llamada moral casuística, como si la Moral o la Ética constituyeran una especie de código infalible que pudiera aplicarse luego a cada caso particular, o a una cuestión concreta, como podría ser la de la participación educativa. Con moral, con ética, con inteligencia moral, estamos apelando a una cosmovisión o visión general de las realidades, alimentadas por esos ámbitos reflexivos, que deben formar parte del alma de cada educador y del alma colectiva (ideario, objetivos, visión, misión, etc.) de cada institución, colegio, escuela, comunidad educativa, etc. Entendemos todo esto como focos inspiradores del obrar educativo, no como jueces de lo que se hace, o instancias que «dictan» lo que hay que hacer en la comunidad educativa.

En lo que respecta a lo que pretendemos expresar con el concepto de ética de la participación educativa, he aquí algunas líneas que pueden servir de ejemplo y concreción:

- La educación es cuestión de todos, nos implica y nos «obliga moralmente» a todos: familias (padres y madres), escuela (profesorado), instituciones educativas, administraciones públicas. En consecuencia, cabe entender la educación como una tarea compartida.
- La participación educativa se convierte, en consecuencia, en un «imperativo ético», no es algo de mero sentido común, o que se da por supuesto, ausentándose de las acciones y el compromiso. Cada institución y sus actores deben participar, es decir, «tomar parte», en lo que a cada uno corresponde. En concreto, la familia no puede dejar en

manos de la escuela lo que son obligaciones propias, ni la escuela derivar hacia la familia lo que le compete hacer. Ni una ni otra deben trasladar las obligaciones propias a las administraciones, ni estas a familia y colegio, culpándose mutuamente de los posibles fallos y fracasos que puedan darse en el devenir educativo de un niño.



- La verdadera participación educativa se sitúa en promover una «escuela de la ciudadanía», la inclusión, el encuentro y la transparencia, que se ofrece como servicio público, servicio a la sociedad, adoptando diversas formas o vías, pero tratando de llegar a todos y superando las políticas partidistas. Una escuela, pues, compartida, no partida.
- Una «escuela de la cultura», y de las muchas culturas en interrelación, abierta a diversas interpretaciones compatibles y capaces de dialogar entre sí, poniendo el acento en la persona como valor fundamental, en el que se asientan los demás valores.
- Una escuela que tiene en cuenta integralmente las dimensiones del educando: física, cognitiva, emocional, social, estética y moral, promoviendo todas las inteligencias. Una «escuela humanista como tradición común y humanizadora como objetivo», centrada y personalizada en cada sujeto para ayudarle a que desarrolle cada una de sus potencialidades de manera integral y armonizada, y a la que nada de lo humano le es ajeno, especialmente en la enseñanza y defensa de los derechos humanos, así como en la propuesta de valores, que dan sentido a la educación.
- Una «escuela de la trascendencia», que va más allá de lo inmediato, en el sentido de cultivar la verdad, el bien y la belleza y no ateniéndose solo a criterios como el simple rendimiento o los meros resultados académicos.
- Una «escuela participada», compartida con las familias, con el convencimiento de que la actuación en sinergia padres-profesores, familia-colegio, es garantía de ayudar más y mejor al sujeto de la educación, el hijo y alumno.
- Una «escuela de la empatía mutua» (componente básico de las inteligencias emocional y moral), singularmente entre familia y centro escolar, no viendo los unos en los otros a fiscalizadores, o testigos molestos del quehacer educativo, sino a coeducadores.

- Una «escuela de la sensibilidad emocional y moral», en sus objetivos, estilos educativos y acciones.
- Una «escuela de la convivencia». El buen vivir, en sentido ético, es «con-vivir», vivir junto a los otros, con los otros. Participación y convivencia son conceptos que han de ir unidos, no se da la una sin la otra. Ambas actitudes forman parte de los elementos constituyentes de las inteligencias emocional, social y moral.

Lo anterior puede y debe canalizarse en estrategias, actitudes y acciones que hagan real y visible un tipo de participación en la comunidad educativa que, al mismo tiempo, tenga las características de la credibilidad y la eficacia. Actuar con inteligencia emocional y moral por parte de todos los componentes de las comunidades educativas haría posible una ética de la participación; en concreto: (VÍLCHEZ, 2005):

- estimular por parte de todos una cultura de la participación en general, lo que no significa participar por participar, sino por algo y para algo, teniendo como norte unos objetivos educativos;
- que los centros educativos y, de forma más general, las administraciones públicas favorezcan una participación basada en la confianza mutua —profesores entre sí y con la dirección y en las relaciones familia-escuela—, relaciones de confianza y cooperación que sería deseable que se extendieran al entorno social de los centros, arbitrando fórmulas adecuadas para ello;
- que las familias encuentren apoyo en los centros educativos de sus hijos, especialmente cuando estos, por cualquier motivo, se hallen en condiciones de vulnerabilidad;
- que las administraciones públicas y los centros apoyen a los profesores, promocionándolos dignamente y, en especial, en todo aquello que contribuya a su formación permanente;
- que las comunidades educativas se constituyan, por la vía de los objetivos, las actitudes y las acciones en verdaderos espacios de convivencia;
- permitir y propiciar que las familias tomen parte en el logro de los objetivos educativos de los alumnos;



- establecer y activar cauces de solución a situaciones conflictivas que puedan darse entre la familia y la escuela.

6. Conclusiones. Hacia una educación compartida, con las inteligencias emocional y moral como fundamento

Se impone una nueva forma de enseñar y educar a los niños, que les ayude a interpretar correctamente el mundo y la sociedad en la que viven, sabiendo leer críticamente, es decir, con criterios, la realidad circundante. La práctica de la inteligencia emocional y de la inteligencia moral por parte de todos los educadores facilitarán esa labor.

Como señalamos en una de nuestras publicaciones (VÍLCHEZ, 2013), hay que caminar hacia la educación compartida, hacia un modelo educativo que implique a las familias, la escuela, los agentes sociales, el Estado y las diversas instituciones, buscando puntos de encuentro y consenso. La escuela y la familia han de asumir un papel básico. La perspectiva psicoeducativa, que aúna la contemplación del desarrollo psicológico del niño y la consideración de lo que educativamente es adecuado a cada edad, encuentra en la familia su espacio natural y espontáneo. Y la escuela, por su parte, no debe quedarse en un mero espacio de instrucción, aunque sea con todos los materiales disponibles a su alcance, sino como un espacio de educación que enseñe a leer la realidad y a construirse como personas. Padres y profesores están llamados a ser filtros mediadores entre los educandos y la sociedad. Esa mediación, de carácter socioemocional y moral, requiere actitudes y estrategias diferentes según la etapa psicológica que atraviesa el niño y para cuya ejecución todos los mediadores, padres y profesores, deberían recibir oportunidades de formación e información.

La llamada ética civil, ética de la ciudadanía, de mínimos como fundamento y de máximos como aspiración, representa bien el escenario que hemos pretendido dibujar. Puede constituir un referente para educar, pero también un eje estimativo desde el cual valorar y poner exigencias a los responsables públicos y a las comunidades educativas a la hora de «participar», «tomar parte», «asumir» la parte que a cada cual corresponde.

Apelamos para esto a una ética basada en la racionalidad, integradora y respetuosa con el pluralismo social, capaz de convertirse en limitadora del poder político y de otros poderes no menos potentes. Es una «ética agónica» en el sentido etimológico del adjetivo, en lucha constante, con mucho de aspiracional y contagiosa a través de propuestas lúcidas y ósmosis interpersonales. Es una ética no carente de pasión, porque es esta la que nos lleva a ser sensibles

hacia todo lo humano, denunciando mentiras, injusticias, manipulaciones o intolerancias. Esta ética, así entendida, podrá sentirse fuerte para situar, «poner en su sitio», las relaciones interpersonales en espacios mestizos y en sociedades cada vez más interculturales (VÍLCHEZ, 2013), para situarse en el ámbito y estilo de lo que aquí entendemos como participación en profundidad, que es algo muy distinto a coincidir en cuatro o cinco cosas, o en unas pocas actividades. La participación no constituye un fin en sí misma. Es un valor instrumental, al servicio de otros valores fundamentales y finalistas.

Propugnamos, frente a concepciones objetivistas o subjetivistas de los valores, un modelo reflexivo, basado en el desarrollo y educación de las inteligencias emocional y moral (VÍLCHEZ, 2016). No existe el valor si no hay acciones con valores. La Ética reflexiva se asienta sobre la responsabilidad para establecer juicios moralmente relevantes, crear un sistema de razones de y sobre las propias acciones y lograr así la autonomía del sujeto. Es una ética que constituye un elemento pedagógico de primer orden para crear una cultura de la paz. Y no hay cultura de la paz sin participación de todos y sin educación para ello, sin educación para vivir juntos, para la con-vivencia.

Se trata de que el educando aprenda a través de un proceso comunicativo e interactivo que incluya pautas igualmente necesarias e interesantes. Se impone, pues, el modelo del pensamiento crítico, lo que significa aportar a los educandos estrategias, exigencias y pautas de conducta para que por sí mismos se construyan como personas, ciudadanos del mundo, capaces de revertir a la sociedad lo que de ella han recibido. Y en eso todos tenemos un papel, el de la educación compartida. Porque la educación es cosa de todos y, en consecuencia, debe ser participada.

E. MORIN (2001) propone una serie de objetivos de hondo calado para enseñar, en último término, la práctica de la inteligencia moral: trabajar para la humanización de la humanidad; obedecer a la vida y guiarla; lograr la unidad planetaria en la diversidad; respetar en el otro tanto las diferencias como la identidad consigo mismo; desarrollar la ética de la solidaridad y de la comprensión, la ética del género humano en definitiva. Estos objetivos constituyen también un magnífico ejemplo de desarrollo de la inteligencia emocional y podrían constituir como el humus básico para una cultura de la participación en las comunidades educativas.

Resumo así mi pensamiento en lo relativo a la necesidad de una fundamentación ética para la educación compartida, esto es, participada, cuyo eje vertebrador debiera ser el desarrollo de la inteligencia moral (VÍLCHEZ, 2016) y la inteligencia emocional,

como bases imprescindibles en la participación y con-vivencia educativas:

1. Lo inteligente emocional y moralmente es diseñar y asumir normas morales fundamentales para que haya un espacio común donde unos y otros puedan defender sus posturas, sostener sus convicciones y vivir según ellas, siempre que no se derive una violación de los fundamentos que hacen posible la pluralidad moral.
2. Señal de las inteligencias aquí consideradas son la empatía, la virtud del diálogo y de la escucha y reconocer la validez del argumento del otro.
3. La inteligencia moral debe estar asentada en el pensamiento crítico y en la objetividad, tratando de superar los prejuicios y sesgos cognitivos presentes en hábitos, lenguajes y actitudes.
4. La inteligencia emocional, a través del componente empático, busca con perseverancia mayores niveles de equilibrio y reversibilidad en las decisiones de nuestra vida y en los conflictos morales en los que nos podamos sentir envueltos.
5. La educación moral, con convicción (discernimiento) y de corazón (inteligencia emocional) ha de recorrer los caminos de la esperanza y de la paz, enseñando a los educandos a ser verdaderos ciudadanos de un mundo de todos y para todos
6. Apelamos a una moral de la ciudadanía, anclada en la verdad, el bien y la belleza, como antes queda dicho, cuyos pilares debe poner la educación. La búsqueda del bien y de la verdad, el compromiso con la justicia, la apuesta por la vida, por la persona como valor fundamental, así como la recuperación de valores básicos como el diálogo y la convivencia son tareas para el ejercicio de las inteligencias emocional y moral en un mundo hiperconectado tecnológicamente, pero no siempre comunicado en el sentido profundo de persona a persona. Son, en definitiva, exigencias para una participación y convivencia educativa en todas las direcciones y digna de tal nombre. Vivir, en su sentido más profundo, es «con-vivir». Y para convivir es necesario participar, esto es, tomar parte en la vida».

Referencias bibliográficas

- ARENDRT, A. (1963). *Eichmann in Jerusalem. A report of the banality of evil*. New York: Penguin Books.
- BANDURA, A. (1996). «Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency». *Journal of Personality and Social Psychology* 71(2), pp. 364-374.
- BAUMAN, Z. y DONSKIS, L. (2015). *Ceguera moral*. Barcelona: Paidós.

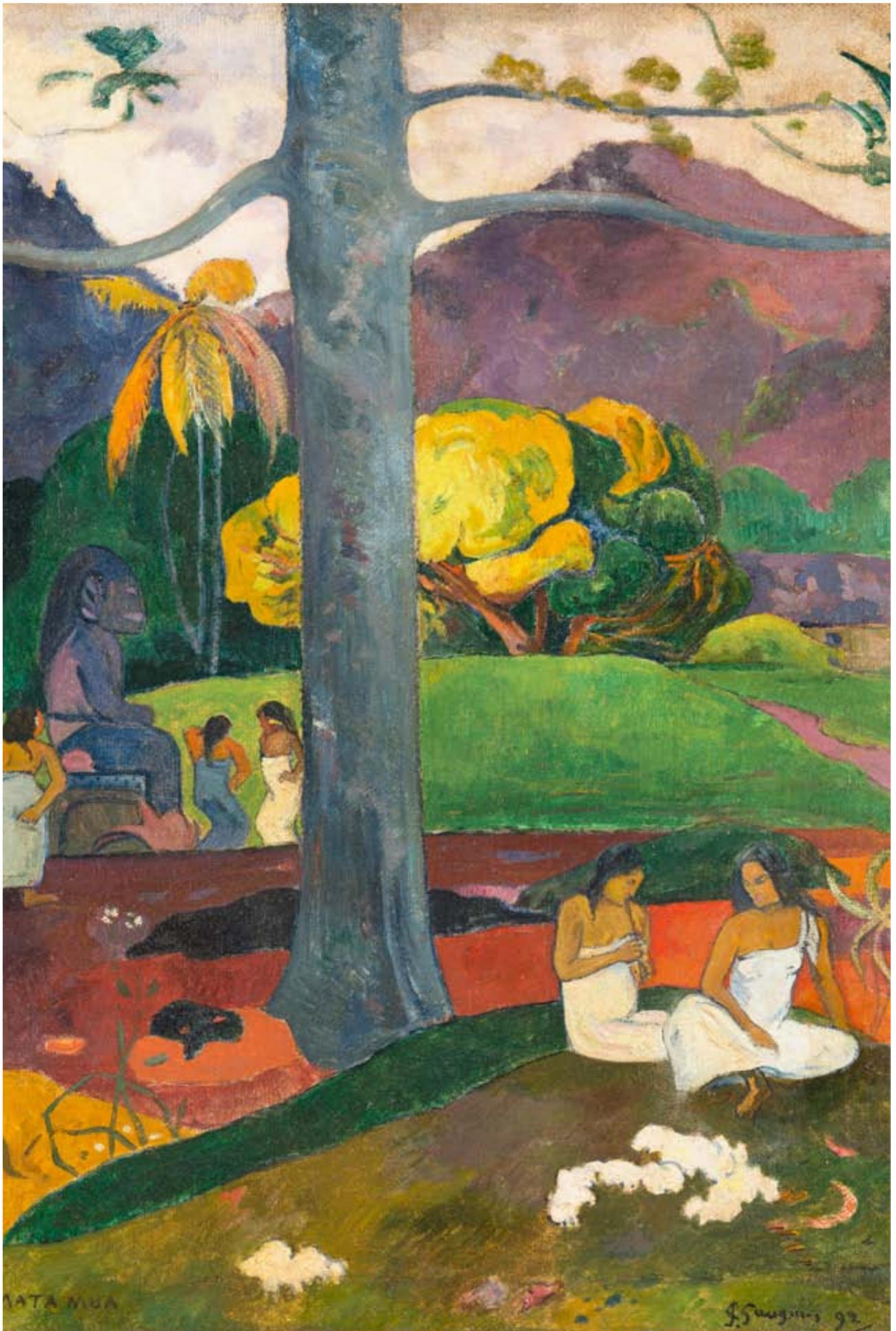
- BRONFENBRENNER, U. (2000). «Ecological theory». En: A. KAZDIN (ed.) *Encyclopedia of Psychology*. Washington-New York: APA-Oxford University Press.
- CORTINA, A. (1986)
- (1986). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
 - (1994). *Ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
 - (1996). *Ética*. Madrid: Akal.
 - (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
 - (2011). *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*. Madrid: Tecnos.
- CHAUCHARD (2012). *El cerebro moral*. Barcelona: Paidós.
- DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- FORO Calidad y Libertad de la Enseñanza (2009). *Familia y escuela. La responsabilidad de un compromiso educativo compartido*. Madrid: FERE-CECA.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO
- (1997). «Familia y escuela: dos mundos que no se encuentran» (Investigación y capítulo realizados por L. F. VÍLCHEZ). En *Informe España 1996. Una interpretación de su realidad social*, pp. 219-266. Madrid: Fundación Encuentro – CECS.
 - (1998). «Televisión y familia» (Investigación y capítulo realizados por L. F. VÍLCHEZ). En *Informe España 1977. Una interpretación de su realidad social*, pp. 393-434. Madrid: Fundación Encuentro - CECS.
 - (2001). «Educación en España. Debate social y retos para el siglo XXI» (Investigación y capítulo realizado por L. F. VÍLCHEZ). En *Informe España 2001. Una interpretación de su realidad social*, pp. 127-185. Madrid: Fundación Encuentro – CECS.
- GARDNER, H.
- (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
 - (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D.
- (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
 - (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- GOZÁLVEZ, V. (2000). *Inteligencia moral*. Bilbao: Desclée.
- MAYER, J. y SALOVEY, P. (1997). «What is emotional intelligence?». En P. SALOVEY y D. J. SLUYTER, *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books.
- MARTÍN, M. (2016). *Enredad@s*. Madrid: San Pablo.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. (1990). «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition and Personality*, (9), pp. 185-211.
- THORNDIKE, E. (1920). «Intelligence and its uses». *Harpers Magazine* (140), pp. 227-235.
- VÍDAL, M. (1996). *La estimativa moral. Propuestas para una educación ética*. Madrid: PPC.
- VÍLCHEZ, L. F. (1999). *Televisión y familia, un reto educativo*. Madrid: PPC.
- VÍLCHEZ, L. F. (2003). *Padres y madres ante el espejo*. Madrid: San Pablo.
- VÍLCHEZ, L. F. (coord.-dir.) (2005). *Estudio sobre la escuela promovido por FERE y Fundación SM*. Madrid: SM.
- VÍLCHEZ, L. F. y REIG, D. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad. Tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Encuentro-Fundación Telefónica.
- VÍLCHEZ, L. F. (2010). «Los adolescentes en la ESO». En: *Informe España 2010. Una interpretación de su realidad social*, pp. 107-160. Madrid: Fundación Encuentro-CECS.
- VÍLCHEZ, L. F. (2013). *La educación (com)partida*. Madrid: PPC.
- VÍLCHEZ, L. F. (2016). *Inteligencia moral. Perspectivas*. Madrid: PPC.

El autor

Luis Fernando Víchez Martín

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Licenciado en Psicología, especializado en Psicología Clínica. Ha sido profesor universitario durante 10 años en el Instituto Superior de Ciencias Morales (Universidad Comillas) y 28 en la UCM (Facultad de Educación, de la que fue Vicedecano). Profesor invitado durante los últimos 10 años en Universidades y ámbitos educativos de países latinoamericanos. Autor de una amplia serie de libros y numerosos artículos en revistas, tanto académicas como de divulgación, preferentemente de temáticas educativas. Investigador en la Fundación Encuentro en 20 de sus volúmenes anuales sobre la sociedad española. Líneas de investigación: familia, alumnos, profesores, inteligencias múltiples, medios de comunicación, enseñanza-aprendizaje. Colaborador habitual en diversos medios de comunicación sobre temas relacionados con la psicología y la educación. Miembro del Centre Catholique International de coopération avec l'UNESCO, con sede en París.

Nota: Este artículo está ilustrado con fragmentos del cuadro *Retrato de una dama*.



Gauguin, P. (1892). Mata Mua (Érase una vez). (Detalle). Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.
© Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Felicidad

RAE: felicidad

Del lat. felicĭtas, -ātis.

1. f. Estado de grata satisfacción espiritual y física.
2. f. Persona, situación, objeto o conjunto de ellos que contribuyen a hacer feliz.
3. f. Ausencia de inconvenientes o tropiezos.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Paul Gauguin

Mata Mua (Érase una vez)

1892. Óleo sobre lienzo, 91 x 69 cm. © Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

En un paisaje idílico cerrado por montañas, varias mujeres adoran a Hina, deidad de la luna. En primer término, una mujer toca la flauta. A la izquierda, separado por un gran tronco de árbol que divide la composición a modo de bisagra, un segundo grupo baila alrededor de la diosa. Gauguin marchó a Tahití en 1891 con el propósito de buscar inspiración artística en los pueblos primitivos, desarrollados al margen de la civilización occidental. Sin embargo, lo que encontró tan sólo eran restos de un pasado glorioso, para entonces en vías de extinción. *Mata Mua (Érase una vez)* es un canto a la vida originaria que tanto ansiaba encontrar el pintor francés. Pintada en vivos colores planos, al margen de cualquier pretensión naturalista, supone un canto a la edad de oro perdida.

Cahn, I. *Mata Mua (Érase una vez)* - Gauguin, Paul (extracto). Madrid: *Museo Nacional Thyssen Bornemisza*. < <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/gauguin-paul/mata-mua-erase-vez> >.



LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN PARA LA CULTURA DE PAZ

THE SCHOOL ENVIRONMENT FROM THE PERSPECTIVE OF RESEARCH ON THE CULTURE OF PEACE

Sebastián Sánchez Fernández

Universidad de Granada. Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos

Resumen

Partiendo de los resultados más significativos obtenidos en estudios recientes sobre la convivencia escolar se realiza una propuesta para aplicarla en la práctica educativa, recogiendo y adaptando las aportaciones que se vienen realizando desde la investigación para la paz con posibles aplicaciones a la educación.

En primer lugar, se explica y analiza la propuesta original de Naciones Unidas sobre la cultura de paz y sus implicaciones educativas para la convivencia, proponiendo una serie de recomendaciones para su aplicación en la práctica educativa a partir de los principios establecidos en el Manifiesto 2000, elaborado por un grupo de premios Nobel para divulgar e invitar a la ciudadanía mundial a comprometerse con la cultura de paz.

En segundo lugar, se analiza el concepto de conflicto para ir más allá de su consideración negativa y, partiendo del principio de que donde hay vida hay conflicto, desvelar sus aspectos positivos en las relaciones interpersonales de convivencia en cualquier ámbito de la vida. Para ello se describen las modalidades más habituales utilizadas en las estrategias de gestión de los conflictos generados en las relaciones de convivencia, con propuestas para su utilización en la práctica de la educación.

En definitiva, la educación para la convivencia debe tener en cuenta, como principio fundamental para prevenir cualquier tipo de violencia, el conocimiento y tratamiento educativo de las manifestaciones de la cultura de paz, visibilizando la presencia en nuestras vidas de múltiples situaciones pacíficas que nos permiten gestionar los conflictos de modo no violento, capacitándonos para seguir construyendo espacios y situaciones de convivencia pacífica no exenta de conflictos, incluso cuando existan manifestaciones de violencia.

Palabras clave: convivencia escolar, cultura de paz, investigación para la paz, conflictos, educación.

Abstract

Based on the most significant results obtained in recent studies on the school environment, a proposal is made to be applied in educational practice. In order to do so, it collects and adapts the contributions made by Peace Research Studies that have possible applications to education.

Firstly, the original proposal of the United Nations on Culture of Peace and its educational implications for coexistence is explained and analysed. It also proposes a series of recommendations for its application in educational practice based on the principles established in the Manifesto 2000. This document was elaborated by a group of Nobel prizes to spread and invite world citizenship to commit with a Culture of Peace.

Secondly, the concept of 'conflict' is analysed to go beyond its negative interpretation. Starting from the principle 'where there is life there is conflict', this article reveals the positive aspects of 'conflict' in interpersonal relationships in any area of life. To this end, the most common modalities used in conflict management strategies generated in coexistence are described, together with proposals for its use in the practice of education.

In conclusion, to improve school coexistence education must take into account the knowledge and educational treatment of all forms of the Culture of Peace, as a fundamental principle to prevent any type of violence. This is done with the purpose to highlight the presence of multiple peaceful situations that allow us to manage conflicts in a non-violent way, empowering us to continue building spaces and situations of peaceful coexistence, even when there are conflicts and when there are manifestations of violence.

Keywords: school coexistence, culture of peace, peace research, conflicts, education.

I. Introducción

Existen múltiples formas de entender la convivencia escolar. En un extremo, nos encontramos con concepciones que priman, ante todo, el orden, y que, por lo tanto, entienden que la mayoría de las actuaciones encaminadas a favorecerla deben dirigirse al mantenimiento, a toda costa, de condiciones que permitan la convivencia escolar y sus manifestaciones, a la par que impidan y neutralicen las que las dificulten. La mejor situación sería la que no tuviera ningún tipo de problema y, en caso de detectar alguno en forma de conducta contraria o poco favorable, habría que identificarlo, clasificarlo e intentar eliminarlo.

En el otro polo tendríamos las concepciones de la convivencia que asumen la existencia de los conflictos como algo consustancial a la vida y, dada la intensa vitalidad constatable en los espacios educativos, habituales —y hasta deseables— en el desarrollo de las actividades que tienen lugar en ellos. Por tanto, tenemos la necesidad de aprender a convivir con ellos y utilizarlos como fuentes de aprendizajes para adquirir y consolidar comportamientos favorecedores de la convivencia escolar y social (SÁNCHEZ, GALLARDO y ORTIZ, 2011).

Como es lógico, entre ambos extremos se sitúa la mayoría de las visiones sobre la convivencia escolar y de las prácticas educativas sobre ella. Llevada a sus últimas consecuencias, la primera concepción de la convivencia escolar podría suponer, si fuera necesario, instaurar algunos principios de política educativa excluyente y elitista, así como acciones educativas que pudieran terminar en prácticas como la presencia permanente de guardias de seguridad en las escuelas y en los institutos. Sin llegar a estos extremos, podemos observar tratamientos de la convivencia escolar, tanto en trabajos de investigación como en propuestas programáticas e incluso en documentos de legislación educativa, que, seguramente sin pretenderlo, se colocan cerca del posicionamiento que acabamos de señalar (SÁNCHEZ, 2018).

Los estudios pormenorizados sobre los comportamientos violentos y contrarios a la convivencia escolar han ayudado a conocerlos, a clasificarlos, a intentar averiguar sus orígenes, a intentar comprender las motivaciones y, en definitiva, a tener toda la información posible sobre ellos para poder evitarlos, creándose así una serie de valiosas aportaciones para la investigación disciplinar e interdisciplinar que han incidido positivamente en varios campos científicos implicados en el conocimiento del tema. En cambio, no se han prodigado con la misma frecuencia, a pesar de los loables intentos de algunos investigadores, estudios similares sobre los comportamientos no

violentos facilitadores de la convivencia escolar, por lo que no podemos contar todavía con un cuerpo científico que permita conocerlos en mayor profundidad y, sobre todo, que nos permita pensar y elaborar estrategias de actuación individuales y colectivas basadas en los principios de la cultura de paz y en las aportaciones de la investigación para la paz, que se constituirían, sin duda, en una de las mejores formas de prevenir la violencia y favorecer la convivencia escolar (SÁNCHEZ, 2017b).

2. Situación actual de los estudios sobre la convivencia escolar

Si revisamos estudios recientes sobre la convivencia escolar, y de sus conexiones con la social, especialmente los de GIMÉNEZ (2012); SÁNCHEZ et ál., (2010); SÁNCHEZ, JIMÉNEZ y DE FRUTOS (2017); y URUÑUELA (2016), podemos destacar algunas características de las aportaciones estudiadas. En primer lugar, se confirma claramente la preocupación por los problemas de la convivencia escolar en todos los campos en los que hemos organizado la revisión, desde las investigaciones más especializadas a los artículos de opinión. Esta preocupación, como señala RUÉ (2006) se extiende a la sociedad en general y va adquiriendo una dimensión cualitativa y cuantitativamente mayor; en los estudios realizados en la Educación Secundaria Obligatoria y en los últimos cursos de Educación Primaria.

Por otro lado, varias de las investigaciones analizadas ofrecen una alta aplicabilidad y utilidad de sus conclusiones y recomendaciones, al estar realizadas desde posiciones muy cercanas a las características de las realidades sociales y educativas que se estudian. La gran mayoría de las aportaciones presentan propuestas asumibles por el profesorado, los estudiantes y las familias, así como por las administraciones educativas y las de competencias sociales, que pueden, por tanto, ponerse en práctica para mejorar la convivencia en los centros educativos (SÁNCHEZ et ál., 2010).

Salvo el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2001), no acaba de asumirse la perspectiva de la cultura de paz en el estudio de las realidades sociales y educativas que se analizan, quedándose muchas investigaciones en trabajos críticos, sin duda necesarios, pero sin terminar de captar el fuerte potencial educativo de algunas de las aportaciones de la investigación para la paz, especialmente las que profundizan en la cultura de paz.

También hemos constatado la existencia de un sólido marco legal favorable a la educación para la convivencia, con una importante implicación de las

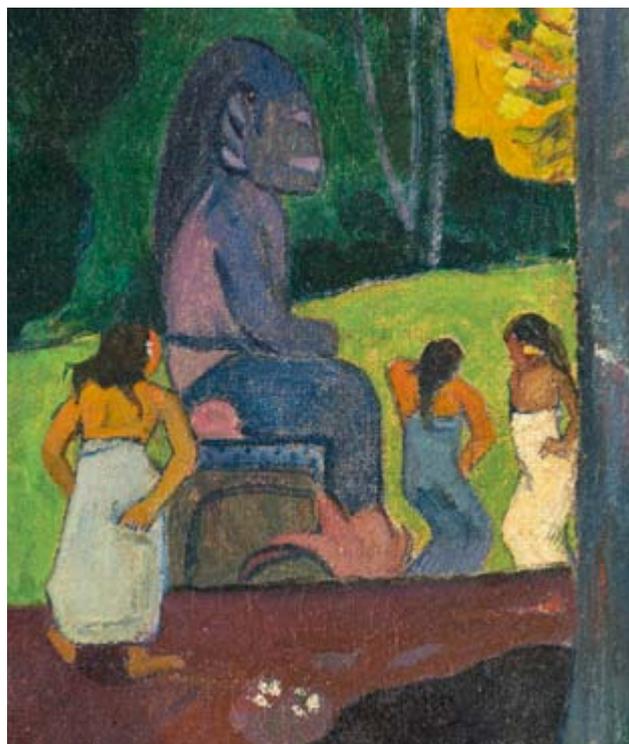
administraciones educativas en la temática que nos ocupa, aunque no siempre se lleguen a concretar sus propuestas en medidas articuladas y coherentes para mejorar la convivencia en los centros educativos (SÁNCHEZ, 2017a). Mención especial, en sentido favorable, merece por su fundamentación, estructura y aplicabilidad el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia.

Se aprecia la necesidad de promover y desarrollar investigaciones y estudios, tanto de tipo diagnóstico-exploratorio como los dedicados a la elaboración, aplicación y evaluación de planes y programas formativos para el profesorado, los estudiantes, las familias y las comunidades sociales y educativas. En ambos casos, resulta imprescindible para una buena utilidad y aplicabilidad de estas investigaciones que estén bien fundamentadas en las aportaciones realizadas desde la investigación para la paz. En este sentido, nos planteábamos en otro estudio (SÁNCHEZ y SÁNCHEZ, 2012) que si nos preocupa la convivencia escolar y queremos mejorarla, así como ayudar a que existan los menos problemas posibles, y que los que haya se solucionen de forma pacífica y no violenta, ¿por qué focalizamos nuestra atención sobre todo en las conductas que dificultan la convivencia y en cómo sancionarlas, y apenas nos fijamos en las conductas que la favorecen y en cómo fomentarlas? La respuesta puede tener que ver con la ausencia de marcos teóricos que den perspectivas adecuadas a los estudios sobre esta temática, orientándonos hacia la búsqueda de propuestas adecuadas y coherentes entre los fines que se pretenden (mejorar la convivencia escolar) y los medios y estrategias que se utilizan (estudiar y fomentar las conductas positivas que la favorecen) para intentar conseguirlos.

3. Cómo educar para la convivencia. Aportaciones desde la Investigación para la Paz

La educación para la convivencia constituye una finalidad más o menos explícita de toda acción educativa, integrándose como parte de la educación en valores, vinculada, por tanto, a las peculiaridades que plantea la didáctica de los contenidos axiológicos (SÁNCHEZ, 2008), habitualmente denominados ejes transversales (LUCINI, 1993). Su situación va mucho más allá de su ubicación en las diferentes opciones de concreción curricular y precisa de ciertas aclaraciones.

En primer lugar, la doble vía de presentación de los contenidos didácticos como áreas curriculares, por un lado (Matemáticas, Lengua, Historia, Ciencias Naturales,...), y, por otro, como ejes transversales (Educación para la Paz, Educación Ambiental, Educación



© Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

para la Igualdad, Educación para la Salud,...), ofrece ya indicios para, sin decirlo expresamente, señalar cuáles son los contenidos realmente importantes y cuáles los complementarios. Es decir, los que se tratarán obligatoriamente y los que sólo se trabajarán en función de la disponibilidad temporal, de las preferencias del profesorado, fundamentalmente. Efectivamente, las áreas curriculares se han publicado para todas las etapas con rango de Real Decreto en el Boletín Oficial del Estado y de Decreto en los boletines de las correspondientes Comunidades Autónomas, mientras que los ejes transversales se recomienda tratarlos de forma que «impregnen» todas las áreas y bloques temáticos, a lo largo de toda la escolaridad, pero especificándose y desarrollándose en publicaciones de consulta y en trabajos recomendados, no en documentos del mismo rango que los de las áreas del currículo.

No es difícil deducir las consecuencias que esta doble presentación tiene para la práctica: casi automáticamente se distingue entre la percepción de unos contenidos –los curriculares– como primordiales, y de otros –los transversales– como secundarios. Sólo en situaciones de inquietud social, creada, por ejemplo, por casos reiterados de violencia o de falta de respeto al medio ambiente –es decir, en circunstancias negativas– se detectan peticiones reclamando que se traten estos temas en las instituciones educativas, e incluso acusándolas de no haberlo hecho preventivamente. Cuando las situaciones se normalizan o cuando no se tienen en cuenta estas reacciones

sociales, la mayoría de los ejes transversales sólo tienen presencia explícita en la práctica educativa el día de la efemérides correspondiente (Día Escolar de la NoViolencia y la Paz, de la Mujer, del Medio Ambiente). Podríamos decir, siguiendo el símil geométrico, que la transversalidad se convierte en la práctica en tangencialidad. Lejos de impregnar todo el currículo -y no sólo las áreas curriculares-, no pasa de tocarlo esporádica y puntualmente, en el mejor de los casos.

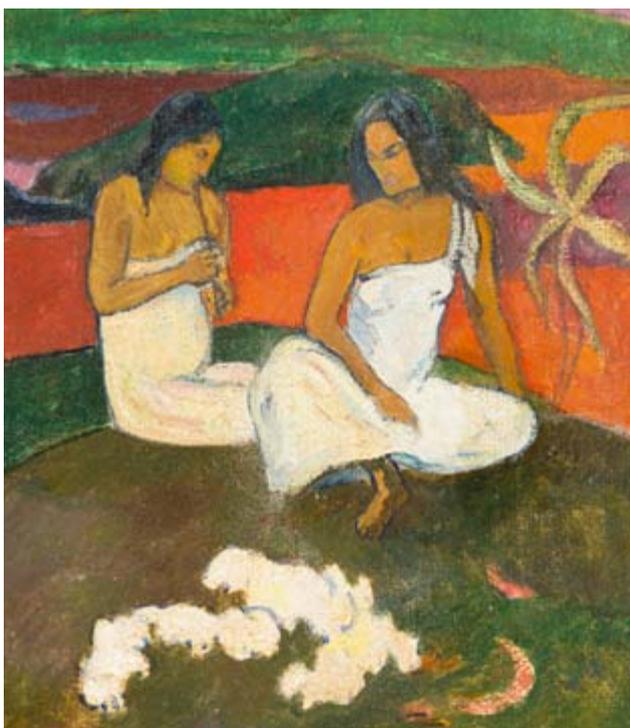
Todo ello adquiere mayor relevancia si lo relacionamos con la formación de los profesionales de la educación. Podemos detectar que la falta de incorporación explícita y real de los temas transversales a la práctica educativa tiene que ver, en gran medida, con su escasa presencia dentro de los currículos formativos de estos profesionales (ALEMANY, JIMÉNEZ y SÁNCHEZ, 2012). Parte del profesorado manifiesta que para lo que se siente preparado es para «dar clases de asignaturas de su especialidad». Afirmación que está mucho más extendida a medida que se avanza en los años de escolaridad, sobre todo entre el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, lo que resulta especialmente preocupante dadas las características evolutivas del alumnado de estas edades.

Tiene su lógica que el profesorado prefiera seleccionar y enseñar contenidos sobre los que tiene un claro dominio conceptual y metodológico. En el caso que nos ocupa suele ocurrir que ni domina los contenidos con la suficiente soltura como para atreverse a enseñarlos, ni tampoco las estrategias metodológicas

para intentar que los alumnos los aprendan. Ello no conlleva ser contrario e insensible a esta temática, la preocupación y el interés de la mayor parte del profesorado y los demás profesionales de la educación hacia estos temas constituye precisamente uno de los argumentos más claros a favor de la necesidad de encontrar vías realistas para que estos temas se traten con todo rigor en la práctica educativa. Sin duda existe su interés por ellos, pero sin que se produzca el paso cualitativo que supone considerarlas como un reto y una competencia profesional más.

Otra característica de estos contenidos es que se asocian casi exclusivamente con los llamados contenidos actitudinales. La división de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, utilizada desde hace tiempo en nuestro sistema educativo, ha tenido ventajas, como resaltar el valor educativo de los aspectos comportamentales y afectivos de los estudiantes y no sólo de los del ámbito conceptual; pero una vez hecho el análisis es necesario hacer la síntesis y no olvidarse del funcionamiento unitario del conocimiento humano: no utilizamos sólo nuestra capacidad intelectual cuando estamos aprendiendo contenidos conceptuales, ni sólo funcionamos con nuestra afectividad cuando aprendemos actitudes. Como mucho, podemos hablar de predominio en los procesos didácticos de alguno de los ámbitos intelectual, conductual o afectivo cuando hablamos de los tres tipos de contenido citados, pero no de funcionamiento exclusivo de uno de ellos. No se correspondería con la realidad y, sobre todo, sería contraria a cualquier planteamiento educativo.

Como consecuencia de esta confusión, se produce con frecuencia la identificación de los contenidos de los temas transversales como exclusivamente actitudinales. Probablemente exista un predominio de este tipo de contenido según la concepción de estos utilizada habitualmente, en cambio, por ello no podemos deducir que estos contenidos sólo se puedan aprender desde el trabajo didáctico de la esfera de la afectividad. Para enseñar la superación de los estereotipos negativos atribuidos a las personas migrantes, pongamos por caso, es recomendable el conocimiento lo más riguroso posible (contenido conceptual) por parte de los alumnos de las causas de los movimientos migratorios y de los orígenes y las formas de vida de las personas a las que se atribuye el estereotipo. Si conseguimos además implicaciones afectivas positivas con esas personas (contenido actitudinal) y procuramos la participación directa de nuestros alumnos en algunas actividades solidarias (contenido procedimental), estaremos consiguiendo una enseñanza integradora e integral de mayor calidad que si sólo nos centramos, por separado, en alguno de los



© Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

tres componentes mencionados: desde la dimensión cognitiva se favorecerá el conocimiento dialógico de otras formas de vida y de las motivaciones variadas y complejas que condicionan los movimientos migratorios; desde la afectiva, se cultivarán actitudes y valores que eviten estereotipos y prejuicios, al tiempo que fomenten la empatía; y desde la comportamental, se estimularán conductas concretas de aceptación y valoración de lo diferente, con el fin de superar el racismo y aprender a convivir en contextos geopolíticos de diversidad étnica y cultural.

Además, si mantenemos los aprendizajes parciales y disociados de los tres tipos de contenido, estaríamos reforzando la doble vía «curricularidad» versus transversalidad señalada al principio. En el mundo académico, los contenidos que realmente se valoran en la práctica suelen ser los denominados conceptuales, que además son los propios de las áreas curriculares, mientras que los valores y las actitudes ni siquiera se consideran contenidos en muchos casos y, como hemos visto, suelen asociarse a los temas transversales. Las dos formas de separación refuerzan las dificultades existentes para conectar los tipos de contenidos, cualquiera que hayan sido los criterios utilizados para su selección y clasificación.

La propuesta para superar esta disociación pasa necesariamente por asumir el reto de la formación integral de nuestros alumnos (CIFUENTES, 2011). Por un lado, profundizando en la conceptualización y las limitaciones de la transversalidad y buscando vías de concreción dentro de los contenidos de las áreas curriculares y, por otro, profundizando específicamente en cada uno de los contenidos desde espacios formativos singulares, en forma de actividades propias, de grupos de trabajo, etc. Sólo así podemos superar el efecto de la tangencialidad anteriormente aludida. Veamos cómo reforzar esta argumentación conectándola con las aportaciones de la investigación para la paz.

3.1. La cultura de paz y sus implicaciones educativas

Como expusimos en otro trabajo (SÁNCHEZ, 2016a), la primera definición de cultura de paz se realizó en el Congreso Internacional de Yamoussoukro, Costa de Marfil, en 1989 y fue adoptada como Programa de la UNESCO en 1995, tal y como se desarrolló después en una publicación de la propia organización (UNESCO, 1996). Pronto se convertiría en un movimiento mundial con la implicación directa de amplios sectores de la sociedad en todos los continentes, lo que motivó que Naciones Unidas proclamara el año 2000 como «Año Internacional de la Cultura de la Paz», al igual que la primera década del siglo XXI como «Decenio Internacional de la promoción de

una Cultura de Paz y Noviolencia en beneficio de los niños y niñas del mundo (2001-2010)».

En la Resolución 53.243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de septiembre de 1999, después de definir la cultura de paz como «un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en una serie de principios y compromisos» (art. 1), y de orientar sobre su desarrollo en los dos artículos siguientes, se reconoce expresamente que «la educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz» (art. 4).

Posteriormente, dentro del Programa de Acción, se especifican varias medidas para dar a conocer, extender y consolidar la cultura de paz, agrupadas por los siguientes objetivos: promover una cultura de paz por medio de la educación; promover el desarrollo económico y social sostenible; promover el respeto de todos los derechos humanos; garantizar la igualdad entre mujeres y hombres; promover la participación democrática; promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad; apoyar la comunicación participativa y libre circulación de información y conocimientos; y promover la paz y seguridad internacionales.

En el primero, la promoción de la cultura de paz a través de la educación, se destacan las siguientes medidas:

- Revitalizar las actividades nacionales y la cooperación internacional destinadas a promover los objetivos de la educación para todos con miras a lograr el desarrollo humano, social y económico, y promover una cultura de paz.
- Velar por que los niños, desde la primera infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana y de tolerancia y no discriminación.
- Hacer que los niños participen en actividades mediante las que se les inculquen los valores y los objetivos de una cultura de paz.
- Velar por que haya igualdad de acceso de las mujeres, especialmente de las niñas, a la educación.
- Promover la revisión de los planes de estudio, incluidos los libros de texto, teniendo en cuenta la Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia de 1995.
- Reforzar las actividades de las entidades destinadas a impartir capacitación y educación en las esferas

de la prevención de los conflictos y la gestión de las crisis, el arreglo pacífico de las controversias y la consolidación de la paz después de los conflictos.

- Ampliar las iniciativas en favor de una cultura de paz emprendidas por instituciones de enseñanza superior de diversas partes del mundo.

Especial relevancia adquiere el «Manifiesto 2000» (BORLAUG [et ál.], 1999), documento redactado por un grupo de premios Nobel, que recoge de forma resumida, en un lenguaje sencillo, los seis principios clave que definen y determinan la cultura de paz, invitando a todo el mundo a firmarlo y comprometerse a respetarlos en la vida diaria, con el siguiente texto: «Reconociendo mi parte de responsabilidad ante el futuro de la humanidad, especialmente para los niños de hoy y de mañana, me comprometo en mi vida diaria, en mi familia, mi trabajo, mi comunidad, mi país y mi región a:

- respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios;
- practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas –física, sexual, psicológica, económica y social–, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes;
- compartir mi tiempo y mis recursos materiales cultivando la generosidad, a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica;
- defender la libertad de expresión y la diversidad cultural privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo;
- promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta;
- contribuir al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad».

Contamos con una interesante propuesta de TUVILLA (2004) sobre la aplicación de estos principios al desarrollo educativo de la cultura de paz en los espacios educativos. Veamos las propuestas para cada uno de los principios del Manifiesto que pueden resultarnos especialmente apropiadas.

3.1.1. Respetar todas las vidas

Como nos indica este autor, se trata del presupuesto básico de los derechos humanos, sin el cual no es posible el ejercicio de los demás derechos, y estre-

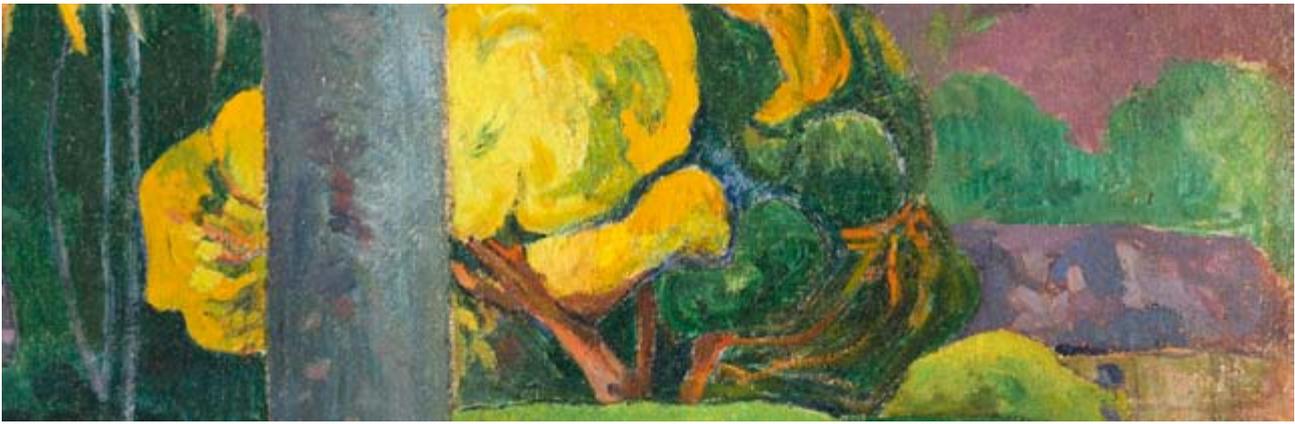
chamente vinculado a dos de los pilares básicos de la educación: aprender a vivir juntos y aprender a ser. Respetar la vida significa favorecer en todo proceso didáctico la autonomía personal desde la libre expresión de ideas y, sobre todo, la creación de espacios de confianza que favorezcan la convivencia no exenta de conflictos, que puedan gestionarse creativa y pacíficamente en los espacios escolares de los centros educativos haciéndolos más justos y seguros.

3.1.2. Rechazar todo tipo de violencia

La existencia de casos de violencia en los espacios de los centros educativos es evidente, desde conductas disruptivas a casos de acoso y de violencia física directa, pasando por problemas de disciplina mal resueltos, actos de vandalismo, etc. Además, en ambientes externos a los centros educativos, tanto en los medios de comunicación y en las redes sociales como en contextos sociales y familiares, algunos estudiantes de nuestros centros viven experiencias que pueden llevarles a la normalización de la violencia como forma de relación interpersonal al haberse interiorizado estrategias de gestión de los conflictos muy alejados de las propuestas realizadas al aplicar los principios básicos de la investigación para la paz a la educación para la cultura de paz. Por ello, el propio ejercicio de llevar a la práctica el derecho universal a la educación que reconoce nuestra Constitución y desarrolla la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) debería conllevar la puesta en marcha de medidas coordinadas para actuar sobre todos los factores que influyen en la generación y estabilización de las diferentes manifestaciones de la violencia.

No obstante, el reconocimiento de la existencia de fenómenos violentos en los espacios educativos no debe llevarnos a vislumbrar un panorama pesimista de las realidades escolares, más bien nos debería obligar a los investigadores de los temas relacionados con la convivencia escolar y social a buscar propuestas alternativas que faciliten el conocimiento y el desarrollo de buenas prácticas sociales y escolares que puedan convertirse en contenidos educativos que generen aprendizajes para ejercitarlas y favorecerlas (SÁNCHEZ, 2017b).

No se trata de dejar de lado los comportamientos violentos que tienen lugar en los centros educativos, sin abordarlos ni tratarlos con todo el rigor y profesionalidad posibles, y mucho menos de ocultarlos. Lo que proponemos es que, además de los estudios e investigaciones sobre la violencia escolar y social, y de su visualización y divulgación, también realicemos estudios e investigaciones sobre los comportamientos pacíficos y no violentos que tienen lugar en la sociedad y en los centros educativos –incluyendo la utilización de estrategias adecuadas para la gestión



© Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

de los conflictos— e igualmente los hagamos visibles y los divulguemos.

Desde la investigación para la paz (MUÑOZ, 2001) se viene proponiendo hace tiempo como una de las mejores formas de prevención de la violencia el favorecer y fomentar las conductas pacíficas, no exentas de conflictos; propuesta que desde la investigación en educación para la cultura de paz tenemos la responsabilidad de aplicar a nuestro campo de trabajo para adaptar estas conductas convirtiéndolas en contenidos educativos para su tratamiento didáctico en nuestros centros escolares (SÁNCHEZ, 2017b), y reforzando así el papel de los centros educativos como núcleo central de los planes preventivos de la educación para la paz contra todo tipo de violencia escolar y social (SANMARTÍN, 2004).

3.1.3. Compartir con los demás

La cultura de paz es por esencia una cultura de la cooperación que implica para los centros educativos la exigencia de una verdadera concienciación sobre su función educativa y como instrumento para el cambio social (TUVILLA, 2004). Hay que intentar aprovechar la vida presente en los centros escolares, con sus manifestaciones de convivencia y sus conflictos, para aprender de sus experiencias e igualmente intentar que sus estructuras organizativas y burocráticas se alejen de posturas discriminatorias y autoritarias (SÁNCHEZ, 2016b). Si desarrollamos la práctica educativa sin considerar las variables contextuales y ambientales del centro y sus espacios, caeremos en el error de olvidar la importancia que el aprendizaje por imitación y modelado tiene para cualquier persona, pero especialmente para los niños y jóvenes. Podemos estructurar buenos programas de contenidos y actividades educativas sobre la convivencia en diversidad para el aula, pero si las estructuras organizativas y de gestión del centro son autoritarias, poco participativas y contrarias a la convivencia, de nada habrán servidos aquellos, ya que nuestros alumnos aprenderán, sobre todo, de las experiencias que asimilen del estilo

de vida y del ambiente del centro y menos de las tareas de aula, asociadas habitualmente a aprendizajes estrictamente académicos.

Como nos dice SANTOS GUERRA (2000): «Participar es comprometerse con la escuela. Es opinar, colaborar, criticar, decidir, exigir, proponer, trabajar, informar e informarse, pensar, luchar por una escuela mejor», porque «la democracia no se da a los miembros de la comunidad educativa como algo acabado, como un logro ya ultimado. Es, por el contrario, una construcción en constante dinamismo, una tarea inacabada, un reto permanente, una utopía inalcanzable pero siempre perseguible».

3.1.4. Escuchar para comprenderse

No basta con oír, esta capacidad no implica necesariamente la escucha activa, que resulta decisiva para dialogar, sobre todo ante personas y realidades diversas y complejas (SÁNCHEZ y TUVILLA, 2009), con diferentes tradiciones, formas de vida, valores y cosmologías que inspiran sus vidas. El diálogo implica la tolerancia activa, el respeto y la aceptación y valoración de las diferencias como componentes imprescindibles para la comprensión mutua capaz de generar empatía entre los seres humanos para facilitar acciones de colaboración y participación ciudadana responsable. Por todo ello, este principio recogido en el Manifiesto 2000 se convierte en una propiedad fundamental para la cultura de paz y sus implicaciones educativas, especialmente en las sociedades que tenemos el privilegio de contar con sistemas educativos universales.

En este sentido, tenemos que utilizar educativamente la heterogeneidad presente en los centros escolares como fuente de experiencias valiosas para nuestros objetivos educativos. La diversidad de culturas, de extracción social y étnica es una de las características más evidente en los centros educativos de las sociedades plurales. En muchos casos, esta diversidad puede percibirse como fuente de problemas, aunque sean más las ocasiones en que suponga un en-

riquecimiento que las instituciones educativas deben aprovechar, pero no podemos permitirnos el lujo de despreciar el enriquecimiento que para todos nosotros representa la variedad de culturas y sus manifestaciones, cada vez más presente en las aulas (SÁNCHEZ, 2013).

El respeto a la diversidad como uno de los fundamentos de la cultura de paz supone favorecer el diálogo, partiendo de la escucha activa y la empatía como actitudes básicas para gestionar adecuadamente las diferencias, incluso las que pudieran convertirse en conflictivas, en la seguridad que la valoración respetuosa, aunque no exenta de crítica, va a llevar a la formación de valores de pertenencia a formas de ciudadanía avanzada, superadora de relaciones de enfrentamientos generados por la diversidad de creencias e ideologías, y capaz de reconocer la dignidad de cada persona y el respeto a sus creencias y formas de vida.

3.1.5. Conservar el planeta

La necesidad de los seres humanos de disponer de recursos naturales necesarios para su bienestar, así como de favorecer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus necesidades más elementales y alcanzar un buen nivel de desarrollo humano, supone en sí mismo un presupuesto básico de cualquier propuesta de actuación humana. Por otro lado, el propio concepto de paz implica favorecer el concepto de desarrollo humano sostenible y su estrecha vinculación con la democracia y el impulso de los derechos humanos, lo que refuerza su consideración de principio fundamental de la cultura de paz (TUVILLA, 2004).

Por tanto, educar para la cultura de paz implica, como fundamento ético, la mejora de la calidad de la vida humana y de todos los seres vivos, conservando la vitalidad y la diversidad como características intrínsecas del Planeta. Una referencia valiosa nos la ofrece la Carta de la Tierra, declaración mundial que dispone «La paz constituye un conjunto creado por las relaciones correctas con uno mismo, con otras personas, con otras culturas, con otras vidas, con la Tierra y con el conjunto más amplio del que todos somos parte». Como señala FERNÁNDEZ HERRERÍA (2018), no se puede decir más en menos palabras. Se establece una serie de principios y propuestas a favor de la interdependencia de la protección ambiental con los derechos humanos, la igualdad de género y la erradicación de la pobreza para establecer y desarrollar la democracia y la paz a escala local, regional y global. Para ello, la educación supone una herramienta fundamental para lograr la modificación de las actitudes y comportamientos, así como la sensibilización y formación ciudadana necesaria para cuidar y proteger el Planeta.

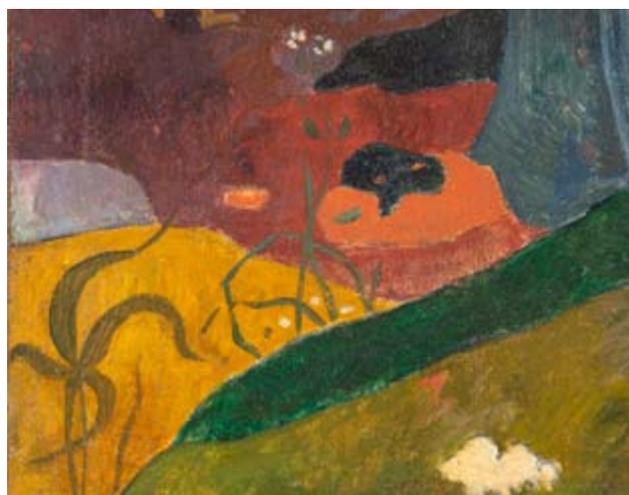
3.1.6. Redescubrir la solidaridad

La educación basada en los valores de la cultura de paz necesita un replanteamiento de la solidaridad para que su propagación y desarrollo abarque desde los ámbitos más cercanos y afines a los más lejanos y ajenos, a la vez que desde lo más local a lo más global. En este sentido, a la educación para la cultura de paz no sólo le corresponde alcanzar sus objetivos propios como materia, sino también los que pertenecen a una educación en valores que persiga un aprendizaje moral y cívico a través del cual el alumnado conozca y dialogue sobre los problemas éticos más significativos según su experiencia vital (FIETO y GARCÍA, 2007); y desarrolle la capacidad de descubrir por sí mismo nuevos problemas, aprenda a construir juicios de valor sobre ellos y responda positivamente a los problemas con los que se enfrenta.

Además, estos aprendizajes sobre la solidaridad pueden llevarnos a fomentar actitudes favorables a la cooperación internacional y a la transformación político-económica de las relaciones entre los estados y ciudadanos (ECHART, CABEZAS y SOTILLO, 2016) para que la educación sea «una educación para la crítica y la responsabilidad, ligada al reconocimiento del valor del compromiso ético, de la asociación con los demás para resolver problemas y trabajar por una comunidad mundial justa, pacífica y democrática; una educación pro-social y para la convivencia» (FISAS, 2001).

3.2. Los conflictos y su potencial educativo

Básicamente, desde la investigación para la cultura de paz se nos presenta el conflicto como algo consustancial a la vida, lo que nos lleva a afirmar que donde hay vida hay conflicto y, en consecuencia, que tenemos que aprender a convivir con ellos. Se vienen estudiando los tipos de conflicto, sus orígenes



© Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

nes, manifestaciones y los factores influyentes, observándose que en ocasiones producen situaciones dolorosas y violentas, pero que también en otros muchos casos se resuelven, se regulan o se transforman de forma no violenta, como nos dicen MOLINA y MUÑOZ (2004).

El giro que dio la investigación para la paz y los conflictos, especialmente a partir de los años 70 del siglo pasado, supone una de las bases teóricas fundamentales para la comprensión de las situaciones de convivencia que nos encontramos en los centros educativos. Entender que los conflictos son inherentes a las relaciones humanas es una base del concepto de paz imperfecta (MUÑOZ, 2001), que como categoría analítica nos permite: «Romper con las concepciones de la paz como algo perfecto, infalible, utópico, terminado, lejano, inalcanzable; reconocer las prácticas pacíficas allá donde ocurran; pensar la paz como un proceso inacabado que se reconoce y se construye cotidianamente».

Esta concepción de la paz nos pone de manifiesto, entre otras cosas, la importancia de ser conscientes de la presencia en nuestras vidas de múltiples situaciones pacíficas que nos permiten resolver, regular y transformar los conflictos de modo no violento, así como la necesidad de seguir construyendo espacios y situaciones de paz aunque existan manifestaciones de la violencia, por muy dolorosas que éstas sean. Si esperamos a que desaparezcan todas las manifestaciones de la violencia para trabajar y desarrollar situaciones pacíficas, difícilmente lo vamos a conseguir, puesto que las relaciones entre individuos y grupos no se suelen caracterizar por la perfección. En cambio, si asumimos las imperfecciones, los problemas y los conflictos, intentando superarlos y/o resolverlos, a la vez que aprendemos de nuestras experiencias al respecto, iremos avanzando también en la construcción de redes entre realidades y situaciones pacíficas, imperfectas, pero cada vez menos violentas.

Por ello, es fácil comprender que el conflicto es un concepto clave en la investigación para la paz (BINABURO, 2007). Existe un gran consenso en considerarlo indispensable para entender las realidades pacíficas, las que estamos acostumbrados a percibir cargadas de pasividad y de determinismo externo (dependen de lo que hagan otros, especialmente los más poderosos, incluso de factores ajenos e incontrolables por los seres humanos, divinidades, etc.). Los estudios sobre las realidades pacíficas nos dicen que no son perfectas, que dependen de lo que hagamos cada uno de nosotros, que donde hay vida hay conflicto, y que la diversidad añade complejidad y riqueza, aunque también conflictividad, por lo que aprender a convivir con los conflictos se convierte en una necesidad.

De hecho, lo hacemos sin ser conscientes de ello en múltiples situaciones de nuestra vida, tanto en el ámbito privado como público. Por ello, una adecuada gestión educativa, social y política de los conflictos se convierte en una riquísima experiencia de aprendizaje (MAZORRA, 2008).

Conviene recordar al respecto cuáles son las estrategias más habituales utilizadas para su gestión, que en la mayoría de los casos se combinan en la práctica:

- La resolución, en la que prevalece la intervención externa a los implicados en el conflicto; por ejemplo, un adulto (profesor, familiar,...) en un conflicto entre niños o un experto (juez, mediador,...) en un contrato entre adultos. En las prácticas educativas, la intervención del profesorado en una relación conflictiva entre alumnos va a depender en gran medida de su preparación y de la capacidad de éstos para desarrollar por sí mismos la siguiente estrategia.
- La regulación o autorregulación, donde predomina la actuación directa de los afectados por el conflicto, asumiendo sus responsabilidades en todo el proceso de gestión. El papel de los agentes externos, si lo hubiera, es más sutil, concentrándose fundamentalmente en tareas de mediación, asesoramiento, observación y acompañamiento, debiendo quedar su intervención en un segundo plano de visibilidad. En los espacios escolares es frecuente que los propios niños inicien, en la mayoría de los casos, la autorregulación de un conflicto, especialmente si han tenido experiencias formativas previas, aunque sin ser estrictamente necesario este requisito (SÁNCHEZ, 1999).
- La transformación, marcada por la búsqueda y realización de cambios de escenarios, ambientes y protagonistas influyentes e implicados en el conflicto. Los agentes externos son fundamentales para asesorar las propuestas y el desarrollo de los cambios que se hagan, así como para buscar y favorecer los consensos necesarios al respecto, sobre todo, entre los afectados por el conflicto. Un ejemplo frecuente en los escenarios educativos es el cambio de compañeros, de clase o de colegio.

A estas estrategias habituales de gestión hay que añadir en las prácticas educativas emanadas de las recomendaciones de la investigación para la paz la provocación «controlada» de los conflictos para aprender a gestionarlos en situaciones reales vividas en primera persona. También se recurre ocasionalmente a tácticas evasivas para evitar los conflictos con la intención de abordar posteriormente su gestión o para intentar olvidarlos, siendo ésta la opción menos recomendable.

4. Conclusiones

La investigación para la paz viene realizando aportaciones que se han intentado adaptar y aplicar en el ámbito de la educación para la cultura de paz, especialmente recomendables para utilizarlas en el diseño y el desarrollo de prácticas educativas para la convivencia, entre las que destacan:

- La necesidad de superar las condiciones «perfectas» de la paz positiva. Más allá de la concepción de la paz sólo como ausencia de guerra (paz negativa), investigadores de y para la paz han puesto de manifiesto la importancia de la construcción de una paz basada en la justicia social y el respeto a los derechos humanos, como uno de los pilares fundamentales para la satisfacción de las necesidades de las personas (paz positiva). Paralelamente se ha ido profundizando en la búsqueda de estrategias para solucionar los conflictos, a la vez que ampliando y mejorando nuestro conocimiento sobre los diferentes tipos de violencia, además de la física y directa, para entender realmente las dificultades que encontramos y las posibilidades de las que disponemos los seres humanos para conseguir situaciones pacíficas en nuestras relaciones de convivencia.
- La importancia de pensar en claves de paz y profundizar en el conocimiento de sus manifestaciones. La perspectiva de la paz imperfecta nos pone de manifiesto, entre otros avances, la importancia de ser conscientes de la presencia en nuestras vidas de múltiples situaciones pacíficas que nos permiten gestionar los conflictos de modo no violento, así como la necesidad de seguir construyendo espacios y situaciones de convivencia pacífica aunque existan manifestaciones de la violencia. Si esperamos a que desaparezca la violencia en cualquiera de sus formas para trabajar y desarrollar situaciones pacíficas, difícilmente lo vamos a conseguir, puesto que las relaciones entre individuos y grupos no se suelen caracterizar por la perfección. En cambio, si asumimos las imperfecciones, los problemas y los conflictos en nuestra convivencia, intentando superarlos y/o resolverlos, a la vez que aprendemos de nuestras experiencias en este sentido, iremos avanzando también en la construcción de redes entre realidades y situaciones pacíficas, imperfectas pero cada vez menos violentas. Al igual que las investigaciones de la paz positiva fueron descubriendo las estructuras de la violencia, las de la paz imperfecta nos proponen ir descubriendo las de la paz, añadiendo el concepto de paz estructural al de violencia estructural (MUÑOZ, 2001 y BOLAÑOS y MUÑOZ, 2011).

- Tenemos que aprender a convivir con los conflictos. En la investigación para la paz viene adquiriendo una importancia decisiva el concepto de conflicto como algo consustancial a la vida, lo que nos lleva a afirmar que donde hay vida hay conflicto y, en consecuencia, que tenemos que aprender a convivir con ellos. Se estudian los tipos de conflicto, sus orígenes, sus manifestaciones y los factores influyentes, observándose que en ocasiones provocan situaciones dolorosas y violentas, pero que también en otros muchos casos se resuelven, se regulan o se transforman de forma no violenta. Como consecuencia, educar en y para el conflicto resulta una finalidad fundamental para la formación en cualquier etapa de la vida y muy especialmente en las edades de la educación obligatoria de los sistemas educativos, indispensable para que la educación colabore en la conformación de culturas para la paz que desde los centros escolares lleguen a la vida ciudadana, cumpliendo así la función preventiva de la educación ante los casos de violencia en cualquiera de sus manifestaciones.
- Hay que afrontar la violencia y prevenirla utilizando las aportaciones que nos ofrece la investigación para la paz aplicables en la educación para la cultura de paz, desde el aprendizaje y puesta en práctica de las estrategias de gestión de los conflictos a la utilización pedagógica de las manifestaciones de la cultura de paz en cualquiera de los escenarios y ámbitos que se produzcan. Todo ello desde las posibilidades que nos ofrece un sistema educativo universal para llegar e influir en toda la sociedad y poder favorecer situaciones de convivencia en las realidades sociales y educativas, que, aunque imperfectas y potencialmente conflictivas, podamos vivirlas y compartirlas. No obstante, el hecho de poner el énfasis en los aspectos pacíficos de las relaciones humanas y en los procesos de gestión no violenta de los conflictos, no nos debe llevar a olvidar la existencia de la violencia o a no querer verla, ya que ello supondría, no sólo un planteamiento ingenuo, sino, sobre todo, una actitud intelectual poco rigurosa y alejada de la realidad. Sin olvidar que, ante cualquier manifestación de la violencia, siempre hay que mostrar solidaridad con las víctimas y no dejar impune el comportamiento violento.

Referencias bibliográficas

- ALEMANY, I., JIMÉNEZ, M.^a.A. y SÁNCHEZ, S. (Coords.) (2012). *La formación del profesorado para la diversidad cultural*. Madrid: La Muralla.
- BINABURO, J.A. (2007). *Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

- BOLAÑOS, J. y MUÑOZ, F.A. (Eds.) (2011). *Los habitus de la paz. Teorías y prácticas de la Paz Imperfecta*. Granada: Editorial Universidad de Granada. Colección Eirene.
- Borlaug, N., Pérez Esquivel, A., Dalai Lama, Gorbachov, M.S., Maguire, M., Mandela, N. et al., (1999). *Manifiesto 2000*. París: Unesco. Recuperado de: http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_manifeste.htm
- CIFUENTES, L.M.^a (2011). «Fundamentos filosóficos de la educación cívica intercultural». En BESALÚ, X. y LÓPEZ, B. (Coords.), *Interculturalidad y Ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales*, pp. 71-82. Madrid: Wolters Kluwer.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2001). *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y NoViolencia*. Sevilla: Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- ECHART, E., CABEZAS, R. y SOTILLO, J.A. (Coords.) (2016). *Manual para la elaboración de investigaciones en cooperación al desarrollo*. Madrid: La Catarata.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (Coord.) (2018). «La Carta de la Tierra y la Educación». *Cuadernos de Pedagogía*, (485), pp. 46-79.
- FIETO, R. y GARCÍA, R.J. (Coords.) (2007). *Las escuelas democráticas. Redes educativas para la construcción de la ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- FISAS, V. (2001). *Cultura de Paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/UNESCO.
- GIMÉNEZ, C. (Coord.) (2012). *Encuesta 2010 sobre convivencia intercultural en el ámbito local. Convivencia social e intercultural en territorios de alta diversidad*. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- LUCINI, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.
- MAZORRA, P. (2008). «El conflicto en la escuela: Una oportunidad de aprendizaje». *Bordón*, 60, (4), pp. 125-136.
- MOLINA, B. y MUÑOZ, F.A. (Eds.) (2004). *Manual de Paz y Conflictos*. Granada: Universidad de Granada y Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- MUÑOZ, F.A. (Ed.) (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada, colección Eirene.
- RUÉ, J. (Coord.) (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Octaedro.
- SÁNCHEZ, S. (1999). «El tratamiento de los contenidos de Educación para la Paz en el currículum de Educación Infantil». En GERVILLA, A. y BERREALES, M. (Coords.), *Un mundo para el niño. Innovaciones curriculares*, pp. 199-223. Málaga: Centro de Educación de la Diputación Provincial.
- (2008). «Didáctica de la educación en valores». En DE LA HERRÁN, A. y PAREDES, J. (COORDS.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 61-72). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- (2013). «Las manifestaciones de la diversidad cultural y su utilización educativa». En LÓPEZ BELMONTE, J.L. (Coord.), *Diversidad cultural y educación intercultural* (pp. 55-72). Melilla: GEEPP Ediciones.
- (2016 a). «Cultura de Paz y Derechos Humanos. El papel de la educación». En VILLENA, J.L. (Coord.), *Derechos humanos y justicia universal en la frontera sur* (pp. 25-46). Granada: Editorial Universidad de Granada, Colección Periferias.
- (2016 b). «Los conflictos en las sociedades culturalmente diversas. El papel de la educación». En TERRÓN-CARO, T. Y ESTEBAN, M. (Eds.), *Ciudadanía mundial y educación para el desarrollo. Una mirada internacional. Actas del XV Congreso Nacional de Educación Comparada* (pp. 615-622). Sevilla: Sociedad española de Educación Comparada y Universidad Pablo de Olavide.
- (2017 a). «Promover una cultura de paz en la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, (480), pp. 28-31.
- (2017 b). «Las manifestaciones de la cultura de paz como fuente de contenido en la Educación para la Paz». *Convives*, (18), pp. 6-11.
- (2018). «Convivencia y diversidad cultural. Una visión desde la Investigación para la Cultura de Paz en educación». En GUERRERO, M.^a J. y SOLA, T. (Coords.), *XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 63-71). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ, S., GALLARDO, M. A. y ORTIZ, M.^a M. (2011). «The evaluation of school coexistence in contexts of cultural Diversity». *Exedra. Monographic about Diversity, Communication and Coexistence*, (2), pp. 33-50.
- SÁNCHEZ, S., JIMÉNEZ, M.^a A. y DE FRUTOS, M. (2017). «Life Testimonies of Multicultural Co-Existence in Melilla». En YAROSH, M., SERBATI, A. y SEERY, A. (Eds.), *Developing Generic Competences Outside the University Classroom* (pp. 59-75). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ, S., MESA, M.^a C., SEIJO, D., ALEMANY, I., ROJAS, G., ORTIZ, M.^a M. et ál., (2010). *Convivencia Escolar y Diversidad Cultural. Estudio sobre la convivencia escolar en los centros educativos de Melilla*. Madrid: Ministerio de Educación.
- SÁNCHEZ, S. y SÁNCHEZ, A. (2012). «La convivencia escolar desde la perspectiva de la Cultura de Paz». *Convives*, (0), pp. 36-41.
- SÁNCHEZ, S. y TUVILLA, J. (2009). «La educación, un espacio complejo y conflictivo de investigación para la paz y los derechos humanos». Muñoz, F.A. y Molina, B. (Eds.), *Pax orbis. Complejidad y conflictividad de la paz* (pp. 215-259). Granada: Editorial Universidad de Granada, colección Eirene.
- SANMARTÍN, J. (2004). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2009). «El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad». *Revista de Filosofía*, (28), pp. 175-200.

TUVILLA, J. (2004). *Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

UNESCO (1996). *From a culture of violence to a culture of peace*. París: UNESCO.

URUÑUELA, P. (2016), *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.

El autor

Sebastián Sánchez Fernández

Catedrático de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (UGR). Investigador del Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos de esta Universidad desde su creación, donde ha sido subdirector y ha dirigido su colección de libros EIRENE. En este Instituto imparte docencia en el Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos.

Coordinador del Grupo de Investigación «Innovación Curricular en Contextos Multiculturales» del Plan Andaluz de Investigación, desde su constitución en el curso 1988-1989. Participante en varios Proyectos de Investigación seleccionados en convocatorias autonómicas, nacionales e internacionales.

Delegado del Rector (cargo asimilado a Vicerrector) para el Campus de Melilla de la UGR entre 2008 y 2015, y Director General de Orientación Educativa y Solidaridad de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía entre 2000 y 2004, con competencias, entre otras, en orientación educativa, educación especial, educación compensatoria, educación de inmigrantes y educación para la cultura de paz y no violencia.

Nota: Este artículo está ilustrado con fragmentos del cuadro *Mata Mua (Érase una vez)*.



Singer Sargent, J. (1904). Retrato de Millicent, duquesa de Sutherland. (Detalle). Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. © Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Dignidad

RAE: dignidad

Del lat. dignitas, -ātis.

1. f. Cualidad de digno.

2. f. Excelencia, realce.

3. f. Gravedad y decoro de las personas en la manera de comportarse.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

John Singer Sargent

Retrato de Millicent, duquesa de Sutherland

1904. Óleo sobre lienzo, 254 x 146 cm. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

John Singer Sargent ha pasado a la posteridad como uno de los más acreditados retratistas de mujeres. Durante la mayor parte de su carrera inmortalizó a innumerables modelos de la alta burguesía con distinguidos atuendos y elegantes actitudes, en ambientes refinados y cultos. En la primera década del siglo XX, cuando Sargent había alcanzado el cenit de su fama como pintor y retratista, empezó a recibir numerosos encargos por parte de la aristocracia.

Millicent St. Clair (1867-1955) era la hija mayor del cuarto conde de Rosslin y Blanche Fitzroy, y estaba casada con el duque de Sutherland. La duquesa se convirtió en una de las anfitrionas más destacadas de la época y una de las mujeres más brillantes de la sociedad londinense del momento. Conocida como escritora e infatigable trabajadora por las clases sociales más desfavorecidas, era admirada por su inteligencia, belleza, elegancia y su altura moral. Incluso fue condecorada con la Cruz de la Guerra por su trabajo como enfermera y su generosa contribución durante la Primera Guerra Mundial. El pintor trata con gran sensibilidad y delicadeza el carácter de lady Millicent, que tenía entonces treinta y siete años. Sargent la retrata de cuerpo entero, con el porte propio de una mujer aristocrática, y capta sagazmente su enérgica personalidad y su potente mirada. Situada en un exterior, la modelo, elegantemente vestida, apoya su mano derecha sobre una fuente, mientras gira ligeramente su erguido cuerpo hacia el espectador, en una actitud que rememora los retratos de las duquesas inglesas como diosas clásicas del pintor inglés sir Joshua Reynolds.

Alarcó, P. *Retrato de Millicent, duquesa de Sutherland - Singer Sargent, John* (extracto). Madrid: *Museo Nacional Thyssen Bornemisza*. < <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/sargent-john-singer/retrato-millicent-duquesa-sutherland> >.



PROYECTOS COMPARTIDOS POR LA COMUNIDAD EDUCATIVA

PROJECTS SHARED BY THE EDUCATION COMMUNITY

Nélida Zaitegi de Miguel

Consejo Escolar del País Vasco

Resumen

La participación de la comunidad educativa es fundamental en una educación que se fundamenta en el logro del éxito personal, social y académico/profesional de todo el alumnado, sea cual sea su punto de partida.

Para implementar proyectos que incluyan a la comunidad educativa, es fundamental el liderazgo compartido de la dirección; por una parte, para concitar voluntades del profesorado, familias y alumnado; y por otra, para diseñar, planificar y dinamizar los procesos de cambio que esto implica.

Palabras clave: participación, comunidad educativa, corresponsabilidad, compromiso, construir relaciones, liderazgo compartido.

Abstract

Participation of the education community is essential when education is based on the achievement of students' personal, social and academic / or professional success, whatever their starting point.

To implement projects that include the education community, shared leadership management is essential; on the one hand, to get wide support from teachers, families and students; and on the other, to design, plan and make the changing processes that this implies more dynamic.

Keywords: *involvement and participation, school community, shared responsibility, commitment, building relationships, shared leadership.*

I. Participación

Participar no es recibir información, por exhaustiva que esta sea. Tampoco es darla, por importante que pueda ser lo que se comunica. La participación es tomar decisiones; todo lo demás son sucedáneos. La información es solo el primer paso, puesto que es un requisito necesario para tomar buenas decisiones.

La participación es un proceso mediante el cual se dota de poder a las personas para que puedan movilizar sus competencias personales, sociales y profesionales, con el fin de convertirse en actores sociales, manejar sus recursos, tomar decisiones y controlar las actividades que afectan a sus vidas.

En los centros educativos, la participación es un derecho y un deber de toda la comunidad educativa (LEITE, 2014, p. 56)¹. Promoverla exige reconocer que los distintos miembros de la misma son capaces de pensar, implicarse y llevar a cabo acciones en aquello que les compete. La toma de decisiones requiere

contar con una buena información, por lo que es necesario compartirla y, después, consultar y escuchar. La participación permite garantizar que las decisiones resulten del diálogo, de la negociación y de la valoración de las opiniones de todas las personas implicadas.

Crear proyectos compartidos con las familias, el alumnado y el profesorado sólo es posible si existe el convencimiento de su necesidad y de sus ventajas² y si todas las personas están dispuestas a dejar a un lado prejuicios y temores para moverse en el paradigma de ganar/ganar.

Más allá de la participación formal en reuniones de aula y asambleas, que por lo general son informativas y con pocas posibilidades de intervención, o en los rituales, si los hay, como fiestas y celebraciones, se trata de posibilitar y dar lugar a encuentros y a conversaciones donde poder expresarse y escucharse. La finalidad es llegar a un entendimiento común sobre

1. LEITE, S. E. (2014). «Familia y escuela: sí, se puede». En MARTÍNEZ, S. (Coord.) (2014). «Familia y escuela: otra oportunidad». En *Cuadernos de Pedagogía*, tema del mes, (444), pp. 56-58.

2. MARTÍNEZ, S. (2013). *La relación familia – escuela. La representación de un espacio compartido. Tesis doctoral*, Universidad de Barcelona. < <http://hdl.handle.net/2445/48969> >

cuestiones fundamentales que permitan poder llegar a acuerdos y generen compromisos de todos los colectivos participantes (MARTÍNEZ, 2014)³.

Los proyectos compartidos han de incluir todas las miradas y tener en cuenta las necesidades, expectativas y deseos de las familias, el alumnado y el profesorado. Por ello hay que reconocerlos y hacerlos visibles (MECD, 2015). Además, se sabe que cada persona o colectivo defiende y se implica en un proyecto cuando se hace dueño del mismo y lo siente como suyo; cuando ha participado en su elaboración desde el comienzo.

Iniciar un proceso participativo constituye una innovación importante y por lo tanto, ha de ser objeto de un diseño riguroso, y de una cuidada planificación y, debe disponer las condiciones necesarias para su correcto desarrollo, sin dejar nada a la improvisación por parte del centro, que es quien ha de llevarlo a cabo. Implementarlo requiere un compromiso importante, siendo toda la comunidad educativa consciente de que, a pesar de todo ello, su puesta en práctica situará al equipo ante una realidad tan compleja como lo es la conducta humana, individualmente y en interacción con otras personas en el grupo.

Los centros que llevan a cabo este tipo de procesos comienzan por establecer diálogos cálidos y organizados para comunicarse con las familias con la intención de compartir un trabajo en común, en un proceso novedoso e interesante en el que se han de unificar esfuerzos para superar las dificultades. Es necesario prever dichas dificultades y contar con estrategias para desactivarlas; algunas de ellas surgen como consecuencia de las creencias de una parte del profesorado sobre el sentido de la educación y su rol en ellas y otras de la disposición de las familias a aportar sus preocupaciones y propuestas así como a asumir el compromiso de participar en una tarea común que beneficiará de modo especial a su hijos e hijas y que creará un fuerte sentimiento de pertenencia al centro.

La adaptación al contexto es una de las claves del éxito -cultura, intereses, relaciones-, como señalan DOMÍNGUEZ y FERNÁNDEZ (2004), sabiendo que los grandes temas pueden abordarse de modo sencillo, de tal manera de que nadie sienta que no está preparado para ello.

El sentido y la utilidad de lo que se hace ha de ser explícito y bien entendido, de modo que sea gratificante. Es necesario contar con una información clara del objetivo, una retroalimentación continua sobre el

proceso y los logros, además de un cuidado exquisito de todas las personas.

La metodología de trabajo es otro tema importante. Es conveniente emplear técnicas participativas, como el *world café*, espacio abierto, círculos de conversación y/o debate, etc., en las que la palabra y la conversación se conviertan en potentes herramientas para la transformación social.

La selección de las técnicas de participación requiere una atención especial. El objetivo principal de un procedimiento de este tipo es posibilitar la integración de los/las participantes, su animación y su participación, así como hacer más sencilla la comprensión compartida de un tema o contenido concreto. En su elección hay que tener presente que ninguna estrategia en sí misma es mejor que otra, sino que su utilidad depende de lo que se pretenda con ella. Para dar con la más adecuada en cada caso, es necesario tener en cuenta cuestiones como la naturaleza del proyecto, los resultados que se desean obtener, las características de los destinatarios directos e indirectos, el contexto sociocultural y político y las relaciones sociales (incluyendo los conflictos latentes y manifiestos), la experiencia en metodologías participativas (tanto de quienes lo dinamizan como de las personas participantes).

Los centros que promueven la participación real, que comparten una visión de democracia profunda y servicio público, suelen tener que superar un déficit de cultura participativa y enfrentarse al reto de tener que crearla, con todo lo que esto implica. Para ello, hay que experimentar, hacer ensayos controlados que ayuden a dar pasos con avances y retrocesos pero que permitan saber qué funciona y que no, analizar lo que hay detrás en cada caso y aprender de ello.

2. La comunidad educativa

La educación va más allá de las paredes de la escuela. La educación formal (el sistema educativo), tiene unas finalidades y funciones concretas dirigidas a garantizar el derecho a una buena educación a todo el alumnado. La educación informal (la que se realiza en el seno de la familia y en la sociedad, medios de comunicación, redes sociales, etc.), influye y condiciona todo lo que la educación formal hace y dice.

Por eso, aunque es cierto el mantra que se repite ante cualquier problema social, cuando se dice que eso se soluciona con la educación, es necesario aclarar que la educación es tanto formal como informal, lo que deja claro que la responsabilidad no es solo de la escuela, sino de toda la sociedad, empezando por la familia. La escuela sola no puede avanzar en el proceso de humanización, de respeto a los derechos

3. (MARTÍNEZ, 2014, p. 130).



humanos, en la promoción de valores de justicia y solidaridad, si los demás agentes sociales van en la dirección contraria, cosa que ocurre con más frecuencia de la deseable.

«La participación de los padres y madres es necesario entenderla como una implicación comprometida, voluntaria y responsable para coadyuvar a la determinación y toma de decisiones sobre objetivos de la institución escolar, contribuyendo y compartiendo con ella, su logro. A través de ello se desarrolla la propia capacidad de asumir unos principios compartidos. Su implicación presenta un carácter social, pues ejercen un derecho y un deber como ciudadanos. Posee un carácter instrumental, por lo que es importante que estén en todo momento informados de los asuntos concernientes a la educación de sus hijos e hijas». (BAS y PÉREZ DE GUZMÁN, 2010, p. 60)⁴.

Se ha escrito tanto sobre la importancia de la colaboración entre la familia y la escuela que no es necesario insistir en ello. Es sabido que las dos instituciones son imprescindibles para educar a las criaturas y que hacerlo en la misma dirección multiplica su potencialidad, que no pueden prescindir una de otra y que están obligadas a entenderse y a colaborar si quieren que sus hijos e hijas, que son a la vez, alumnos y alumnas, reciban la mejor educación posible. DOMÍNGUEZ (2002) señala los componentes esenciales de la participación familiar en los centros: confianza, tiempos, diálogos, comunicación, empatía, conocimiento, entendimiento, interés, y cooperación entre todos y todas.

A pesar de ello, sigue siendo un tema pendiente y nadie parece estar satisfecho. Por una parte los centros insisten en que, en muchas ocasiones, las familias no colaboran, no siguen las orientaciones del centro, no educan en la misma línea y así se pierde una parte importante del valor educativo de los que la hacen (SANTOS-GUERRA 2003). Añaden que se cuestionan y se contradicen sus normas, criterios y valores. Por otra, las familias se quejan de que el profesorado no les escucha ni tiene en cuenta su situación y dificultades en la educación de sus criaturas.

El gran perdedor en todo esto es el alumnado que recibe mensajes contradictorios y se desorienta por-

que dos instituciones fundamentales para él le dan mensajes diferentes, cuando no contradictorios. El peligro es que, poco a poco, pueden desarrollar un grado importante de cinismo para sobrevivir y tratar de contentar a ambas como pueden.

Los cambios que se han dado en la sociedad atañen tanto a las familias como a los centros y unas veces constituyen obstáculos y otras oportunidades.

Cada vez son más las familias que hacen una elección de centro bien informada y consciente. Esto es posible por la información existente, no sólo a través de personas conocidas sino de las jornadas de puertas abiertas y, sobre todo, de la página web, a través de la cual conocen el proyecto educativo, la programación anual y las actividades tanto académicas como extraescolares y lúdicas que se realizan. Las nuevas tecnologías facilitan una visión transparente de la vida real del centro.

Elegir un centro es aceptar ser miembro de una comunidad, aceptar sus normas y principios, ser sujeto de unos derechos y unas obligaciones. Por eso, cuando se inicia la escolarización es el momento de hacerlas visibles. La participación es un derecho y un deber, pero, sobre todo, es beneficiosa para todo el mundo y de modo especial para el alumnado, como se ha demostrado en múltiples investigaciones.

El centro educativo, como agente socializador de las criaturas, se percibe como el encargado de construir relaciones con la familia y hacerlo de verdad, potenciando su presencia y dándole protagonismo. El primer paso es conocer y comprender las dinámicas familiares y sus nuevas necesidades, a la vez que se revisa la organización de las escuelas para poder crear canales y vías de comunicación y diseñar nuevas estrategias cooperativas, de participación, colaboración e implicación de las familias en el contexto escolar.

Así pues, sí se puede, si se quiere: familias y escuelas se reconocen, se requieren, se complementan y son imprescindibles. Unas necesitan de otras para poder buscar miradas, voces y acciones que ayuden a potenciar sus relaciones y a encontrar sus espacios y trabajar conjuntamente (BONA, 2015, p.22)⁵.

Para ello, será necesario romper con los estereotipos creados por las percepciones y las concepciones preestablecidas entre ambas instituciones. Sólo

4. Bas, E. y PÉREZ de Guzmán, V. (2010). «Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de la información y comunicación». *Educatio Siglo XXI, Revista de la Facultad de Educación: Familia y Escuela*, 28(1), pp. 41-67.

5. BONA GARCÍA, C. (2015): *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Madrid: Plaza Janés.

de esta manera, será posible (re)construir espacios de encuentro, formales e informales, y canales de comunicación basados en el diálogo, la escucha y la comprensión entre familias y escuelas; y de una verdadera, fructífera y cordial participación, colaboración e implicación de las familias⁶ y de todos los miembros de la comunidad educativa.

Por último, es necesario abordar la participación del alumnado para incrementar su sentido de pertenencia al centro. La escuela constituye el marco privilegiado para educar al alumnado en la democracia, proporcionándole las herramientas adecuadas para aprender a elegir, tomar decisiones responsables y actuar desde la implicación y la corresponsabilidad en los asuntos que le afectan. La participación real en la vida escolar permitirá dotarles de las competencias participativas básicas y posibilitará en el futuro su transferencia a la vida en sociedad. Además evitará la desafección hacia la escuela, al potenciar el sentido de pertenencia al centro.

La participación del alumnado en la vida del centro responde a tres finalidades educativas básicas que caracterizan a toda sociedad democrática:

1. Educar en los principios democráticos, fomentar los hábitos de comportamiento democrático y preparar para la participación en la vida social.
2. Establecer un currículo que permita la autoformación, propiciando una metodología que asegure su participación en los procesos de aprendizaje y favorezca la autoevaluación.
3. Desarrollar el espíritu crítico. Capacidad de pensar, de hacerse y hacer preguntas, de entrar en el sentido profundo de las cosas que pasan.

La promoción de la participación requiere la existencia de cauces de comunicación eficaces que hagan llegar la información a todas las personas y sectores educativos implicados, pero no es solo eso, es necesario avanzar hacia la toma de decisiones compartidas, creando estructuras organizativas que la hagan posible.

3. Liderazgo

El liderazgo es la actitud que asumen aquellas personas que están comprometidas con el buen hacer y cuya convicción logran transmitir a otras personas a través de la ilusión y el optimismo, para lograr una meta común.

6. PINO JUSTE, M. (Coord), *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp.199-215). Madrid: Alianza.
RODRIGO, M. J.; MAIQUEZ, M. L.; MARTÍN, J. C.; BYRNE, S. (2008), *Preservación Familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.

En los centros educativos, el liderazgo no se ejerce necesariamente por una sola persona, puede ser un equipo quien lo ejerce de modo compartido, como lo hace en muchos centros el equipo directivo. No está ligado a jerarquía ni a la posición en la institución, no tiene que ver con imponer opiniones sino con escuchar y crearlas conjuntamente, marcando una dirección, un reto y unas metas compartidas.

El logro de los objetivos, la eficiencia, se consigue a dos niveles: las personas y la tarea.

Primero, las personas: la gestión pone el acento en las tareas, mientras que el liderazgo auténtico lo hace en las personas. Cuando se consigue inspirar a otras personas o equipos y se comparte una meta común hacia la que dirigir los esfuerzos y dedicación de todo el equipo, es cuando puede hablarse de auténtico liderazgo. La motivación se contagia, «la pasión convence» dice un aforismo y, a través de ella, se canaliza la energía y el potencial profesional de todas las personas y se dirige a conseguir los objetivos.

El liderazgo compartido exige la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, comprender sus preocupaciones y dar solución a los problemas. Para ello, además de la empatía, es necesaria una buena dosis de creatividad, tanto propia como del equipo que implementa el proyecto. Cuidado, por otra parte, de no simplificar lo complejo y aplicar procedimientos innovadores para ello

Las personas que ejercen el liderazgo sirven de guía y dirigen a su equipo durante todo el proceso, pero también saben dejar espacio a otros liderazgos emergentes y posibilitar que el equipo tome la iniciativa para brindarles la oportunidad de desarrollarse personal y profesionalmente. Por eso, es necesario saber escuchar y conocer sus necesidades, con el fin de ofrecerles el tiempo y los recursos necesarios para que hagan bien su trabajo.

En segundo lugar, la tarea: la satisfacción del equipo, además de mediante aspectos afectivos y motivacionales, se consigue por los logros alcanzados. Las expectativas y el grado de cumplimiento de la tarea han de ser altas y posibilitar que cada quien dé lo mejor de sí. Sin perder de vista que las personas necesitan sentir apoyo, disponer de las herramientas necesarias para desempeñar su trabajo de forma adecuada, ver reconocidos sus esfuerzos y saber que alguien sigue el proceso y lo valida.

Antes de iniciar el proyecto, deben de asegurarse la claridad y entendimiento compartido de los objetivos a lograr, de los procesos, de las acciones, de la temporalización e indicadores de logro y, finalmente, de la responsabilidad personal y colectiva. Sólo así se podrá aceptar el compromiso y responder a él.



Una vez más, el ejemplo es fundamental; la exigencia empieza por las personas que lideran el proyecto, sabiendo que sólo por medio de un trabajo bien hecho se lograrán grandes resultados. Este modelaje aporta la autoridad moral para demandar esta misma exigencia a los demás. Por otra parte, quienes lideran son los responsables de asumir los riesgos, puesto que cuentan con la confianza suficiente para tomar una decisión, y si se equivocan, de asumir la responsabilidad con la valentía suficiente para rectificar.

Finalmente, buscan la mejora continua y tiene la capacidad de convertir a los individuos de su equipo en mejores profesionales, porque han desarrollado nuevas competencias gracias a la influencia de su liderazgo, convirtiéndose, a su vez, en líderes.

4. Los procesos

Actuaciones relevantes de los procedimientos implícitos en la participación son:

- a. Sensibilización. El proyecto, sea el que sea, ha de responder a una necesidad sentida por la comunidad educativa. Por eso, el primer paso es hacerla visible. La fase de sensibilización trata de hacerla emerger y para ello se necesitan estrategias participativas, dirigidas a poner sobre la mesa las necesidades, insatisfacciones, así como las expectativas y deseos tanto de las familias como del alumnado y del profesorado
- b. El punto de arranque puede ser un diagnóstico del centro, planteando cuestiones fundamentales sobre sus finalidades y el logro de las mismas a través de su funcionamiento cotidiano, lo que se hace habitualmente. Puede ser un ámbito concreto, bien acotado, y hacerse sin grandes palabras, sencillo y preciso, de modo que esté al alcance de cualquier padre o madre del centro.
- c. Lo más importante es llegar a las causas reales de lo que pasa. Ahí es donde se ha de profundizar y se deben buscar con valentía. Solo abordando las causas, sin confundirlas con los síntomas, se puede mejorar de verdad. De lo contrario, se pierde el tiempo y se genera una gran insatisfacción en quienes participan.
- d. Una vez se han detectado las causas, se han de hacer propuestas y elegir las mejores para afrontarlas, ya que una vez que se elimina lo que genera las disfunciones, estas desaparecen.

- e. Convertir cada causa en uno o varios objetivos.
- f. Diseñar y planificar las acciones a llevar a cabo, de modo global y por sectores que corresponde hacer al centro, al profesorado, a las familias y al alumnado, además de concretar los indicadores de proceso y de logro
- g. La puesta en práctica es un momento clave, y el seguimiento continuo: la valoración y evaluación de los indicadores de proceso en un primer momento; de logro a medio plazo, una vez por trimestre, que permita tomar decisiones y hacer los ajustes oportunos, si fuera necesario cuanto antes.
- h. Evaluación final al terminar los plazos temporales previstos. Es el momento de celebrar los logros; poner en valor los aprendizajes realizados cuando no todo se ha alcanzado y las lecciones aprendidas para lo sucesivo, que permitan mantener la motivación para comenzar un nuevo ciclo de mejora colectiva y participativa.
- i. Las innovaciones, si lo son de verdad, vienen para quedarse, por eso, una vez cerrado un ciclo y con las lecciones aprendidas, es el momento de seguir profundizando y mejorando, con el fin de posibilitar los cambios culturales que son los realmente transformadores.

5. Acompañamiento y seguimiento

El seguimiento y acompañamiento externo puede ser de gran ayuda, en todas las fases del proyecto, siempre respetando el liderazgo del centro en el mismo.

Un proyecto de investigación/acción dirigido por alguna universidad, asesoría del centro de profesorado y la inspección educativa, podría añadir rigor académico y dar lugar a la creación de conocimiento contrastado que pueda extrapolarse a otros centros.

Finalmente, conviene tener presente:

- La metodología ha de ser transparente y las herramientas sencillas, huyendo de la burocracia y el papeleo, porque impide y quita frescura y espontaneidad a lo que se dice y hace. Si es muy formal, no deja lugar al error y a la libertad de cometerlo, ni a expresar lo que realmente se piensa por temor a los juicios ajenos; el proyecto no crecerá.
- Se necesita crear un clima de complicidad y de aceptación se diga lo que se diga, sin juzgar, sin valorar. Posibilitar el sueño colectivo, positivo y

motivador, que propicie la mejora y el bienestar de toda la comunidad educativa.

- Es conveniente, necesario más bien, la creación de un equipo impulsor del proyecto compuesto por personas de los tres ámbitos –alguien del equipo directivo, profesorado, familias y alumnado– que coordinan a su vez a cada colectivo. Este equipo lo dinamiza y coordina, para lo cual dispone de un calendario de tareas y reuniones de coordinación.
- La implicación y compromiso de la dirección, del equipo directivo es imprescindible y el éxito depende de él en gran medida. Por una parte, de su apoyo y ánimo ante las dificultades que sin duda, surgirán y cuyo abordaje requiere liderazgo y un conocimiento profesional importante, lo que demandaría, de no existir, una formación adecuada para toda la comunidad educativa. Por otra, la satisfacción de las necesidades de recursos materiales, tiempos, herramientas, locales, etc. que la dirección tendría que posibilitar.

El reto es importante, pero su necesidad, si queremos avanzar hacia nuevos escenarios educativos eficientes merece, con creces, el trabajo que conlleva.

6.A modo de conclusión

Avanzar en la cultura de la participación exige compartir marcos conceptuales y paradigmas sólidos sobre la potencialidad de la misma y su poder transformador, tanto en la mejora del éxito del alumnado como en la mejora de los centros y de la educación.

Las conversaciones sosegadas, los espacios de encuentro y los debates en profundidad, más allá de los tópicos y lugares comunes, son fuentes de ideas y propuestas valiosas, y, sobre todo, generan un compromiso colectivo para dar pasos hacia una mejor educación, tanto formal como informal.

«A participar se aprende participando», por lo que desarrollar en el alumnado las competencias personales y sociales para hacerlo es coadyuvar a la creación de entornos y sociedades más democráticas, una de las grandes finalidades de la educación.

Referencias bibliográficas

BAS, E. y PÉREZ DE GUZMÁN, V. (2010). «Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de la información y comunicación». *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación: Familia y Escuela*, 28(1), pp. 41-67.

DOMÍNGUEZ PÉREZ, T. (2002). *As voces silenciadas: a participación das familias como elemento vehicular dun modelo educativo de calidade* (Tesis Doctoral). Universidad de Vigo, Ourense.

DOMINGUEZ, M^a. E. y FERNÁNDEZ, E. (2004). *Familia y escuela. El reto de educar en el S. XXI*. Vigo: Fundación SM, Universidad de Vigo y Consello de Ourense.

LEITE, S. E. (2014). «Familia y escuela: sí, se puede». *Cuadernos de Pedagogía*, (444), pp. 56-58.

MARTÍNEZ, S. (2013). *La relación familia – escuela. La representación de un espacio compartido*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado de: < <http://hdl.handle.net/2445/48969> >

MARTÍNEZ, S. (2014). «Familias y escuelas en tres centros educativos: en busca de relaciones compartidas». *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2) pp. 117-133.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de Consejos Escolares y Autonómicos del Estado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

SANTOS GUERRA, M. A. (2003). «La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen la escuela». En J. GÓMEZ y F. LUENGO (COORDS.): *Escuelas y familias democráticas* (pp.10-28). Madrid: Proyecto Atlántida.

La autora

Nélida Zaitegi de Miguel

Maestra y pedagoga, nació en Abanto Ciérvana (Vizcaya) el 17 de octubre de 1946. Su trayectoria profesional comenzó en 1967 como docente en la escuela pública, siendo también directora, inspectora de Educación y responsable de programas de innovación educativa del departamento de Educación del Gobierno Vasco: Convivencia y paz, Habilidades para la vida y Formación de equipos directivos.

Es también coordinadora de la aplicación del «Contrato-Programa por una Nueva Educación» en varios centros de toda España. Además, ha sido presidenta de FEAE Euskadi (Foro Europeo de Administradores de Educación), miembro del Consejo de Innovación Social de Innobasque, directora de la revista OGE (Organización y Gestión Educativa), vicepresidenta de CONVIVES (Asociación para la convivencia positiva en la escuela), directora de la revista CONVIVES además de formadora y asesora tanto en centros educativos como de formación de profesorado de diferentes Comunidades Autónomas.

Es miembro del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar desde 2011. Miembro de Forum Europeo de Administradores de la Educación de Euskal Herria. En marzo de 2017 asumió el cargo de presidenta del Consejo Escolar de Euskadi.

Es autora de numerosos libros, publicaciones e investigaciones en el ámbito educativo, profundizando fundamentalmente en temas como la convivencia, la evaluación y la autoevaluación de centros educativos, la coeducación, o el análisis de valores sexistas en los libros de texto, entre otros.



De Goya y Lucientes, F. (1787-1788). Los duques de Osuna y sus hijos. (Detalle). Madrid: Museo Nacional del Prado.
© Museo Nacional del Prado.

Cariño

RAE: cariño

Etim. disc.; cf. lat. *carēre* 'carecer', arag. *cariño* 'nostalgia'.

1. m. Inclínación de amor o buen afecto que se siente hacia alguien o algo.
2. m. Manifestación de cariño. U. m. en pl.
3. m. Añoranza, nostalgia.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Francisco de Goya y Lucientes

Los duques de Osuna y sus hijos

1787-1788 Óleo sobre lienzo sin forrar 225 x 174 cm. © Museo Nacional del Prado

Retrato de la familia del IX duque de Osuna, don Pedro Téllez-Girón (1755-1807) y de su mujer la condesa-duquesa de Benavente y duquesa de Osuna, doña Josefa Alonso de Pimentel (1752-1834). Están acompañados de sus cuatro hijos nacidos hasta el año 1788, ya que doña Manuela Isidra, la última, y futura duquesa de Abrantes nacería en 1794. Los duques de Osuna se cuentan entre los primeros mecenas de Goya, para los que trabajó en estos años pintando retratos familiares y cuadros de gabinete con destino al palacete de La Alameda, a las afueras de Madrid. El retrato familiar, el segundo que había pintado Goya hasta entonces después del monumental Retrato del infante don Luis de Borbón y su familia (Fundación Magnani-Rocca, Parma), en 1784, no era frecuente en España. Los duques, ilustrados y al tanto de las novedades francesas e inglesas, pudieron solicitar de Goya este tipo de retrato, cuando en 1788 don Pedro Téllez-Girón heredó el ducado de Osuna. Ponían así de manifiesto su elevada alcurnia, casi al nivel de la realeza, y se mostraban al mismo tiempo conocedores de las modas de otros países avanzados.

Los duques de Osuna y sus hijos - Francisco de Goya y Lucientes (extracto). Madrid: *Museo Nacional del Prado*.

< <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/los-duques-de-osuna-y-sus-hijos/09085b96-441d-40e3-9092-9230bbe1fa99> >.



LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN

FAMILY INVOLVEMENT IN EDUCATION

Begoña Ladrón de Guevara Pascual

Centro Universitario Villanueva- Madrid

Resumen

Las familias son las primeras educadoras de sus hijos. Las características de esta formación les hacen sentir la necesidad de escolarizar a los niños, además de tener la obligación legal de hacerlo según las leyes vigentes en nuestro país y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cuyo Artículo 26 expone que toda persona tendrá derecho a la educación.

La Escuela pasa a formar parte inseparable de la familia en esa tarea pedagógica que han de llevar a cabo juntas en beneficio de los niños. Es deseable que esa unión sea lo más efectiva posible, y, en este sentido, en este artículo se describe lo que se entiende por participación, los tipos de participación que existen y el modo en que esta relación familia-escuela es garante del éxito escolar y personal de los niños.

En el artículo se recogen distintas teorías sobre la participación y, específicamente, como es la participación educativa. Es importante tener en cuenta quienes son los que forman parte de la Comunidad Educativa, así como que todos son una parte importante en la educación, tienen que participar conjuntamente y el modo de hacerlo.

Concretamente, se centra en la unión de la familia y la Escuela. Cuando la familia participa y se involucra en la educación de sus hijos el éxito educativo crece. Esta afirmación está respaldada por los estudios que hay sobre la importancia de esta relación, teniendo en cuenta, como también se refleja en los estudios, que esta participación no es fácil. Los estudios afirman la dificultad que tiene esta colaboración debido a la falta de formación y tiempo, entre otras cosas, de las familias, pero también de los profesores que tienen alguna dificultad para optimizar esta interacción para que se transformen en aliados.

En el artículo se plantean una serie de propuestas para que esa cooperación entre familia y escuela sea realmente constructiva, basada en la confianza y en la comunicación entre los agentes implicados, creando los canales necesarios para conseguirla y lograr que la unión familia y escuela sea real, en la que los principales beneficiados sean los niños.

Palabras clave: participación, padres, relación familia y escuela, implicación, asociaciones de padres y madres, comunidad educativa.

Abstract

Parents and families are the primary educators of their children. The particular quality of this training make them feel the need to getting them into school, besides having the legal obligation to do so according to the laws in force, not only in our country, but also recognized by the Universal Declaration of Human Rights, whose Article 26 states that every person has the right to education.

Thus, the School becomes an inseparable part of the family, enabling them to develop this pedagogical task, which they must carry out together for the benefit of the children. This union should be as effective as possible, and, in this sense, this article describes what is meant by participation, the different forms of participation and the way in which this family-school relationship is the best guarantee for personal and school success.

The article is a compilation of different theories about participation and, specifically, about the features to describe educational participation. It is essential to take the different members of the Education Community into account, but also to acknowledge that all of them are important actors and how they play this role.

More precisely, this study focuses on the school-family relationship. Educational success is a direct consequence of the family involvement in their children education process. This statement is supported by different studies that highlight that this participation is not easy. Among the reasons to explain this difficulty we can point out the lack of training and time, not only when we refer to families but also to teachers, who find it difficult to optimize this relationship so that they become allies.

This essay contains a number of proposals that favor a really constructive relationship between family and school, based on trust and communication among the agents involved, creating the necessary channels to achieve it and ensuring that the family-school relationship is genuine, because children benefit most from its success.

Keywords: Participation, parents, family-school relationship, involvement, parents' associations, education community.

I. La Participación

¿Quién está llamado a participar en la escuela? El sujeto protagonista de la participación es la Comunidad Escolar. La escuela participativa está concebida como una comunidad integrada por padres, profesores, alumnos y personal no docente. Pero, ¿es ciertamente la escuela una comunidad?, ¿cómo conseguir que exista realmente una Comunidad Educativa? Toda comunidad humana, formada por seres cuya inteligencia permite obrar conforme a una conducta finalista, implica compartir fines u objetivos para cuya consecución se ha de cooperar.

En la escuela existe verdaderamente un principio que une a todos los miembros de la comunidad escolar: la educación del alumno. Existen además otros principios secundarios de carácter social, aunque también importantísimos, que ligan a la comunidad escolar con su entorno. Cada escuela es siempre la escuela de un pueblo, país y nación. Es como una familia y es una institución. La escuela, es junto al hogar, el lugar físico donde los alumnos pasan gran parte de su tiempo y donde se forjan las primeras amistades. Es un espacio con una gran función socializadora.

Objetivamente todos cooperan en la escuela para lograr su fin educativo. Pero la contribución de cada uno depende en gran medida de que se reconozca a sí mismo como Comunidad Educativa, como parte de un todo, y esto —como todo acto humano— tiene dos componentes: entender y sentir. Es decir, para poder participar es preciso entender que formas parte de la Comunidad Educativa y sentirte parte de la misma. Pero, ¿sabemos exactamente el significado de «participación»?

Lo primero que debemos manifestar es que la Comunidad Educativa forma parte de lo que se denomina la Sociedad Civil. Entendemos que la Sociedad Civil son todas aquellas personas que forman parte de la sociedad y, por lo tanto, son ciudadanos con derechos y deberes de participar.

La Sociedad Civil surge como protagonista fundamental en el sistema social desde los diez últimos años, en primer lugar bajo la forma de las Organizaciones no Gubernamentales, que agrupan todo lo que «se organiza voluntariamente y que representan un amplio abanico de intereses y vínculos, del origen étnico y religioso, a la protección del medio ambiente o los derechos humanos, pasando por intereses comunes en cuanto a la profesión, al desarrollo o los ocios» (PNUD, 2001 p.11).

La UNESCO, en el contexto de Educación Para Todos (EPT, 2015, p.41), habla de la Sociedad Civil como «el conjunto de las asociaciones de carácter

no gubernamental y sin ánimo de lucro que trabaja en el ámbito de la educación». Y ponen como ejemplo las ONG, las redes de campaña, las comunidades religiosas y los movimientos sociales entre otras.

Para la UNESCO, la Sociedad Civil ejerce tres grandes funciones en el ámbito educativo: 1) Prestar servicios alternativos; 2) Poner en marcha las gestiones innovadoras; 3) Ejercer una función crítica y movilizadora.

Para cumplir este papel, la Sociedad Civil debe poder participar en la gestión de la educación.

2. Concepto de participación

La Real Academia Española (RAE) define la participación como «la acción y efecto de participar»; en esta definición, aparentemente simple, se encuentran tres conceptos que se deben analizar para su comprensión integral. Según la RAE, la palabra «participar» significa «tomar parte de algo», si se habla de «acción» nos referimos al ejercicio de hacer y por el término «efecto» se debe entender aquello que sigue por virtud de una causa, es decir, el fin para lo que se hace algo. Por todo ello se puede deducir que la participación es un proceso, que incluye la posibilidad de hacer, al tomar parte de algo, con la finalidad de provocar una reacción.

Participar entonces debe ser comprendido como una causa y como una consecuencia: si la participación es una causa, se debe atender la necesidad de investigar qué es lo que provoca, cuáles son los productos de ésta; si la participación es una consecuencia, se debe investigar qué factores intervienen para motivarla.

No obstante, sabemos que la semántica no es una disciplina cerrada. En muchas ocasiones, una palabra adquiere significaciones y sentidos nuevos no reflejados en la norma. Ese es a nuestro entender el caso de un término relacionado con «participar», el término «implicar» que, a pesar de poseer una definición más pobre por parte de la RAE: —«Hacer que alguien o algo participe o se interese en un asunto».—, ha incorporado un sentido más profundo y se utiliza en muchas ocasiones como sinónimo de participar y con el mismo sentido. Cuando alguien se implica en algo, entendemos que toma parte activa en dicho algo. Además, el término «implicar» da idea de una participación verdaderamente comprometida en el asunto en cuestión. Desde esta perspectiva, parece que incluso la implicación «en algo» denotaría un mayor compromiso que la participación «en algo».

Este mismo concepto de compromiso nos abre una nueva opinión: la referencia a la calidad de la

participación. De manera general, REBOLLO y MARTÍ (2002), quienes han estudiado a fondo este tema, señalan que la participación no es una finalidad en sí misma sino un medio para conseguir algo, advierten que debe ser comprendida como un derecho y no como un mero cumplimiento formal. Si se asumiera, como ambos autores sugieren, debería entenderse no únicamente como un derecho a reunirse, sino como un derecho a conformarse en grupos para lograr un objetivo, y ejercerse como un proceso que no trate solamente de la convocatoria para conformar al grupo, sino también del logro, seguimiento y evaluación de objetivos.

En relación a lo anterior hay que indicar que el concepto «participar» también ha sido asociado con el de «intervenir». En ese sentido, la participación ha de referirse a aquellos procesos en los cuales las personas no se limitan a ser simples observadores sino que se involucran en los procesos, se ven implicados, motivan el cambio con sus acciones y además lo hacen de forma constante.

Para LÓPEZ LARROSA (2009) participar no es un verbo pasivo, receptivo y puntual. Sarramona ya lo había descrito como un proceso más completo: «El principio social de la participación supone el hábito personal de la colaboración, superador del individualismo como principio rector del quehacer humano». (SARRAMONA, 1993, p.30).

La participación se puede asumir como una técnica, un proceso, un medio, un instrumento, una herramienta, una habilidad, una actitud, un estado de ánimo o de conocimiento, una estrategia, pero también como una manera de comprender la condición humana, las relaciones sociales, una forma de afrontar la realidad, una forma de pensar y de sentir, de percibir, plantear y solucionar problemas. Así el término debe significar involucrarse voluntariamente, no exigir sin proponer, ni violentar o someter, mucho menos controlar, no como protestar o movilizar, aunque estas acciones parezcan venir implícitas en el proceso.

Participar ha de significar tomar parte en las decisiones y las responsabilidades desde el sitio en el que se está, desde la función que se ocupa. Para ello es necesario el diálogo y, por supuesto, la organización. Implica también involucrarse personalmente en las tareas necesarias, insistir en aquellos aspectos que se quieren modificar o mejorar, pero siempre desde el acuerdo y el respeto, no desde la fuerza y la coacción. Insiste Sarramona en que implica tanto dar ideas como concretarlas; en definitiva, participar es conocer, es aceptar y compartir, es trabajar y dar soluciones, es estar siempre consciente de la importancia de formar parte de algo.

Veamos varias definiciones sobre la participación centradas en el ámbito educativo. MEDINA RUBIO (1988, p.475) enfatiza el sentido social del concepto y dice:

«Con la expresión multívoca y tópica de participación social en la educación se suele hacer referencia a aquel conjunto complejo de actividades voluntarias, a través de las cuales los miembros de una comunidad escolar intervienen directa o indirectamente en la designación de sus miembros dirigentes y en la elaboración y toma de decisión en el gobierno de las instituciones escolares».

SANTOS GUERRA (1999, p.62) define la participación como:

«Una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula».

En definitiva, corroboran que participar significa o debería significar, tomar parte activa de algo. En el caso que estamos exponiendo, significa tomar parte activa en la escuela, participar junto a la escuela en la educación de los hijos. Implicarse en la educación significa tomar parte de ella, de una manera constructiva y positiva, basada en la confianza y buscando el bien de los alumnos.

3. Participación de las familias en la escuela

Diversos estudios sociológicos, como el realizado por el grupo de Víctor Pérez Díaz (PÉREZ DÍAZ y otros, 2001), están de acuerdo en que la implicación de las familias en la escuela es fundamental para garantizar el éxito escolar de los alumnos. Como ya señaló SÁNCHEZ DE HORCAJO (1979), autores como Decroly, Montessori, Dewey o Cousinet, entre otros, insistie-



© Museo Nacional del Prado.

ron sobre la importancia de que las escuelas trataran con las familias para favorecer un aprendizaje integral de los alumnos.

En esos momentos no se consiguió implicar a los padres en la dinámica de los centros escolares. Estos autores acabaron siguiendo el modelo de Dewey: relacionando la participación en la escuela con la democracia, y tomando a la escuela como comunidad que incluye a todos los agentes implicados, familias, profesores, alumnos. LUENGO y MOYA (2008, p.23) lo reflejan en su obra al afirmar que la idea actual de escuela como comunidad tiene su origen en la obra de Dewey:

«la educación centrada en el alumno, el plan de estudios integrados, la construcción del conocimiento, la agrupación heterogénea, los grupos de estudio cooperativo, la escuela como comunidad, el reconocimiento de la diversidad y el pensamiento crítico».



© Museo Nacional del Prado.

En el Reino Unido, la necesidad de establecer relaciones entre las familias y la escuela ya se contempló en el Plowden Report de 1967. El informe *Plowden Children and their Primary Schools A Report of the Central Advisory Council for Education (England) (1967)* incorpora nuevas ideas sobre el ámbito de la educación, remarcando la necesidad de conseguir un mayor contacto entre la escuela y la familia. Fue impulsado por Bridget Horatia Plowden, Lady Plowden, (1910-2000) responsable de la reforma educativa en Inglaterra.

En nuestro país, diversos movimientos sociales, como la Iglesia, ordenes religiosas, asociaciones culturales, etc., favorecieron la creación de relaciones entre la institución escolar y la familia. Este aspecto llegó a ser una realidad con la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970 (llamada Ley de Villar Palasí, ministro que la impulsó).

Fue la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), que con diversas modificaciones posteriores ha pervivido has-

ta nuestros días, la que garantizó a los padres y las madres de los alumnos la libertad de asociación en el ámbito educativo, sin condicionar esta participación al hecho de encontrarse integrados en la asociación del centro. Se atribuía asimismo a las asociaciones la asistencia a los padres o tutores en todo aquello que se refiriese a la educación de sus hijos, la colaboración en las actividades educativas de los centros o la promoción de la participación en la gestión del centro.

Teniendo en consideración el libre derecho de asociación, en cada centro podían crearse las asociaciones que se estimasen oportunas, sin las limitaciones contenidas en la legislación precedente, pudiendo utilizar los locales del centro para sus reuniones, siempre que no interfiriesen en las actividades escolares. Las asociaciones podían federarse o confederarse, de acuerdo con la reglamentación que se dispusiera al respecto, reglamentación que debía asimismo definir las características de las asociaciones.

La participación de los padres y madres se concretó en su presencia en los Consejos Escolares, máximo órgano colegiado de gobierno del centro, tanto de los centros públicos, como de los privados concertados. La Ley contemplaba la presencia de los padres en este órgano, cuyos representantes debían ser elegidos entre los mismos y cuya proporción, junto con los representantes del alumnado, no podía ser inferior a un tercio del total de componentes del Consejo. La fijación del número de representantes de los distintos sectores debía llevarse a cabo reglamentariamente, según lo que estimasen conveniente las Administraciones educativas. La presencia de los padres se concretaba asimismo en la Comisión Económica del centro, junto con el director y un profesor.

Por lo que respecta a los centros concertados, se establecía la necesidad de que estos centros contasen también con un Consejo Escolar, del que debían formar parte cuatro representantes de los padres, junto con otros cuatro del profesorado, tres del titular del centro, el director, dos representantes del alumnado y uno del personal de administración y servicios. La participación de los padres se extendía a su presencia en las Comisiones de Conciliación, para tratar la problemática que surgiera entre el titular del centro y el Consejo Escolar, así como a la Comisión de selección del profesorado, que desapareció con la entrada en vigor de la siguiente ley, la LOPEG, de acuerdo con la cual parte de las atribuciones de dicha Comisión de selección pasaron a ser asumidas por los Consejos escolares de los centros.

Por otra parte, la LODE desarrolló las previsiones constitucionales relacionadas con la participación en la programación general de la enseñanza de los

sectores interesados en la educación, entre los que lógicamente ocupan un lugar de especial relevancia los padres y madres de los alumnos. La Ley creó el Consejo Escolar del Estado y contempló asimismo la existencia de los Consejos Escolares Autonómicos, que debían ser creados por Ley de la respectiva Comunidad, así como la posibilidad de crear Consejos Escolares para ámbitos territoriales diferentes a los citados anteriormente, cuyas competencias debían ser definidas por las autoridades autonómicas y locales. Todas estas leyes son del año 1.985.

Tanto en el Consejo Escolar del Estado, como en los Consejos Escolares Autonómicos y locales la presencia de los padres y madres de alumnos constituía un precepto legal, derivado de las previsiones contenidas en la Constitución. Para canalizar la participación institucional de los padres del alumnado en los citados Consejos, las Federaciones y Confederaciones de asociaciones juegan un papel de gran importancia, ya que la presencia en las instituciones correspondientes se hace depender de la representatividad que ostenten en su ámbito territorial respectivo.

«Artículo 3. Padres.

1. Los padres, en relación con la educación de sus hijos, tienen los siguientes derechos:

A que reciban una educación con las máximas garantías de calidad, en consonancia con los fines establecidos en la Constitución, en el correspondiente Estatuto de Autonomía y en las leyes educativas.

A la libre elección del centro.

A que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

A estar informados sobre el progreso de aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos.

A participar en el control y gestión del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes, y

A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos.

2. Asimismo, como primeros responsables de la educación de sus hijos, les corresponde:

Adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que sus hijos cursen los niveles obligatorios de la educación y asistan regularmente a clase.

Estimularles para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden.

Conocer y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros.

Respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, y

Fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa.

3. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio del derecho de asociación de los padres, así como la formación de federaciones y confederaciones». Ley Orgánica 8/1985. (BOE, 4 de julio de 1985).

Por lo que respecta al Consejo Escolar del Estado, desde un primer momento accedieron al organismo las dos Confederaciones mayoritarias de asociaciones de padres y madres del alumnado, como son la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA) y la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA); la primera con una implantación principal en los centros públicos y la segunda fundamentalmente en el ámbito de los centros privados concertados religiosos. De los doce representantes de los padres y madres de alumnos en el Consejo Escolar del Estado, siete correspondían a CEAPA y cinco a CONCAPA.

La participación de los padres y de las madres en los Consejos Escolares territoriales, tanto del Estado, como de las Comunidades Autónomas, así como en los municipales y comarcales, ha permanecido sin grandes modificaciones, desde un punto de vista normativo, desde que la estructura básica de dicha participación fuera definida por la LODE.

La LODE constituye el cuerpo legal que conforma la regulación de la participación de los padres y madres, entre otros sectores, tanto en los órganos colegiados de gobierno y de control y gestión de los centros docentes, como a través de la participación del sector en la programación general de la enseñanza en los órganos institucionales creados al efecto.

Sobre la necesidad de incluir a las familias en el acto educativo de la escuela, el conocido como Informe Coleman (1966) supuso un claro cambio de tendencias en la educación, ya que durante mucho tiempo se pensó que las diferencias en los resultados escolares entre las diferentes clases sociales podían tener que ver con la cantidad y calidad de recursos educativos (equipamientos) entre las diferentes escuelas, según el estatus y las personas que asistieran a ellas, todo lo cual generaba importantes diferencias en el acceso y rendimiento escolar entre las clases sociales.

Como señalan PÉREZ-DÍAZ, RODRÍGUEZ y SÁNCHEZ FERRER (2001), este argumento aún sostenido por algunas personas parece tener cada vez menos base empírica, ya que el Informe aludido (COLEMAN, 1966),



© Museo Nacional del Prado.

dirigido por James Coleman en los Estados Unidos, concluía diciendo que:

«las diferencias de equipamientos en las escuelas de las zonas prósperas y las de las zonas deprimidas eran mucho menores de lo esperado, y que por otra parte, las diferencias de aprendizaje eran mucho mayores dentro de cada escuela que entre las distintas escuelas, lo que indicaba una mayor influencia del entorno familiar que de los edificios propiamente dichos» (PÉREZ-DÍAZ, RODRÍGUEZ y SÁNCHEZ FERRER 2001, p. 27).

En España, los primeros sociólogos de la educación dedicados al estudio de la participación de los padres en la escuela se hicieron eco de esta idea y de la necesidad de involucrar a la Comunidad Educativa en el hecho educativo. Así, Gonzalo Anaya, aseguraba detectar en la participación familiar un antídoto eficaz contra el fracaso escolar:

«Nosotros pensamos que si el fenómeno éxito/fracaso se evidencia en la escuela es que hay dos factores concomitantes: unas condiciones objetivas que van a hacer posible esa participación en la escuela y unas causas productoras y anteriores al encuentro con la escuela. Pensamos que porque el éxito/fracaso se produzca en la escuela no hay que esperar que la causa esté en ella, porque para nosotros está fuera de ella. Estimamos que las causas se hallan en los rasgos sociales, económicos, culturales y psicológicos de la familia del escolar». (ANAYA 1979, p.79).

Como consecuencia, a partir de ese momento, algunos autores reclamaron, la necesidad de que los padres accedieran a los centros educativos. Pulpillo dice:

«Resumiendo, hemos de llegar a la conclusión de que escuelas y profesores no pueden sustraerse a ese movimiento de penetración de los padres

en los centros educativos, al contrario, debe aceptarse como algo irreversible, pues nadie puede alegar mayor derecho que ellos para intervenir en la educación de sus hijos (...) no negar este derecho, sino hacer consciente a la familia de él es la acción más sagaz para la estabilidad social de los pueblos» (PULPILLO 1982, p.14).

Este pensamiento llega hasta nuestros días y han sido muchos los autores que han reclamado la presencia de los padres en la educación de sus hijos, relacionándolos con la escuela en aras de asegurar una formación completa e integral de los alumnos. Veamos algunas de las opiniones de los sociólogos españoles:

«[...] la relación padres-escuela es vital en la educación de los hijos» (DÍEZ, 1982, p.9).

«Los padres somos los primeros y principales educadores de nuestros hijos y nadie nos exime de la responsabilidad sobre los hijos y su educación»(CERVERA y ALCÁZAR, 1995, p.27).

«[...] la escuela y el hogar son entornos diferentes de enseñanza y aprendizaje que, casi necesariamente, están llamados a entenderse» (LACASA, 1997, p.133).

ARASANZ (2014, p.73), nos dice que:

«La familia tiene el derecho y la obligación de participar en la educación de sus hijos, siendo este uno de los puntos fundamentales del principio de la libertad de enseñanza que ya se inicia con la elección de centro en donde los hijos desarrollarán sus estudios y que tendrá continuidad a lo largo de toda su formación».

MARIO MARTÍN BRIS y JOAQUÍN GAIRÍN (2007, p.107) afirman:

«La sociedad democrática se fundamenta en la participación y esta, a su vez, es un instrumento eficaz para garantizar el desarrollo del derecho a la educación, tanto de las personas consideradas individualmente como de los grupos, y puede dar respuestas a la idea de centro abierto, permeable, al entorno e interactuado con él».

Como hemos visto, la participación es en ciertos momentos compleja, la cultura de participación también lo es porque ambas implican variables que requieren combinarse y que en muchas ocasiones están lejos del dominio de las personas. MORÍN (2002) dice que «todo está en todo y recíprocamente, cada uno de los individuos en una sociedad es una parte de un todo, que es la sociedad, pero ésta interviene, desde el nacimiento del individuo, con su lenguaje, sus normas, prohibiciones, su cultura, su saber». Poner en común cada uno de estos factores implica un ejercicio de acuerdos, de

convención, que en la mayoría de los casos es lo más difícil de conseguir, de ahí la importancia de comprender que lo que hace uno influye en el otro.

SALAZAR (2003) destaca que la enseñanza con fines de participación tiene la intención de generar una actitud activa ante el aprendizaje con sentido de responsabilidad, de solidaridad y cooperación; fomentar la equidad al distribuir adecuadamente el trabajo entre los alumnos; abolir la discriminación; fortalecer las relaciones sociales y multiculturales con base en la amistad, el apoyo y la convivencia continua así como desarrollar las habilidades sociales. En resumen, pretende crear una atmósfera para preparar a los alumnos para lo que espera de ellos la sociedad.

El hecho de centrarnos en la implicación de los padres en la escuela no significa que la participación vaya a tratarse de forma aislada ya que tenemos que tener en cuenta siempre la idea de Comunidad Educativa como elemento clave y dinamizador de la institución educativa. Así, y aunque volveremos sobre esta idea, como señala Antonio Bolívar:

«demandar nuevos servicios y tareas educativas a la escuela, para no limitarse a nueva retórica, debiera significar asumir una responsabilidad compartida, con la implicación directa de los padres y de la llamada Comunidad Educativa» (BOLÍVAR, 2006, p.121)

En síntesis, tenemos que considerar que la participación es importante para la institución educativa. Como hemos visto, participar es formar parte activa, por lo tanto, en la participación educativa los padres deben formar parte activa de la educación de sus hijos como primeros educadores.

Así es importante que se establezca una cultura de la participación. Debe procurarse constancia y responsabilidad, deben establecerse objetivos claros para que la motivación a la acción sea más sencilla, lo que promoverá que los esfuerzos se encaminen a un bien común. Se necesitan programas de educación efectivos que exalten, entre otros aspectos, la cordialidad, la apertura, la tolerancia, el uso inteligente de la información, la sensibilidad y la empatía. Entonces la construcción de una cultura de participación será en sí misma participativa.

4. Teorías que apoyan la necesidad de la participación familiar en la escuela

Los conceptos de participación, intervención, implicación, u otros relacionados con el papel de los padres en educación no aparecen sistemáticamente en los textos legales españoles hasta mediados del siglo XX.

Es a partir de la década de los 70, con la aparición de la Ley General de Educación, Ley 14/1970 cuando encontramos las primeras intervenciones públicas a favor de que los padres se impliquen directamente en la educación de los hijos, más concretamente en el ámbito escolar.

Esto llevará a las distintas normas legislativas y a la inclusión efectiva de los padres en los textos jurídicos sobre educación. La situación responde a las nuevas corrientes educadoras provenientes de países anglosajones que van abriéndose camino hacia una realidad social: la constatación de que los factores externos a la escuela tienen un papel importante en el éxito de los alumnos. La educación no consiste solamente en el niño, el profesor y el aula. Hay otros factores que a veces son tanto o más determinantes para el resultado final de la acción educativa.

Las ideas coinciden con las teorías que han ido apareciendo a lo largo del siglo XX sobre las funciones de la institución educativa que ponen de manifiesto una progresiva concienciación de que la educación no es un microcosmos, una burbuja, donde lo que sucede no se transmite al exterior. A finales del siglo XX encontramos una serie de marcos teóricos, originados en distintos ámbitos de pensamiento, que considero son la base justificativa y realmente operativa de la confirmación de una conciencia colectiva que ha originado que, hoy día, nadie cuestione la importancia de la participación de las familias en la educación de los hijos y, por lo tanto, que estas participen del segundo ámbito de socialización que más educa y forma la personalidad: los centros educativos.

Los avances y cambios de paradigma intervinieron en este sentido en diversas ramas del saber: –la psicología, la sociología, la comunicación, y el conocimiento,– que, al mismo tiempo que otros, remarcaron la necesidad de una obertura a los distintos contextos.

En el ámbito de la Psicología, el estudio del individuo se extendió a su entorno, lo cual favoreció las posibles relaciones de la propia disciplina, que al mismo tiempo amplió su ámbito de acción hacia la educación. La Sociología, que está cada vez más alejada del enfoque positivista de Comte, y con la idea de conflicto de Weber planeando sobre los distintos estudios. Finalmente, la irrupción y avances de la teoría de la información, al considerar primero el mensaje como elemento aislado, impulsó al imprescindible estudio del ambiente en que se mueve la información, con la intervención de los *mass-media* para comprender los efectos de esta sobre las personas.

La teoría del Capital Social parte desde el ámbito de la sociología. Esta teoría surgió a mediados de los años ochenta del siglo pasado, a partir de los para-

digmas de las Ciencias Sociales, y ha seguido vigente durante los primeros años del siglo XXI con autores como JAMES SAMUEL COLEMAN (1988), ROBERT PUTNAM (1993), PIER BORDIEU (1997), o FRANCES FUKUYAMA (2004), constituyendo el marco de referencia idóneo para explicar la idea de la Comunidad Educativa y, principalmente, para reflexionar sobre su idoneidad de desarrollo en el ámbito escolar.

La idea de Capital Social ha sido tratada por diferentes autores e institutos con matices personales. El Instituto de Estudios de Capital Social (INCAS) se refiere al Capital Social como al conjunto de recursos que posee una comunidad, fruto del desarrollo de una red social duradera y consolidada de relaciones con consentimiento mutuo. Se trata, sin duda, de una visión estructural del capital humano, según la cual la comunidad sería el punto de partida para desarrollar nuevos recursos en beneficio de toda la comunidad (BOURDIEU, 2001).

SEGÚN COLEMAN (1987, p.15), «el Capital Social de las familias es esencial para el rendimiento escolar de los hijos, que contribuye positivamente en el desarrollo del joven». Otras comunidades que inciden en la formación del Capital Social vinculado al capital humano son:

- Las relaciones de parentesco.
- La comunidad del entorno, la vecindad.
- Las relaciones ligadas a la vida social adulta: los amigos, las relaciones entre generaciones y entre iguales, el tiempo de ocio del joven y el adolescente vinculado a la formación de su capital humano y por lo tanto, su rendimiento.

No todos los modelos de escuela presentan los mismos resultados. COLEMAN (1987, p.118) estudió los resultados de 893 escuelas públicas, 84 católicas, y 27 privadas y llegó a la conclusión de que «(...) en general, el mayor nivel de los alumnos de la enseñanza privada tenía el origen directo en una mayor red de relaciones sociales en el entorno de la comunidad educativa y, por tanto, en un sistema de valores más unificado que los de la escuela pública estatal».

Siguiendo a este mismo autor, cabe apuntar que en las comunidades de elevado capital social, como en las de cariz religioso, la aportación de la comunidad puede en parte compensar los déficits de capital social familiar, circunstancia más difícil cuando esta comunidad no existe, al margen de la vinculación de los padres al proyecto escolar.

Otro autor, Putnam, se refiere al Capital Social en términos de actitud o de virtud cívica:

«Allí donde existe un elevado compromiso cívico con los asuntos comunitarios en general, los

profesores hablan de la existencia de unos niveles superiores de apoyo de los padres y de menos actos de mala conducta entre los estudiantes. (...) la correlación entre la infraestructura comunitaria, por un lado, y el compromiso de estudiantes y padres con la escuela, por otro, es fundamental» (PUTNAM, 2002, p.405).

«El Capital Social está estrechamente relacionado con lo que se ha llamado actitud cívica. La diferencia reside en que el capital atiende al hecho de que la virtud cívica posee su mayor fuerza cuando está enmarcada en una red densa de relaciones sociales recíprocas. Una sociedad compuesta por muchos individuos virtuosos pero aislados no es necesariamente rica en Capital Social» (PUTNAM, 2002, p.14).

Para que todo esto se diera en el ámbito educativo se requeriría que hubiera un estado relacional totalmente horizontal, en un plano de igualdad entre los diferentes miembros y colectivos de la Comunidad Educativa. Debería ser una comunidad democrática, solidaria, tolerante, comprometida y donde se dieran verdaderos lazos de igualdad.

BOLÍVAR (2006), otro de los autores que ha investigado el tema del Capital Social, lo define como:

«los recursos con que cuenta una persona, grupo o comunidad, fruto de la confianza entre los miembros y de la formación de redes de apoyo mutuo y que, como los otros capitales, el económico y el humano, es, a su nivel, productivo por los efectos beneficiosos para que la comunidad y sus miembros puedan conseguir determinados fines» (BOLÍVAR, 2006, p.139).

De esta definición podemos citar varios aspectos, destacando principalmente que para que exista Capital Social debe haber ambiente de confianza, de intercambio mutuo y de comunicación entre las personas que forman parte de la comunidad que se trate. Otro de los aspectos a destacar es lo que se ha convenido en denominar «redes de apoyo mutuo» lo que da idea de la necesaria unión entre las personas y/o grupos implicados; y finalmente, la necesidad de que nadie trabaje a nivel individual ya que si prescinde del grupo no obtendrá el rendimiento deseado; en el Capital Social ha de obtener provecho todo el grupo.

Como consecuencia del desarrollo de la teoría del Capital Social podemos identificar cuatro beneficios para la participación: creación de altos niveles de confianza recíproca en la Comunidad Educativa, generación de una normativa compartida por la comunidad escolar, creación y gestión de recursos comunitarios y, por último, una mayor cooperación y coordinación en el trabajo de equipo.

5. Beneficios de la participación de las familias

Como hemos dicho, entendemos que participar en la escuela supone un principio de corresponsabilidad que empieza por la implicación en la educación de los propios hijos e hijas para ir alcanzando mayores cuotas de presencia en el centro educativo y en el entorno; y no sólo de presencia sino de capacidad de iniciativa, de audiencia, de propuesta y de incidencia en la toma de decisiones. Se puede participar a título individual o en asociación con el resto de familias, o haciendo red y creando organizaciones de tercer nivel, con el objetivo de lograr mayor influencia en la gestión del sistema educativo y en la definición de las políticas educativas.

Analizando las normas y tratados a los que se adhieren los países europeos, hemos comprobado la ausencia generalizada dentro de los países de la Unión Europea, de un enfoque basado en los derechos, tanto en el campo de la participación de los padres como en los sistemas educativos en general. Este aspecto perturba la participación desde un punto de vista legal, ya que a pesar de haber firmado tratados internacionales, en muchos países, al redactar las leyes educativas se olvidan de ello, lo que repercute negativamente en la colaboración legal entre familias y centros educativos.

Estudiando las leyes españolas y cómo estas reconocen implícita o explícitamente la participación de los padres en la educación de sus hijos, la legislación educativa otorga un lugar estratégico al asociacionismo de madres y padres, lo que le permite ser un vínculo natural entre las familias y la institución escolar, pero también le abre espacios que le permite contribuir en la articulación y aprovechamiento de las potencialidades educativas del territorio.

El tipo de acción llevada a cabo se refiere a la intensidad de la participación: desde una participación muy puntual y pasiva, hecha individualmente, como asistir a la reunión informativa de inicio de curso, hasta el nivel de acción que requiere un trabajo en equipo, o incluso en red, y que parte de la iniciativa propia de las familias, como puede ser, por ejemplo, el hecho de impulsar un proyecto de creación conjunta que remodele a fondo los espacios exteriores del escolar.

Los estudios muestran una realidad compleja y es que la participación en España es escasa y los obstáculos son muchos. Las dificultades se relacionan especialmente con las incomprensiones mutuas entre el colectivo de las familias y el colectivo profesional (problemas de lenguaje y de interpretación de len-

guaje, problemas de comunicación). Tenemos que tener en cuenta que es necesario formar a las familias en aspectos relacionados con la participación educativa, y se reclama favorecer espacios abiertos de interlocución y diálogo ya que los Consejos Escolares no son los únicos espacios de participación aunque sean prescriptivos y necesarios (COMAS et al., 2014).

Se advierte una cierta evolución en las publicaciones, desde el escepticismo y desánimos iniciales respecto a las posibilidades de participación de los padres (las investigaciones de los años 80 y 90 hablan sobre todo de dificultades), hasta un mayor optimismo en el momento presente, en el que se señalan muchas ventajas de la participación y en el que todos los autores consideran que esta participación es necesaria y que, aunque es todavía escasa, existe interés y preocupación por parte de los padres (MARTÍN BRIS y GAIRÍN, 2007).



© Museo Nacional del Prado.

En lo que se refiere a las ventajas de la participación, ya en su momento KŃALLINSKY (1999) aseguraba que quienes son capaces de participar experimentan un gran crecimiento personal al entrar en contacto con otras personas que tienen el mismo interés (en este caso el interés por la mejora de la educación), y además ayudan a mejorar la actividad educativa del centro, lo que influye en la educación de sus hijos. Posteriormente, el CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2005) dio una buena valoración a las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos como instrumentos de participación e indicó que en muchos centros privados los padres participan de forma activa, y en centros públicos se realizan propuestas comprometidas y también existen numerosos ejemplos de participación.

Más recientemente, el CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2014) señala que la participación de las familias impacta en el clima del centro y en la mejora de los resultados de los alumnos. Además, un buen clima

escolar se relaciona con la estabilidad del profesorado, con el aumento del sentimiento de pertenencia de las familias respecto al centro y con el aumento de la participación en las elecciones al consejo escolar.

En lo que se refiere a la práctica de la participación en España, podemos concluir diciendo que la red de asociaciones y confederaciones que se ha ido creando es representativa de todos los tipos de escuelas: privadas, privadas concertadas, laicas, religiosas, o públicas.

6. Propuestas de participación de las familias

Algunas propuestas posibles de participación de las familias en la escuela pueden ser:

- Establecer a nivel europeo dispositivos que reflejen las expectativas y las opciones de los padres, por ejemplo, a través del Eurobarómetro.
- Concebir nuevas fórmulas de participación de las familias: ampliar el derecho de voto en el ámbito educativo según el modelo de democracia directa, favorecer la creación de escuelas gestionadas, en algunos aspectos, directamente por los padres, establecer nuevas fórmulas de gobernanza, y la implantación progresiva de las comunidades de aprendizaje.
- Poner en práctica una campaña pública para sensibilizar a los padres respecto a la participación dentro del marco de los mecanismos actuales, para promover una «ciudadanía activa» en este campo.
- Mejorar la comunicación y la interacción entre los padres y las instancias educativas en todos los niveles de la enseñanza y en todos los ámbitos geográficos (centro educativo, ámbito local, territorial, autonómico y nacional) e impulsar el establecimiento de colaboraciones asegurando las condiciones necesarias de orden legal, financiero y organizativo para la realización práctica de estos objetivos.
- Promover y desarrollar la formación continua de los padres con el fin de ayudarles a ejercer su papel educador en una sociedad en constante evolución, a ser más conscientes de sus responsabilidades y, también, para hacer asegurar una mayor coherencia en los mensajes que se establecen entre la familia y la escuela.
- Mejorar la formación de los futuros profesores en lo que se refiere a las relaciones escuela/familia.
- Proponer soluciones para poder ejercer mejor las tareas de la familia en lo referente a la compa-

ginación del trabajo profesional y la conciliación familiar, incluyendo la posibilidad de participar en los centros educativos.

- Aumentar la transparencia del funcionamiento de los centros educativos con el fin de abrirlos al diálogo para que de esta forma aumente la participación de los padres, adoptando horarios y métodos de dinámica de grupo más flexibles para facilitar esta participación.
- Promover lugares de debate sobre la educación, subrayando principalmente las responsabilidades educativas de padres, madres y educadores.
- Seguir impulsando la participación institucional a través de las asociaciones y confederaciones de padres y madres para que la voz de todos se pueda escuchar cada vez más.

Como hemos expuesto, existen frenos en la relación familia-escuela que deben ser superados y aunque la implicación en la escolarización de los hijos e hijas no es sólo participar desde la perspectiva organizativa, es cierto que es uno de los aspectos claves de la misma.

Reforzar el movimiento con la incorporación de un mayor número de familias, favorecer la democracia interna y la expresión de los intereses reales de las familias, regresar a la construcción de redes de relación más fuertes sin dejar de lado las funciones actuales de las asociaciones... son aspectos clave para el desarrollo de un movimiento de familias que debe fijar su objetivo en conseguir una educación de calidad para sus hijos e hijas.

Necesitamos un asociacionismo fuerte e implicado con el que se pueda contar a la hora de tomar decisiones. Las instituciones son fuertes en la medida en que lo son también las organizaciones y personas que forman parte de ellas. La articulación organizativa de la Comunidad Educativa es imprescindible para la educación.

Podemos decir para concluir, algunas pautas o acciones más concretas que consideramos mejorarían y favorecerían la participación de las familias, favoreciendo la unión familia-escuela:

- Establecimiento de canales para el intercambio de información útil, completa, oportuna entre institución educativa y los padres.
- Promoción del desarrollo de diversas modalidades de participación de los padres en la institución educativa, en distintas instancias y no sólo en los niveles informativo y colaborativo.
- Facilitación del trabajo de las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos: que cuenten, en lo posible, con un lugar físico definido; asegurar que

sus directivas sean representativas y su funcionamiento democrático; que tengan control sobre el destino de los recursos que aportan, etc.

- Fomento de una participación más igualitaria, de hombres y mujeres. Incentivo de la participación de los padres en diversas instancias. Asignación de tiempo y recursos especiales para los educadores que trabajan con padres. Creación de mecanismos para la incorporación de padres y madres, en los procesos formales de aprendizaje de sus hijos, tales como trabajo en el aula, confección de material didáctico, sistema de apoyo al aprendizaje fuera del aula y otros.
- Creación de mecanismos para la incorporación de padres en los procesos de gestión de la institución educativa, tales como decisiones financieras, de infraestructura y equipamiento, etc.
- Fijación de las reuniones de padres y madres en horarios que faciliten la asistencia y participación activa de la mayoría de las familias.
- Mejora de la estructura, contenido y dinámica de las reuniones de padres y madres.
- Organizar las reuniones en torno a temas de interés para las familias, abarcando aspectos relacionados con los procesos de crianza y educativo de niños y niñas y orientarlos acerca de cómo pueden continuarlos en el hogar.
- Formación de alianzas y redes de las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos con otras asociaciones de padres de la comunidad, con el fin de apoyarse, aprender unos de los otros, compartir recursos, etc.
- Creación de vínculos de las comunidades educativas con organizaciones comunitarias y otras instituciones locales que aporten sus puntos de vista y propuestas al enriquecimiento y cumplimiento del Proyecto Educativo de Centro.

Referencias bibliográficas

- ANAYA, G. (1979). *Qué otra escuela: análisis para una práctica*. Madrid: Akal.
- ARASANZ, A. y ALFEREZ, A. (2014). *L'educació en drets humans i la seva pràctica*. Barcelona: Edicions 62.
- BOLÍVAR, A. (2006). «Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común». *Revista de Educación*, (339), pp. 119-146.
- BOURDIEU, P. (2001). «El capital social. Apuntes provisionales». *Zona abierta*, (94/95), pp. 83-87.
- CERVERA, J. M. y ALCÁZAR, J. A. (1995). *Las relaciones padres-colegio*. Madrid: Palabra.
- COLEMAN, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- COLEMAN, J. S. (1987). «Families and schools». *Educational researches*, 16 (6), pp. 32-38.
- COLEMAN, J. S. (1997). «Social capital in the creation of human capital». En A. H. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN & A. S. WELLS, *Education: culture, economy and society*, pp. 80-95. Oxford University Press.
- COLEMAN, J. S. y HOFFER, T. (1987). *Public and private High Schools. The impact of Communities*. New-York: Basic Books, Inc. Publishers.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- DÍEZ, J. J. (1982). *Familia-escuela, una relación vital*. Madrid: Narcea.
- LACASA, P. (1997). *Familias y escuelas: caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.
- LÓPEZ LARROSA, S. (2009). *La relación familia-escuela: guía práctica para profesionales*. Madrid: CCS.
- LUENGO, F. y MOYA, J. (2008). *Escuela, familia, comunidad: claves para la acción*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- MARTÍN BRIS, M. y GAIRÍN SALLÁN, J. (2007). *La participación de las familias en la educación: un tema por resolver*. Bordón, 59(1), 113-151.
- MORIN, E. (2002). «Une mondialisation plurielle», *Le Monde*, 25-3-2002.
- PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J. C. y SÁNCHEZ FERRER, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- LOWDEN & DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. (1967). *Children and their Primary Schools: a report. Research and Surveys*. HM Stationery Office. Recuperado de: < www.educationengland.org.uk/documents/lowden >
- PNUD. (1997). *La bonne gouvernance et le développement humain durable*.
- POSTMAN, N. (1991). *Divertirse hasta morir: el discurso público en la era del show business*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- PUTNAM, R. D. (2002). *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- REBOLLO, O. y MARTÍ, J. (2002). *Eines per a la participació ciutadana. Bases, mètodes i tècniques*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- SALAZAR, G. (2003). *Ferías Libres: Espacio Residual de Soberanía Ciudadana*. Chile: Ediciones del Sur.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J. (1979). *La gestión participativa de la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- SANTOS GUERRA, M. A. (COORD.). (1999). *El crisol de la participación: investigación sobre la participación en consejos escolares de centro*. Archidona: Aljibe (2.ª ed.).
- SARRAMONA, J. (1993). *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*. Aula Práctica. BARCELONA: CEAC Planeta.

La autora

Begoña Ladrón de Guevara Pascual

Doctora en educación por la Universidad Internacional de Cataluña (2017) tesis defendida: «El derecho de las familias a la participación educativa». Licenciada en Historia del Arte (1998), Curso de Adaptación Pedagógica (1999) y diploma de Estudios Avanzados (2009) por la Universidad Complutense de Madrid.

Subdirectora de alumnos del área de Educación y Psicología (2012), Asesora Universitaria y Coordinadora de curso del Centro Universitario Villanueva. Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia del Arte en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Profesora del Master de Dirección de Centros Educativos en la Universidad Rey Juan Carlos y en el Centro Universitario Villanueva. Participa en el proyecto de investigación «Programa de Acompañamiento Docente» en el Centro Universitario Villanueva (2016-2020). Ha participado en numerosos congresos y conferencias y publicado en revistas y capítulos de libros.

Miembro del Consejo Escolar del Estado como personalidad de reconocido prestigio. Asesora de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Presidenta de la Confederación de Asociaciones de Padres COFAPA.

Nota: Este artículo está ilustrado con fragmentos del cuadro *Los duques de Osuna y sus hijos*.



ARS V TINAM MORES
ANIMVM QVE EFFINGERE
POSSES PVLCHRIOR IN TER
RIS NVLLA TABELLA FORET
MCCCLXXXVIIII

Ghirlandaio, D. (Domenico Bigordi) (1489-1490). Retrato de Giovanna degli Albizzi Tornabuoni. (Detalle). Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.
© Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Armonía

RAE:Armonía

Del lat. *harmonia*, y este del gr. ἁρμονία *harmonía*; propiamente 'juntura', 'ensamblaje'.

3. f. Proporción y correspondencia de unas cosas con otras en el conjunto que componen.

4. f. Amistad y buena correspondencia entre personas.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Domenico Ghirlandaio (Domenico Bigordi)

Retrato de Giovanna degli Albizzi Tornabuoni

1489-1490. Técnica mixta sobre tabla. 77 x 49 cm. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

Esta efigie es un ejemplo riguroso del modelo de retrato florentino del Quattrocento, en el que el cliente posa erguido, de estricto perfil y de busto, con los brazos en reposo y las manos juntas. En el rostro y en el cuerpo se idealizan tanto los rasgos como las proporciones. En el caso que nos ocupa, esto se aprecia tanto en las líneas que trazan el esbelto cuello y que dibujan el cuerpo, como en las inexpresivas y perfectas facciones. La belleza ideal con que aparece Giovanna Tornabuoni está basada, por lo demás y al igual que sucede en otros retratos de la época, en principios teóricos y en ejemplos tomados de la Antigüedad clásica, modelos que, al ser utilizados, debían ser combinados con los rasgos individuales del personaje pintado.

La identidad de la retratada se ha podido establecer a través de medallas como la atribuida al grabador Niccolò Fiorentino, conservada en la National Gallery of Art de Washington, en la que Giovanna Tornabuoni, representada de perfil con una joya adornando su cuello, lleva incorporada una inscripción con su nombre. Ghirlandaio retrató además a Giovanna en uno de los frescos del conjunto de la capilla mayor de Santa Maria Novella. En estos frescos ocupa un lugar relevante dentro de la escena en la que se representa *La Visitación*.

Borobia, M. *Retrato de Giovanna degli Albizzi Tornabuoni - Domenico Ghirlandaio (extracto)*. Madrid: Museo Nacional Thyssen Bornemisza. < <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/ghirlandaio-domenico/retrato-giovanna-degli-albizzi-tornabuoni> >.



COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DEL PROFESORADO

SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES AMONG TEACHERS

Juan Vaello Orts

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Olga Vaello Pecino

Profesora de Educación Secundaria Obligatoria

Resumen

Educar es una apasionante pero compleja misión que requiere múltiples y variadas competencias profesionales y personales que incluyen la formación teórica, tanto en la materia específica que se imparta como pedagógica en general, además de una serie de competencias socioemocionales que sirvan de sustrato al proceso de enseñanza-aprendizaje, agrupadas alrededor de tres grandes requisitos docentes: querer, saber y poder educar. Profesores que quieran implicarse, con la suficiente formación para desarrollar su trabajo eficazmente y que tengan capacidad de influencia sobre sus alumnos, disponen de una triple fortaleza que les permite aumentar significativamente las probabilidades de conseguir los objetivos educativos que persiguen.

Aunque el alumnado debe ser el principal protagonista de su formación académica y personal, el profesorado tiene muchas de las claves para que lo consiga, especialmente cuando el alumno no puede o no quiere hacerlo por sus propios medios, casos que generalmente acaban derivando en problemas de desmotivación o de convivencia. Es el profesorado, por lo tanto, un elemento central en la participación educativa, tanto por la cantidad de tiempo que pasa con sus alumnos como por el impacto que sus actuaciones tienen en su formación.

En este artículo nos centramos en repasar algunas de las competencias socioemocionales del profesorado susceptibles de mejora, si se les presta una atención adecuada y se fortalecen con entrenamiento.

Palabras clave: competencias socioemocionales del profesorado, desempeño profesional, buenas prácticas docentes, participación del profesorado, participación de las familias.

Abstract

Educating is an exciting but complex mission that requires multiple and varied professional and personal skills. That includes theoretical training in the specific subject that is taught, but also requires pedagogical abilities, in addition to a series of socio-emotional skills that serve as a basis to the teaching and learning process, that revolves around three great teaching requirements: to wish, to know and to be able to educate. Teachers who want to get involved, with enough training to develop their work effectively and have the ability to influence their students, have a triple strength that allows them to significantly increase the chances of achieving the educational objectives they pursue.

Although students are the ones who must learn and be trained, teachers have many of the keys to achieve it, especially in cases where students can not or do not want to do it by their own means, cases that usually end up in demotivation and schools co-existence problems. Teachers are therefore a central element in educational participation, both for the amount of time they spend with their students and for the impact their actions have on the education of children and young people.

In this article, we focus on reviewing some of the professional and personal competences of teachers that can be improved, if they are given adequate attention and strengthened with training. The competences that we address here focus on the socio-emotional field, with the intention that they serve teachers to reflect on what aspects need improvement and how to do it, though due to space limitations, the competences of curricular scope are not mentioned.

Keywords: socio-emotional competencies, professional performance, best practice examples, teacher participation, family participation.

I. Profesorado competente, factor clave en el éxito escolar

Aunque quien debe aprender y formarse es el alumnado, muchas de las claves para que lo haga dependen de la actuación del profesorado, cuya competencia

docente y talante personal aportan un plus decisivo sobre lo que sería capaz de aprender el alumnado por sus propios medios. Un profesorado competente es, por lo tanto, un factor determinante de participación educativa, entendiéndose por profesorado competente el que se adapta inteligentemente al contexto que le



toca afrontar, gestionando eficazmente situaciones, variables y personas, con el fin de crear un clima favorable tanto para el trabajo como para la convivencia, considerando que el aula puede ser un espacio de entrenamiento de cualquier tipo de competencias que contribuyan a un pleno desarrollo personal. De lo anterior se deduce que el profesorado ha de entrenar las competencias académicas y personales que algunos alumnos no tienen y deberían tener, al tiempo que se entrena a sí mismo en dichas competencias, en un proceso permanente de crecimiento profesional y personal. Despertar la curiosidad, robustecer la fuerza de voluntad, estimular la automotivación, fortalecer la perseverancia, elevar la autoestima, potenciar la resiliencia, fomentar el respeto y el autocontrol, promover la solidaridad y la empatía, cultivar el sentido crítico y el civismo, deberían ser objetivos axiales de una educación integral, por lo que se deberían desplegar como práctica habitual en todas las clases y tutorías, con el fin de crear fortalezas duraderas y hábitos consolidados. Para poder desarrollar eficazmente esta labor, el profesorado debería ser competente al menos en los siguientes ámbitos:

- Competencia emocional. Capacidad de gestionar eficazmente emociones propias y ajenas, y de mantener una sana relación consigo mismo, a través de competencias intrapersonales tales como la autoestima, el autocontrol, la autoayuda, la automotivación o la inteligencia emocional, entre otras. El objetivo de esta competencia es el bienestar emocional del propio docente y de sus alumnos.
- Competencia social. Capacidad de gestionar relaciones, propias y ajenas –con los alumnos, con otros docentes y con familias– además de gestionar las relaciones de los alumnos entre sí. El objetivo es una convivencia positiva, basada en el respeto, la empatía, el buen trato, la solidaridad, la tolerancia y el compañerismo.
- Competencia cognitiva. Dominio de conocimientos y técnicas sobre las materias que se imparten. El objetivo es conseguir personas preparadas para hacer frente a la vida y continuar estudios, en su caso.
- Competencia motivacional. Capacidad para motivarse y motivar al alumnado, con contenidos interesantes, presentados de forma atrayente mediante metodologías activas. El objetivo es conseguir personas capaces de marcarse metas en la vida y esforzarse para conseguirlas.

- Competencia atencional. Capacidad para conseguir dirigir y mantener la atención de los alumnos hacia lo escolar, además de distribuir equitativamente la atención del docente entre todo el alumnado sin excepción, atendiendo más a quien más lo necesita. El objetivo es conseguir personas capaces de concentrarse en el trabajo.

La suma de estas competencias docentes, entre otras, conforma la capacidad docente de gestión de la clase, que permite manejar eficazmente cualquier situación o problema que se presente en el aula, siempre que esté dentro de su campo de acción.

2. Competencias socioemocionales del profesorado

El profesorado debe tener, no sólo conocimientos sobre las materias que imparte, sino sobre todo competencias de gestión de la clase en sus diferentes ámbitos y, dado que la docencia es un trabajo de personas con personas y cuyo objetivo preferente es formar personas, las competencias socioemocionales de los docentes tienen un peso importante en el proceso educativo, pues poco se consigue cuando un profesor pretende inculcar en sus alumnos competencias que no domina ni se aplica a sí mismo. El profesorado debe, por lo tanto, centrarse en una doble tarea debido a su liderazgo socioemocional en el aula:

- formar a los alumnos en competencias socioemocionales;
- formarse ella/él, con una múltiple finalidad, para cumplir mejor su misión, para sentirse bien, para educar a sus alumnos y para que éstos se sientan bien.

En el aula hay una continua corriente de roces que van dejando huellas dulces, insípidas o amargas, pues en cada momento hay, inevitablemente, continuamente sonrisas, miradas despectivas, mensajes, alegrías, temores... Y este torrente socioemocional determina todo lo demás: los resultados académicos, el bienestar o malestar de alumnado y profesorado y la calidad de la relación entre ellos. Por ello, el profesorado no puede dejar que el azar y la improvisación se encarguen de regular tan decisivo espacio educativo, pues los posos que dejan estos continuos roces interpersonales afectan además, al equilibrio personal, potenciando o socavando autoestimas y afectando tanto a la misión profesional como al bienestar personal.

El alumno aprende de todo a todas horas y el profesor enseña, por acción u omisión, lo que es y lo que siente más que lo que dice o pretende transmitir académicamente. Ante las mismas situaciones, hay profesores que salen airosos convirtiendo los problemas

en retos profesionales, mientras que otros sucumben sumergiéndose en un mar de quejas y culpabilizaciones, generalmente hacia los demás.

Desde siempre, los profesores más apreciados y valorados lo fueron sobre todo por sus cualidades emocionales que, si antaño eran deseables, en la actualidad se han convertido en absolutamente necesarias. Las aulas de hoy, especialmente en niveles obligatorios, son escenarios complicados en los que el profesorado, que en otros tiempos tenía garantizada la audiencia, hoy en día tiene que ganarse la actitud positiva y el respeto de sus alumnos, para lo que no hay otro camino que dotarse de nuevas competencias profesionales que faciliten una gestión eficaz de la clase, lo que implica un manejo efectivo de procesos tan diversos como específicos: observar, escuchar, convencer, entusiasmar, captar y mantener la atención, pactar, liderar, mediar, respetar y hacerse respetar, perdonar, sancionar, negociar, tomar decisiones, emprender, planificar...

Cuando a personas adultas se les pide que recuerden a sus mejores profesores del pasado, es decir, quienes más les impactaron positivamente, la mayoría de las cualidades que suelen atribuirles son de carácter socioemocional: cercanía, confianza, credibilidad, entusiasmo, capacidad motivadora, respeto, disponibilidad... Sólo unas pocas cualidades de las citadas son de carácter cognitivo-académico: explicaba muy bien, sabía mucho, era muy culta... También cuando se pregunta a profesionales de éxito en diferentes campos (deportistas, artistas, investigadores, empresarios...) a qué atribuyen el mismo, las respuestas van por los mismos derroteros: consideran que han tenido mucho que ver competencias socioemocionales tales como la fuerza de voluntad, la perseverancia, la fortaleza mental o la capacidad de superar adversidades. Por esta razón podemos aceptar sin demasiadas dudas que las competencias socioemocionales y motivacionales están bien presentes tanto en el proceso educativo como en cualquier faceta personal o profesional que se emprenda a lo largo de la vida. Para apoyar la relevancia de las competencias socioemocionales y motivacionales en educación, podemos resaltar algunas razones y relacionarlas con sus objetivos:

- Finalidad instrumental: facilitan la consecución de éxitos educativos, laborales, sociales y personales.
- Finalidad afectiva: proporcionan satisfacción y contribuyen al bienestar personal.
- Finalidad ecológica: sirven para adaptarse al contexto y responder eficazmente a situaciones a menudo problemáticas.
- Finalidad preventiva: tienen valor protector sobre la autoestima y el equilibrio emocional, generando

efectos saludables que arman frente a problemas como el burnout, crisis de ansiedad u otras alteraciones anímicas.

- Finalidad social: son un poderoso instrumento de influencia social, siendo la vía más directa y efectiva para conseguir cambios benéficos en pensamientos, sentimientos, actitudes y comportamientos de alumnos y familias.

En este trabajo se desgranar algunas competencias socioemocionales que pueden ayudar al profesorado a cumplir mejor su misión profesional y a obtener mayor satisfacción personal:

- Competencias emocionales. Incluimos aquí una serie de competencias fundamentalmente emocionales y motivacionales, entre las cuales destacamos las cinco siguientes:
 1. Implicación... saludable.
 2. Claridad en la misión.
 3. Calma: autocontrol.
 4. Proactividad.
 5. Innovación: creatividad y receptividad.
- Competencias sociales. Incluimos en este apartado las competencias que regulan las relaciones interpersonales propias y ajenas, bien entre docentes, o de docentes con alumnado, o de profesorado con familias, de las que cabría destacar las cinco siguientes:
 1. Asertividad.
 2. Empatía.
 3. Influencia.
 4. Confluencia: trabajo en equipo del profesorado.
 5. Cooperación con las familias.

2.1 Competencias emocionales

2.1.1. Implicación... saludable

La implicación es un factor clave pues, ninguna de las otras competencias docentes tiene cabida sin ella. Por implicación entendemos la predisposición a asumir las responsabilidades y funciones propias con el máximo compromiso, tanto en las actuaciones («hacerlo lo mejor posible») como en la preparación de estas («prepararme lo mejor posible»). Un profesorado implicado es aquel que ama su profesión y disfruta educando, al tiempo que hace disfrutar a sus alumnos mientras aprenden. El grado de implicación puede oscilar entre dos extremos, desde el entusiasmo hasta la negligencia, pasando por estados intermedios como el gusto por educar o el mero cumplimiento sin más.

Lo deseable es que la implicación sea máxima, pero en ocasiones puede tener sus riesgos si no se acompaña de una actitud de autoprotección emocional, ya que puede acabar desgastando emocionalmente al profesor; si los resultados no van en consonancia con los esfuerzos realizados o por saturación de tareas y responsabilidades, pudiendo derivar en desencanto, desbordamiento (el sentimiento de estar quemado o burnout) o actitudes tóxicas de hiperresponsabilidad (asumir más funciones y responsabilidades de las que están dentro del campo de acción, queriendo arreglarlo todo, tanto lo que entra dentro de las propias funciones como lo que no). Se trata de adoptar una actitud de implicación saludable, tratando de hacer lo mejor posible todo lo que esté en nuestras manos, pero acotando responsabilidades, midiendo esfuerzos y procurando en todo momento compatibilizar lo con un estado de bienestar emocional, generador de emociones gratificantes, ilusión y automotivación, y no de estados anímicos tóxicos, como la ansiedad, la culpabilización o la preocupación. Para protegerse emocionalmente, conviene saber deslindar responsabilidades propias («lo que nos toca») y evitar el filtrado de nuestra atención sólo hacia lo negativo, obviando lo positivo. En este punto, podemos distinguir tres perfiles de profesorado según su actitud:

- Quienes se consideran exclusivamente efecto (y no causa) de todo lo que pasa en el aula y buscan causas externas (quejas, excusas), eludiendo cualquier responsabilidad y sin intervenir para cambiar la situación, adoptando una actitud evasivo-pasiva. Suele estar ligada esta actitud a un perfil de profesorado que, aunque poco frecuente, suele generar un gran malestar en la comunidad educativa: el profesorado negligente, que intenta eludir responsabilidades y no se ocupa de nada, pero se queja de todo, culpando de los problemas a los demás agentes y exigiendo a los demás (familias, alumnos, administración o dirección) que hagan lo que ellos no hacen, adoptando una actitud de mínimos o menos aún, instalados en la cultura de la queja.
- Quienes se consideran causa única de todo lo que ocurre en clase, pretendiendo arreglar tanto lo que está dentro como lo que está fuera de su campo de acción, sin tener en cuenta que hay factores dependientes de otros agentes socioeducativos (familia, entorno social y digital, iguales, administración), lo que puede generar efectos emocionales perniciosos por exceso de responsabilidad.
- Quienes se consideran concausa, junto a otros agentes, de lo que pasa en el aula e intervienen activamente para encontrar soluciones a los problemas que se les presentan, pero acotando pro-

filácticamente lo que está dentro de sus posibilidades de intervención. Es esta una actitud sana que combina eficacia con satisfacción emocional; se intenta educar lo mejor posible, al tiempo que se evitan daños emocionales.

2.1.2. Claridad en la misión

La implicación, para que se traduzca en eficacia docente, debe estar al servicio de un propósito educativo claramente definido y compartido con la comunidad educativa, pues de nada sirve correr en la dirección equivocada. Por ello, hay que tener clara cuál es la misión que cumplir, y no sólo tenerla clara conceptualmente, sino tener la disposición a liberar esfuerzos para cumplirla. En estos dos sentidos (misión clara y disposición a trabajar en pos de ella), podemos distinguir dos actitudes del profesorado, según la forma de entender la misma:

- Profesorado academicista-excluyente:
 - Adopta un rol de instructor-preparador académico, centrado exclusivamente en transmitir contenidos de su materia y conseguir que los alumnos y alumnas adquieran conocimientos sobre la misma, dando el máximo temario posible, con el objetivo de conseguir buenos resultados académicos, desde un enfoque centrado exclusivamente en aspectos cognitivos.
 - Se ocupa de los conocimientos de «su» materia, pero no del resto de procesos y competencias presentes en las aulas (relacionales, emocionales, motivacionales y atencionales), que aborda desde una actitud elusiva y pasiva basada en la cultura de la queja («es que no estudian», «es que no atienden», «es que no se comportan», «esto no es cosa mía», «ya tienen que venir educados de casa»).
 - Da una clase excluyente, dirigida al alumnado que «quiere» (motivado) y «puede» (capaz), pero sin ocuparse (¡y renegando!) de quienes no pueden y sobre todo de quienes no quieren aprender, creyendo que no forma parte de las responsabilidades propias conseguir que quiera quien no quiere y que pueda quien no puede.
 - Es un profesorado productor activo de condiciones cognitivo-académicas, pero espectador pasivo de condiciones sociales, emocionales, motivacionales y atencionales, lo que paradójicamente redundará en un deterioro de los resultados cognitivos.
- Profesorado educador:
 - Se ocupa de gestionar formativamente todos los procesos presentes en el aula: cognitivos,

relacionales, emocionales, motivacionales y atencionales, entre otros, al entender que, especialmente en etapas obligatorias, el fin esencial de la educación es educar personas y, para ello, se deben promover no sólo aprendizajes cognitivos, sino también aprendizajes sociales, motivacionales, atencionales y emocionales. Ello implica tener objetivos para todo el alumnado (educación inclusiva): para quienes pueden y para quienes no pueden, para quienes quieren, y para quienes no quieren. Este perfil de profesorado entiende la educación obligatoria como una ayuda al pleno desarrollo de personas en un sentido integral, con el fin de conseguir que salgan preparadas, prosociales, motivadas, concentradas y felices.

- Da una clase integral (pues se trabajan todas las competencias) e inclusiva (pues se atiende a todos los alumnos y alumnas en su diversidad, sin exclusión ninguna).
- Productor activo de todo tipo de condiciones, al entender que todo lo que ocurre en el aula debe ser objeto de intervención docente, pues sobre todas las condiciones el profesorado tiene posibilidades de intervención y cierto grado de control, siempre que esté inmerso en una cultura proactiva de búsqueda de soluciones y de evitación de la queja.

Ante los recelos que este enfoque inclusivo-integral puede provocar en el sector de profesorado con un perfil academicista, conviene resaltar que el fracaso académico suele estar causado, además de por deficiencias cognitivas, por deficiencias motivacionales y socioemocionales (falta de esfuerzo, perseverancia, autocontrol o automotivación, por ejemplo). Estas competencias afectan a cualquier materia, por lo que deberían ser el contenido transversal por excelencia y la gran meta socioeducativa a perseguir en todas las clases, dado su peso en un desarrollo pleno y equilibrado de la personalidad. Sin embargo, se da la paradoja de que, a pesar de su importancia, a menudo se presta una atención mínima y marginal a las competencias socioemocionales, y su entrenamiento se limita habitualmente al mundo de los aprendizajes implícitos y, lo que es peor, improvisados (currículo oculto), no siendo extraño ver cómo se rebuscan estérilmente soluciones académicas a problemas cuyas causas son fundamentalmente motivacionales y socioemocionales.

2.1.3. Calma: autocontrol

Por autocontrol entendemos la capacidad de inhibir o demorar conductas, pensamientos o emociones que puedan generar posteriores perjuicios, lo

que implica, parar, pensar y evaluar antes de actuar, cuando la ocasión lo requiera, para evitar agravar el problema o generar consecuencias futuras inconvenientes. El efecto de modelado que un profesorado calmado provoca en sus alumnos facilita que estos sean a su vez capaces de controlarse en los seguros roces que se producen a lo largo de un curso escolar: no se puede pedir autocontrol al alumnado si el profesorado no lo tiene. El profesorado ha de aprender a controlarse y mantener la calma en cualquier circunstancia, rebajando la línea base de tensión emocional a niveles saludables y acotando estados emocionales tóxicos para evitar que se cronifiquen. Especial cuidado habrá que tener en evitar el contagio de actitudes agresivas, impulsivas o conflictivas de algunos alumnos, no «entrando al trapo», y adoptando una actitud emocional de calma y sosiego, así como un estilo comunicativo relajado, con ritmo pausado y tono de voz bajo. Como una vez inmersos en un «eclipse» emocional de ira es muy difícil detenerlo, conviene entrenar la calma previa, planificando anticipadamente una actitud calmada de carácter preventivo, pues es más fácil evitar los ataques de agresividad que detenerlos una vez se hayan desatado.

2.1.4. Proactividad

Uno de los principales obstáculos en el mundo educativo es la cultura de la queja cuando se instala en el quehacer diario de algunos centros y equipos educativos, consistente en atribuir a causas externas la responsabilidad de todos los problemas que aparecen en el aula, eludiendo la parte de responsabilidad que afecta al propio docente. Frente a esta actitud tóxica e improductiva, podemos recurrir a la cultura de soluciones, consistente en enfrentarse activamente a los problemas, buscando soluciones que estén dentro del campo de acción docente, aun sabiendo que hay otros factores externos corresponsables. Es una cultura basada en sustituir cada «es que» por un «podríamos hacer». La cultura del podríamos o proactiva interna se caracteriza por dos características:

- Proactividad. Centrarse en la búsqueda de soluciones, frente a la cultura de la queja. La actitud proactiva ve en cada problema una oportunidad de intervenir, entendiendo que el tiempo que se invierte en formular una queja, se podría utilizar en pensar o buscar una solución, rentabilizando el tiempo de trabajo individual o colectivo.





- Internalidad. Centrarse en soluciones que estén dentro de nuestras posibilidades de acción, sin esperar pasivamente a lo que hagan los demás ni depender de otros agentes involucrados.

La actitud proactiva interna busca actuar para crear condiciones favorables, en vez de quejarse de que «no se puede dar clase en condiciones desfavorables», entendiendo que la actitud con que se afrontan las situaciones es un componente muy importante de las mismas, y afrontarlas proactivamente como retos a resolver supone un acercamiento decisivo hacia la solución. Cada dificultad es un problema por resolver, cuyo punto de inflexión es, no plantearse si tiene solución o no, sino qué hacer para llegar a ella. La gestión proactiva del aula implica entender todas las variables y problemas que aparecen en el aula como oportunidades de intervenir para crear un mejor clima de clase y educar a todos los alumnos y alumnas en su diversidad. El profesorado proactivo intenta jugar sus bazas en vez de quejarse de las cartas que le han tocado, pues cualquier profesor, además de obstáculos y problemas, tiene posibilidades y recursos para gestionar las situaciones, por adversas que sean.

2.1.5. Innovación: creatividad y receptividad

La actitud proactiva del profesorado no es suficiente si las soluciones no aparecen o las que se encuentran resultan inoperantes, lo que puede acabar en actitudes de desánimo y desorientación. Por ello, es necesaria la capacidad de innovación, que a su vez depende de dos factores cognitivos que faciliten la generación de soluciones operativas y sencillas:

- Creatividad, para imaginar soluciones propias novedosas, bien sean ideadas individualmente por un profesor, o pensando colectivamente en equipo mediante dinámicas de creatividad compartida.
- Receptividad, para incorporar soluciones ajenas de contrastada eficacia, procedentes de lecturas, recursos digitales, cursos de formación o experiencias de otros centros.

La conjunción de una actitud docente creativa y receptiva constituye la base para instalarse en una espiral de innovación y un continuo crecimiento profesional.

2.2. Competencias sociales

2.2.1. Asertividad

La asertividad es un estilo de relación consistente en respetar y hacerse respetar, evitando abusos, vengas de donde vengan, tanto entre alumnos, como entre profesorado y alumnado. Es un estilo que caracteriza al profesorado respetuoso (que respeta), respetable (que se hace merecedor de respeto) y respetado (que se hace respetar por sus alumnos, siendo capaz de fijar y mantener los límites que definen un clima prosocial, así como de corregir conductas abusivas, en público y en privado, de forma efectiva y sin romper la relación con los alumnos).

El profesorado asertivo debe saber distinguir las faltas de respeto que se producen en sus clases, en función de su gravedad (desde incidencias leves a muy graves), su frecuencia (desde hechos puntuales a rutinas habituales) y su alcance (desde incidencias focalizadas en algún profesor a incidencias generalizadas con todos los profesores), dándoles respuestas diferenciadas: gestionar en público las incidencias leves y puntuales, gestionar en privado las incidencias de mayor gravedad, con el apoyo de la dirección, y gestionar en privado las incidencias recurrentes, mediante entrevistas privadas y, en caso de no poder conseguir cambios, recabando apoyos. Además, el profesorado puede aprovechar cualquier falta de respeto que observe en clase como una oportunidad de introducir cuñas asertivas, es decir, breves frases asertivas que sirvan de antídotos a las conductas antisociales. Entre esas cuñas podemos destacar las demandas de reciprocidad («trata a los demás como te gusta que te traten»), la adopción de perspectivas («¿cómo te sentirías si te hicieran lo que tú haces?»), la invitación al autocontrol («¿eres capaz de controlarte?») o la petición de colaboración al alumnado mediante compromisos mutuos («si tú..., yo me comprometo a...»).

2.2.2. Empatía

La empatía o conexión afectiva entre el profesorado y el alumnado es un potente facilitador de la convivencia y la motivación, ya que el profesor que se gana a sus alumnos suele aumentar su influencia sobre los mismos, influencia que puede utilizar para conseguir mejoras en las relaciones y el rendimiento. La empatía profesorado-alumnado se da en dos direcciones complementarias:

- Cómo ven los alumnos al profesor. El profesorado apreciado y bien valorado se ha caracterizado desde siempre por cualidades fundamentalmente socioemocionales: cercanía y disponibilidad afecti-

va, amabilidad y buenas maneras, calma, capacidad de escucha y atención a todos los alumnos en su diversidad.

- Cómo ve el profesor a sus alumnos. El conocimiento del alumnado permite personalizar las intervenciones, pero para ello hay que partir de una observación exploratoria focalizada en los aspectos más relevantes educativamente, entre los cuales vamos a destacar cuatro:
 1. Intereses: qué les gusta y qué temas despiertan su curiosidad, para intentar acercar la clase a los mismos, con el fin de mejorar la motivación y la atención.
 2. Aptitudes: qué se les da bien, en qué destacan, para procurar que todos tengan oportunidad de desplegar sus habilidades y destrezas, y conseguir logros que eleven su autoestima.
 3. Roles: qué papeles o patrones de conducta asumen habitualmente en el aula (líder, gracioso, matón...).
 4. Influencias: figuras significativas a las que tiene en cuenta y a las que hace más caso, sean profesores, familiares o iguales, pues de ellas depende en no pocas ocasiones su acercamiento o alejamiento de las propuestas escolares.

2.2.3. Influencia

La influencia social es la capacidad de conseguir cambios en las conductas, pensamientos o emociones de otras personas. En el campo educativo, la podemos entender como ascendencia sobre el alumnado, es decir, tener la capacidad de persuadir y de que acepten las propuestas educativas y mensajes del profesorado. En la eficacia docente influye lo que se hace y lo que se dice, pero mucho más quién lo hace o dice, es decir, el agente interviniente, pues el efecto del mensaje depende en gran medida del mensajero. Las estrategias aplicadas por cualquier profesor resultarán estériles si no están respaldadas por influencia social: la mejor estrategia es el propio maestro. La influencia sobre el alumnado es un complemento necesario de la implicación y la formación del profesorado, si se quiere asegurar la eficacia docente, pues puede ocurrir que a un profesor absolutamente implicado y sobradamente preparado no le funcione casi nada de lo que intenta, debido a la falta de influencia sobre sus alumnos, pues cuando la influencia es cero, todo lo que se hace y se dice se multiplica por cero, situación que se debería evitar a toda costa, procurando, si no se tiene dicha influencia de forma natural y espontánea, recurrir a diferentes fuentes de influencia social, tales como la empatía o el trabajo en equipo con otros docentes, entre otras. Y no sólo hay que

tener influencia, sino además hacer un uso formativo de esta, que tenga como finalidad la mejora del alumno y no su sometimiento. Debería aprovecharse que cada alumno suele tener personas significativas a las que «hace más caso» que a otras para conseguir cambios de rumbo beneficiosos para el alumnado. En este sentido, resulta de gran utilidad que tutoría y el departamento de orientación identifiquen cuanto antes cuáles son las influencias sociales más destacadas en cada alumno, especialmente en los más complicados por su actitud antisocial o su desmotivación hacia el estudio: quiénes son los profesores, familiares y alumnos más influyentes, capaces de cambiar su actitud y reorientarles hacia una convivencia positiva y un trabajo provechoso.

2.2.4. Confluencia: trabajo en equipo del profesorado

Los problemas educativos más significativos no suelen afectar a un solo profesor, sino que suelen ser compartidos por la totalidad o la mayoría de los miembros de los equipos docentes, por lo que su gestión debería acometerse desde una perspectiva de trabajo en equipo, consistente en confluencia de objetivos, unificación de criterios y convergencia de actuaciones. El profesorado educador en equipo está convencido de que su misión es educar personas, y que la vía para conseguirlo es trabajando en equipo con otros docentes, observando todos lo mismo con una misma mirada, utilizando el mismo lenguaje (observación exploratoria y confluyente) y tratándolo de la misma manera (tratamientos confluentes y sumativos), desde una actitud proactiva y cooperativa, instalados en una cultura de soluciones y «vacunados» contra la cultura de la queja. El afrontamiento en equipo de problemas compartidos se puede realizar mediante retos colectivos, intervenciones colectivas de un equipo docente (o un mini equipo), que constan de cinco pasos en su desarrollo:

- Definir unos objetivos a conseguir, que han de ser colectivos, pocos, claros, concretos y relevantes.
- Asegurar una intercomunicación rápida y cómoda entre los miembros del equipo, consistente en que cada componente del equipo informe al coordinador cuando haya conseguido el objetivo prefijado y, en caso contrario, pida ayuda, con el fin de recibir el apoyo necesario para conseguirlo.
- Apoyos, determinados por el coordinador, de quienes sí han conseguido el objetivo a quienes no lo pueden conseguir. Los apoyos consisten en una entrevista de apoyo con los alumnos implicados y un seguimiento con el fin de comprobar si se producen los cambios deseados o no.

- Éxitos colectivos, que se consiguen cuando todas las personas del equipo sin excepción hayan logrado el objetivo colectivo prefijado: no hay éxitos individuales, sino que es todo el equipo el que consigue o no los objetivos prefijados.

2.2.5. Cooperación con las familias

El trabajo en equipo del profesorado debe incluir también la colaboración con familias, sin olvidar la labor que se puede hacer con alumnado ayudante y con agentes de intervención socioeducativa, pues se deben aunar los esfuerzos de todos los agentes que puedan ayudar a educar.

En lo referente a la cooperación con las familias, deberían ser consideradas un miembro más del equipo educativo, puesto que el profesorado y las familias persiguen el mismo fin: educar a sus alumnos e hijos. Por ello, la relación entre ambos sectores participativos debe estar basada en la confluencia de objetivos e intervenciones, la mutua confianza, la intercomunicación fluida y la cooperación. Para ello, el profesorado (especialmente las tutorías, además de los miembros del departamento de orientación y del equipo directivo, que suelen mantener una relación más estrecha con las familias) debería tener en cuenta algunas consideraciones que permiten optimizar dicho trabajo conjunto:

1. Conocer la composición familiar: si hay uno o dos progenitores, si es una familia estructurada, desestructurada o reestructurada, si es extensa o nuclear. La estructura familiar a menudo determina el tipo de relaciones existentes en la misma y las posibilidades de influencia sobre los hijos. Una familia unipersonal tiene que multiplicar esfuerzos, mientras que la bipersonal puede sumar fuerzas y dividir/delegar responsabilidades, lo que da mayores posibilidades cuando las influencias son armónicas y convergentes, aunque también se puede convertir en un problema si las actitudes del padre y la madre son contrapuestas. La desestructuración o reestructuración también suponen un reto, pues se requiere un proceso suplementario de adaptación por parte de todos que a veces supone una ayuda, pero que en otras ocasiones puede suponer un problema añadido en forma de rechazos, incompatibilidades o incluso problemas de mayor gravedad. Conviene por tanto conocer la composición del hogar familiar para saber con quién podemos contar.
2. Conocer el grado de implicación de cada miembro familiar en la educación de los hijos, con el fin de establecer alianzas y estrechar vías de colaboración con los miembros más comprometidos e influyentes con la educación de sus hijos, y plan-

tearse como un reto tutorial disminuir el número de familiares desentendidos.

3. Conocer el grado de influencia de cada miembro familiar sobre los hijos. La variabilidad puede oscilar desde progenitores con mucha ascendencia sobre sus hijos hasta otros que se sienten impotentes ante ellos. No deberíamos perder de vista que en la actualidad la influencia familiar y escolar compite con otras poderosas fuentes de influencia como pueden ser las compañías, la calle y, sobre todo, los medios digitales que han trastocado los pesos de la socialización y han modificado las vías tradicionales de transmisión de valores, que décadas atrás monopolizaban la familia y la escuela casi en exclusiva, y que ahora están absolutamente dispersos y bajo un control mucho más difuso, pudiendo transmitir valores coincidentes o contrapuestos.
4. Complementar las observaciones docentes y familiares, centradas en que: el profesorado preste atención a lo que hace el alumnado en el centro; la familia haga lo mismo en casa y en su contexto social; y el alumnado ayudante aporte información sobre aspectos donde no lleguen ni las familias ni los docentes. De este modo se intercambia información de forma fluida y regular, con el fin de contrastar perspectivas y adoptar medidas de intervención, tanto conjuntas como paralelas.
5. Intentar conocer el estilo educativo familiar predominante: democrático-directivo (el ideal, pues transmite afecto y marca límites), autoritario (marca límites, pero sin dar afecto), permisivo (da afecto, pero sin marcar límites) o negligente (ni ofrece afecto ni marca límites). La finalidad de conocer el estilo educativo familiar es intentar corregir los tres últimos estilos educativos familiares y acercarlos al estilo democrático-directivo, mediante sugerencias mejor que con críticas. Para ello se puede aprovechar cualquier contacto (presencial, telefónico o digital) que se tenga durante el curso con las familias, especialmente las entrevistas tutoriales, si se ven como oportunidades y no como riesgos.
6. Usar la información tutorial sobre las familias para conseguir cambios beneficiosos en la participación familiar en la educación: hacer presentes a las ausentes, implicar a las desentendidas, asesorar a las desorientadas, apoyar a las impotentes o corregir faltas de control y/o afecto hacia los hijos.
7. Actuar con un talante cooperativo y proactivo, centrado en ver qué puede aportar cada parte, evitando acusaciones cruzadas que debilitan a ambas. La actitud del profesorado, especialmente

de la tutoría, ante la relación con las familias es un elemento clave de la situación, por lo que hay que evitar actitudes defensivas, de desconfianza o enfrentamientos que no benefician a nadie, no perdiendo de vista que el objetivo es convertir actitudes familiares perjudiciales en colaboradoras, con el fin de sumar fuerzas, por lo que conviene hablar siempre en plural y centrarse en la búsqueda de soluciones. «Ayúdenme a ayudarle» debería ser un mantra que transmitiera desde la tutoría una demanda de cooperación y una invitación a la alianza que deja meridianamente claro el objetivo común: ayudarse mutuamente para ayudar al hijo/alumno, agradeciendo siempre la implicación de las familias, aunque haya discrepancias de criterios.

8. Mención aparte merece el modo de afrontar las quejas planteadas por las familias, que en ocasiones pueden abrir una brecha en la relación familia-centro y deteriorar lo que debe ser un clima de cooperación y confluencia. En estos casos, el profesorado, y especialmente la tutoría, debe analizar lo más objetivamente posible los argumentos de la familia y decidir si la queja tiene o no motivos fundados, admitiendo errores propios y aceptando constructivamente las quejas fundadas que estén formuladas respetuosamente, así como refutando asertivamente las quejas infundadas o formuladas irrespetuosamente, entre las que conviene identificar los estereotipos de presión que en ocasiones pueden utilizar, y que están basados en dos mecanismos explicativos distorsionadores:

- Atribución externa o uso indiscriminado por parte de la familia de acusaciones hacia el profesorado, eximiendo a sus hijos de responsabilidades y culpas.
- Enfoque reactivo, consistente en centrarse exclusivamente en el pasado con una actitud persecutoria totalmente desviada de la búsqueda constructiva de soluciones.

El uso de estos dos mecanismos explicativos suele complicar las situaciones y, cuando van acompañadas de una actitud agresiva, suelen desembocar en situaciones desagradables y de difícil solución. Sin embargo, por complicadas que parezcan, este tipo de situaciones suele tener mejor pronóstico cuando el profesorado o la tutoría media constructivamente en los conflictos entre alguna familia y algún profesor, convirtiendo las acusaciones (reactivas por referirse al pasado, y externas por exigir a la otra parte) en compromisos mutuos (proactivos por enfocarse al futuro, e internos por centrarse en lo que cada protagonista puede aportar a la solución).

3. Conclusiones

El propósito de este artículo es ayudar al profesorado a reflexionar sobre su perfil en algunas competencias socioemocionales relacionadas con la profesión docente, con el fin de conocer, en cada una de ellas, si tiene un nivel satisfactorio o susceptible de mejora. Estas competencias socioemocionales, junto a otras referentes a aspectos curriculares, tales como la capacidad de motivar al alumnado reacio o gestionar la convivencia, creemos que deberían formar parte del bagaje formativo de todo el profesorado, con el fin de que tenga el perfil óptimo y las herramientas necesarias para gestionar eficazmente todas las variables presentes en el aula que puedan afectar al aprendizaje cognitivo y socioemocional del alumnado. Un profesorado competente socioemocionalmente es un elemento participativo determinante para conseguir la gran finalidad educativa de formar personas preparadas (en el ámbito cognitivo), felices (en el ámbito emocional), prosociales (en el ámbito relacional), emprendedoras (en el ámbito motivacional) y concentradas (en el ámbito atencional).

Referencias bibliográficas

- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BONALS, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó
- BROOKS, R. Y GOLDSTEIN, S. (2004). *El poder de la resiliencia*. Barcelona: Paidós.
- CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- COVEY, S. (1997). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós
- DARDER, P. (2017). *La formación emocional del docente: aprender y educar con bienestar y empatía*. Barcelona: Octaedro.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. Y RAMOS DÍAZ, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- GARDNER, H. (2005). *Buen trabajo*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.



- GORDON, T. (1998). *M.E.T Maestros eficaz y técnicamente preparados*. México: Diana.
- HILL, N. Y STONE, W. (1982). *La actitud mental positiva. Un camino hacia el éxito*. Barcelona: Grijalbo.
- NIETO, S. (2016). *Competencias del profesional docente*. Madrid: Dykinson.
- SELIGMAN, M. (2004). *Aprenda optimismo: haga de la vida una experiencia maravillosa*. Barcelona: Debolsillo.
- VAELLO ORTS, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.
- VAELLO ORTS, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- VAELLO ORTS, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- VAELLO ORTS, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.
- VAELLO ORTS, J., VAELLO PECINO, O. (2012). *Claves para gestionar conflictos escolares*. Barcelona: Horsori-ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- VOLI, F. (2004). *Sentirse bien en el aula*. Madrid: PPC.
- Zaczyk, C. (2005). *Cómo tener buenas relaciones con los demás*. Barcelona: Paidós.

Los autores

Juan Vaello Orts

Maestro y licenciado en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Fue profesor de educación secundaria, orientador y director de un instituto de secundaria en Benidorm.

Ha participado en numerosas actividades de formación del profesorado y de equipos directivos sobre convivencia, motivación, gestión del aula y el trabajo en equipo del profesorado.

Autor de diversas publicaciones, entre las cuales están: *Resolución de conflictos en el aula*, *Las habilidades sociales en el aula*, *Cómo dar clase a los que no quieren*, *El profesor emocionalmente competente* y *Claves para gestionar conflictos escolares*, así como diversos artículos y videos sobre temas educativos.

Olga Vaello Pecino

Licenciada en Filología Hispánica con Mención en E/LE por la Universidad de Alicante.

Profesora de educación secundaria y bachillerato.

Coautora de la publicación *Claves para gestionar conflictos escolares*, y de varios artículos relacionados con el ámbito educativo.

Ha participado en actividades de formación del profesorado sobre la gestión de conflictos escolares.

Nota: Este artículo está ilustrado con fragmentos del cuadro *Retrato de Giovanna degli Albizzi Tornabuoni*.



Manet, É. (Hacia 1882). Amazona de frente. (Detalle). Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.
© Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Seguridad

RAE: seguridad

Del lat. securitas, -ātis

l. f. Cualidad de seguro.

RAE: Seguro, ra

Del lat. secūrus.

5. adj. Dicho de una persona: Que no siente duda. Está segura de ello.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Édouard Manet

Amazona de frente

Hacia 1882. Óleo sobre lienzo, 73 x 52 cm. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

La *Amazona de frente* pertenece a una serie inacabada sobre las cuatro estaciones que Édouard Manet pintó en los dos últimos años de su vida, por encargo de su amigo Antonin Proust, entonces ministro de Bellas Artes. El tema de las cuatro estaciones representadas por figuras de mujeres era relativamente frecuente en la historia de la pintura occidental.

El artista emprendió este ciclo cuando estaba ya muy enfermo y sólo consiguió terminar totalmente el primero de los cuadros, *La Primavera*, para el que posó la célebre actriz de la Comédie Française Jeanne Demarsy.

Para la Amazona del Museo Thyssen-Bornemisza, que quizá estaba pensada para representar el verano, posó Henriette Chabot, la hija de un librero de la rue de Moscou. El color oscuro del traje le permite al pintor dar muestra de su mágico dominio de los negros, que, en contraste con la claridad del fondo, nos remiten a modelos de Frans Hals. El tratamiento de la luz puede considerarse impresionista, pero en Manet la búsqueda de la luminosidad se yuxtapone al estudio de las superficies de color, de los contornos y de las texturas. El hecho de que sea una obra inacabada permite percibir claramente la soltura de su ejecución, sin ningún titubeo, y esa maestría con la que Manet lograba captar y transmitir lo esencial.

Alarcó, P. Amazona de frente - Édouard Manet (extracto). Madrid: *Museo Nacional Thyssen Bornemisza*. < <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/manet-edouard/amazona-frente> >.



LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

EMOTIONAL EDUCATION IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE

Maite Garaigordobil Landazabal

Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco

Resumen

En este artículo se presenta una propuesta de intervención psicoeducativa dirigida a niños, niñas y adolescentes de 4 a 16 años que tienen como finalidad fomentar la conducta prosocial y el desarrollo emocional.

En primer lugar, se exponen algunos fundamentos del marco teórico que subyace a esta propuesta de intervención: se define la educación emocional, clarificando las competencias sociales y emocionales a potenciar; se realiza una revisión de los programas que en los últimos años se han creado para fomentar competencias socioemocionales durante la infancia y la adolescencia; y, a la luz de diversas investigaciones, se identifican los beneficios que tiene la educación emocional, el desarrollo socioemocional, la inteligencia emocional... en la salud física y mental, en la adaptación personal y social.

En segundo lugar, se describe una línea de intervención psicoeducativa que se configura con cinco programas, cuatro programas de juego cooperativo para niños y niñas de 4 a 12 años (GARAIGORDOBIL, 2003ab, 2004a, 2005a, 2007) y un programa de intervención para adolescentes (GARAIGORDOBIL, 2008a), que han sido validados experimentalmente, y están basados en la evidencia. La evaluación de los programas comparando el cambio de los niños, niñas y adolescentes que los han realizado durante un curso escolar frente a aquellos que no tuvieron esa oportunidad ha evidenciado efectos muy positivos para muchos factores del desarrollo social y afectivo-emocional (aumento de conductas sociales positivas, disminución de las conductas sociales negativas, mejora de la comunicación, la empatía, el autoconcepto-autoestima, el concepto de los demás...). Este conjunto de competencias sociales y emocionales mejoran el nivel de participación de los estudiantes en la comunidad educativa y también la convivencia, incidiendo positivamente en problemas actuales como el *bullying*, la depresión y el suicidio infanto-juvenil, el racismo, el sexismo...

Palabras clave: educación emocional, desarrollo socioemocional, competencias sociales, competencias emocionales, juego cooperativo, prevención, infancia, adolescencia.

Abstract

This article presents a proposal of psycho-educational intervention programs targeting children and adolescents aged 4 to 16 years, with the aim of fostering pro-social behavior and emotional development.

Firstly, some foundations of the theoretical framework underlying this intervention proposal are presented. Emotional education is defined, clarifying the social and emotional competences to be promoted. Recently created programs to foster socio-emotional competences during childhood and adolescence are reviewed. And, in the light of diverse investigations, the benefits of emotional education, socio-emotional development, emotional intelligence... in physical and mental health, and in personal and social adjustment are identified.

Secondly, a psycho-educational intervention is described, made up of 5 programs: 4 programs of cooperative play for children aged 4 to 12 (GARAIGORDOBIL, 2003ab, 2004a, 2005a, 2007) and 1 intervention program for adolescents (GARAIGORDOBIL, 2008a), all of which have been experimentally validated, and are evidence-based. The assessment of the programs comparing the change in the children and adolescents who participated in the programs during a school term versus those who did not have that opportunity has shown very positive effects for many factors of social and affective-emotional development (increase of positive social behaviors, decrease of negative social behaviors, improvement of communication, empathy, self-concept-self-esteem, the concept of others...). This series of social and emotional competences improves students' level of participation in the educational community and also their coexistence, positively affecting contemporary problems like bullying, depression and child-juvenile suicide, racism, sexism...

Keywords: emotional education, socio-emotional development, social competences, emotional competences, cooperative play, prevention, childhood, adolescence.

I. Educación emocional: concepto, propuestas de intervención y beneficios

I.1. Educación emocional: conceptualización y objetivos

Con la finalidad de clarificar el concepto de educación emocional que subyace a las propuestas de intervención que se plantean en este artículo (GARAIGORDOBIL, 2003ab, 2004a, 2005a, 2007, 2008a), en primer lugar, se define el concepto de educación emocional, identificando las competencias sociales y emocionales que son objetivos de intervención.

En la definición de la educación emocional se puede diferenciar dos concepciones diferentes pero complementarias: la educación emocional en sentido amplio (laxo) y en sentido restringido. En sentido amplio, la educación emocional se propone el desarrollo de competencias socio-emocionales tales como conciencia emocional, regulación emocional, control de la impulsividad, autonomía emocional, autoestima, resiliencia, empatía, asertividad, habilidades sociales básicas, fluir, bienestar, etc. En sentido restringido, la educación emocional se asocia únicamente a la mejora de la inteligencia emocional. Desde esta perspectiva, la educación emocional y la educación de la inteligencia emocional son concepciones iguales (PÉREZ-GONZÁLEZ, 2012). Diferenciadas ambas concepciones, en la misma dirección que PÉREZ-GONZÁLEZ, CEJUDO Y BENITO-MORENO (2015) considero que la educación emocional abarca más que la educación de la inteligencia emocional (IE), pues debe incluir el desarrollo social y emocional en su conjunto y no exclusivamente el de la inteligencia emocional.

En estas propuestas de intervención, la educación emocional se entiende como la educación dirigida a promover el desarrollo afectivo y social. Cuando hablamos de educación emocional, nos referimos al desarrollo de diversas competencias sociales y emocionales, relevantes para la adaptación personal y social.

Entre las competencias sociales a fomentar cabe destacar: (1) la capacidad de comunicación, es decir, los hábitos de escucha activa, la comunicación bidireccional y asertiva, la capacidad de interrogar y dialogar racionalmente, capacidad para tomar decisiones por

consenso, para negociar...; (2) la conducta prosocial, es decir, las conductas sociales positivas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...; (3) la conducta asertiva, es decir, conductas que expresen sus



pensamientos y sentimientos sin molestar o herir a otros; (4) la capacidad para resolver conflictos constructivamente, mediante el diálogo y la negociación, evitando el uso de estrategias agresivas o pasivas de resolución; es decir, la capacidad para identificar y definir conflictos, para reflexionar sobre sus causas, desarrollo y situación actual, para estar abiertos a modificar planteamientos frente a nuevos argumentos convincentes, a plantear soluciones constructivas, pacifistas, basadas en el diálogo y la cooperación para resolver conflictos interpersonales; (5) la capacidad para identificar y eliminar estereotipos, prejuicios, y conductas de discriminación, es decir, identificar percepciones, prejuicios, estereotipos, creencias irracionales... xenófobas, racistas, sexistas, homófobas...; reflexionar sobre el origen de estas percepciones..., sobre su impacto en la conducta (conductas de exclusión, discriminación...), con la finalidad de eliminarlas; (6) las conductas basadas en valores ético-morales y de respeto por los derechos humanos (diálogo, tolerancia, libertad, solidaridad, igualdad, justicia, paz...), valores asociados a una educación para la paz, la convivencia y la participación social; (7) la interculturalidad, es decir, conocer y valorar las costumbres de otras culturas siempre dentro del respeto por los derechos humanos para potenciar la sensibilidad intercultural y la aceptación de la diversidad, que se materialice en conductas positivas de interacción intercultural.

Entre las competencias emocionales a fomentar cabe destacar aquellas que están relacionadas con la inteligencia emocional intrapersonal (en relación a uno mismo) tales como: (1) la capacidad para identificar emociones positivas y negativas propias; (2) la capacidad para comprender cognitivamente diferentes emociones (causas y consecuencias); (3) la capacidad para expresar y regular emociones, es decir, expresar emociones a través de diversas vías (diálogo, dramatización, música y movimiento, dibujo-pintura...) y para regularlas (autocontrol de la ansiedad, ira, estrés...); (4) la capacidad para activar emociones positivas, es decir, felicidad, optimismo, autoestima, sentido del humor... En la educación emocional también es importante fomentar la capacidad para valorarse a uno mismo ya que influirá tanto en las emociones como en las conductas sociales. La inteligencia emocional intrapersonal está relacionada con la capacidad de conocerse a uno mismo, es decir, ser consciente de las propias reacciones, emociones y vida interior. Supone el acceso a la propia vida emocional, a los propios sentimientos, a la capacidad de discriminar entre emociones concretas, ponerles una etiqueta y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta. Esta inteligencia se relaciona con la capacidad para plantearse metas, evaluar habilidades

y desventajas personales y controlar el pensamiento propio.

Además, dentro de las competencias emocionales están aquellas relacionadas con la inteligencia emocional interpersonal (en relación a los demás), entre las que cabe destacar, la capacidad de empatía, es decir, de ser capaz de hacerse cargo cognitiva y afectivamente de los estados emocionales de otros seres humanos; de reconocer y entender las emociones y sentimientos de los demás; de ponerse en el lugar de otra persona. Esta habilidad implica una orientación al servicio, desarrollo y aprovechamiento de los demás y también una conciencia de grupo. En la educación emocional también es importante fomentar los sentimientos de estima hacia otros seres humanos. La inteligencia emocional interpersonal supone la comprensión de los sentimientos de los demás e implica la facilidad para las relaciones interpersonales, para ayudar a los demás a superar retos y problemas. Esta inteligencia permite leer las intenciones y los deseos de los demás, aunque no sean manifiestos, explícitos.

Este conjunto de competencias sociales y emocionales mejorarán el nivel de participación de los estudiantes en la comunidad educativa, influyendo positivamente en problemas actuales como el *bullying*, la depresión, el suicidio infanto-juvenil, el racismo, el sexismo... De hecho, las investigaciones han evidenciado que estos problemas disminuyen significativamente mejorando la autoestima, desarrollando la empatía, la prosocialidad, aprendiendo a regular los impulsos y las emociones, ejercitando las habilidades sociales, mejorando la identificación, comprensión y expresión de las emociones... Estas competencias socioemocionales se desarrollan con los cuatro programas Juego (GARAIGORDOBIL, 2003ab, 2004a, 2005a, 2007), y con el programa para adolescentes (GARAIGORDOBIL, 2008a).

1.2. Intervención psicoeducativa: una revisión de programas que fomentan la educación emocional

¿Qué programas existen para fomentar la educación emocional, el desarrollo social y afectivo-emocional? Con la finalidad de identificar los programas nacionales que se han desarrollado en los últimos años (2000-actualidad), para ser aplicados durante la infancia y la adolescencia, se lleva a cabo una revisión cuyos resultados se presentan en el cuadro I. En esta revisión de los programas de intervención psicoeducativa se han tenido en cuenta aquellos que fomentan la inteligencia emocional, el desarrollo socioemocional, las habilidades sociales, la felicidad... que han sido desarrollados en los últimos años. En el cuadro se

incluyen casi una treintena programas creados desde el 2000, en relación a los cuales se aporta un breve resumen de sus objetivos y contenidos.

El análisis de los programas de intervención psicoeducativa que han sido identificados en esta revisión (ver cuadro I) permite obtener las siguientes conclusiones:

1. En el momento actual disponemos de muchos programas de intervención socioemocional, sin embargo, no todos han sido validados, es decir, no han demostrado experimentalmente que fomentan el desarrollo social y emocional.
2. Cuando se han evaluado los efectos de los programas para fomentar competencias sociales y emocionales, los resultados en general son positivos, aumentando variables adaptativas y disminuyendo variables disfuncionales.
3. A los programas les subyacen distintos marcos teóricos (conductuales, conductuales-cognitivos, humanistas, sistémicos...), pero con independencia del modelo teórico, en general son consistentes en sus positivos efectos.
4. Hay muchos programas para educación primaria y secundaria, sin embargo, existen pocas intervenciones para niños y niñas de edad preescolar o educación infantil. En la revisión realizada se han identificado cuatro propuestas para educación infantil, diez programas para niños y niñas de educación primaria, y diecinueve programas para adolescentes y jóvenes de educación secundaria y/o bachiller.
5. Los programas evaluados que han mostrado ser eficaces, son aquellos realizados sistemáticamente y que tienen como objetivos promover: la capacidad de comunicación (capacidad de escucha activa, capacidad para dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso...); la conducta prosocial (conductas de ayuda y cooperación); la capacidad para resolver conflictos de forma pacífica (uso de estrategias cooperativas y eliminación de las agresivas); el desarrollo moral, de valores ético-morales (igualdad, solidaridad, justicia, paz...); la capacidad de empatía hacia otros seres humanos (ponerse en el punto de vista del otro tanto cognitiva como afectivamente); la autoestima y la estima de los demás (sentimientos positivos de autovaloración y de valoración de otros seres humanos); la capacidad para identificar emociones (propias y de los demás), para comprender causas y consecuencias de las emociones, así como el afrontamiento construc-



tivo de la mismas; las destrezas para gestionar emociones negativas (tristeza, miedo, ira...), y para fomentar las emociones positivas; así como el respeto por las diferencias, la reflexión sobre los prejuicios y la potenciación de la interculturalidad...

- Los centros educativos deberían implementar programas multicomponente (escuela y familia) que refuercen la conducta prosocial, fomenten el desarrollo emocional y, por consiguiente, aumenten la participación en la comunidad educativa y la

prevención de la violencia. Este tipo de intervenciones preventivas realizadas a lo largo de toda la escolarización parece ser un modelo eficaz.

De los cuatro pilares de la educación (conocer, saber hacer, convivir y ser) establecidos en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI «La educación encierra un tesoro» (DELORS, 1996), al menos «convivir y ser» tienen una estrecha relación con la educación emocional.

Cuadro I

Programas para fomentar el desarrollo social y afectivo-emocional: Una revisión de programas para la educación emocional durante la infancia y la adolescencia

Denominación del Programa	Objetivos y Descripción del programa
Mediación de conflictos (TORREGO, 2000)	El programa, dirigido a adolescentes y jóvenes, consta de seis módulos para personas interesadas en ejercer de mediadores en conflictos. Los módulos fomentan el aprendizaje de técnicas y habilidades básicas que se deben utilizar en un proceso de mediación. La mediación es una herramienta de diálogo y de encuentro interpersonal que puede contribuir a la mejora de las relaciones y a la búsqueda satisfactoria de acuerdos en los conflictos. Se caracteriza por una concepción positiva del conflicto; el uso del diálogo y el desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía; la colaboración; el desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol; la práctica de la participación democrática; y el protagonismo de las partes. Se forma un equipo de mediadores para la resolución del conflicto, cuyos miembros deben ser aceptados por la comunidad escolar como tales y deben tener funciones específicas. Nunca deben ser parte integrante del conflicto y requieren un entrenamiento previo. Las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona, un estudiante mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio.
El programa para el Desarrollo y Mejora de la Inteligencia Emocional (ESPEJO, GARCÍA-SALMONES, y VICENTE, 2000)	El programa dirigido a adolescentes tiene tres objetivos: (1) adquirir las habilidades sociales que permitan relacionarse de manera asertiva; (2) adquirir las habilidades emocionales para reconocer los sentimientos y emociones propios y controlarlos; y (3) adquirir las habilidades emocionales para reconocer sentimientos y emociones en los demás. El programa se configura con tres tipos de contenidos: (1) Habilidades emocionales (identificar y expresar los sentimientos propios y de otros, controlarlos, reducir el estrés, fomentar la automotivación); (2) Habilidades cognitivas (comprender el punto de vista de los demás, ser capaz de reconocer los pensamientos negativos, tener conciencia de uno mismo conociéndose, adaptándose y proponiéndose metas ajustadas a las propias capacidades, mantener una actitud positiva ante las adversidades, desarrollar un locus de control interno); y (3) Habilidades conductuales (verbales -enviar mensajes claros, escuchar a los demás...- y no verbales -contacto visual...).
Aprender a ser personas y a convivir (secundaria) (TRIANES y FERNÁNDEZ-FIGARÉS, 2001) Programa de Educación Social y Afectiva (primaria) (TRIANES, 1996)	El programa «Aprender a ser personas y a convivir» para estudiantes de educación secundaria, enseña a los y las adolescentes competencias conductuales y cognitivas para generar relaciones interpersonales de calidad. El programa promueve: (1) El autoconcepto y la construcción personal; (2) La capacidad de solucionar problemas interpersonales, asertividad, negociación y gestión democrática de la convivencia; (3) La capacidad para realizar mediación en conflictos, participación en las normas del centro, ayuda a compañeros; y (4) La solidaridad y voluntariado inducido. Este programa conecta con otro programa para educación primaria «El Programa de Educación Social y Afectiva». Dirigido a estudiantes de primaria dota al alumnado de competencias y habilidades sociales cognitivas y conductuales que les permiten desarrollar relaciones interpersonales satisfactorias y evitar peleas y agresiones. Este programa contiene tres módulos (participación en las normas de convivencia; asertividad, negociación y solución de problemas interpersonales; y trabajo cooperativo) estimulando conductas prosociales, asertividad...

Continúa

Cuadro I (continuación)

Programas para fomentar el desarrollo social y afectivo-emocional: Una revisión de programas para la educación emocional durante la infancia y la adolescencia

Denominación del Programa	Objetivos y Descripción del programa
Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria (PASCUAL y CUADRADO, 2001)	El programa tiene como finalidad fomentar la inteligencia emocional de los adolescentes. Se centra en el reconocimiento de las emociones y en cómo manejarlas. Las fichas contienen información sobre objetivos, contenidos, actividades y evaluación. La propuesta se divide en dos partes, una para adolescentes de 12 a 14 años; y otra para los de 14 a 16 años. Cada parte está dividida en cinco bloques: control emocional, habilidades de vida, autoestima, conciencia emocional, y habilidades socio-emocionales. El bloque para primer ciclo de la ESO se centra en la alfabetización emocional, aprender a reconocer las emociones y darles nombre, reconocer los valores propios que orientan la forma de vivir, manejar emociones difíciles como la ira o la frustración. El bloque para segundo ciclo de ESO propone cauces de expresión de las emociones, el autoconocimiento y estrategias de afrontamiento de la realidad.
Programa de Competencia social «Ser persona y relacionarse: habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral» (SEGURA, 2002)	Programa dirigido al desarrollo de la competencia social de los adolescentes. La propuesta tiene por objetivo mejorar las relaciones interpersonales y, en consecuencia, prevenir y servir de terapia para los problemas sociales, interpersonales. Incluye actividades para fomentar el entrenamiento cognitivo, el desarrollo moral y la educación emocional. Este programa se configura con tres partes: (1) Habilidades cognitivas (reglas-normas, lo que queremos, prioridades...); (2) Crecimiento moral (enfoques en la formación de valores, estadios del desarrollo moral, discusión de dilemas morales, razonamiento moral y valores...); y (3) Habilidades sociales (por ejemplo, asertividad, saber escuchar, hacer un elogio, pedir un favor, ponerse de acuerdo...), y control emocional (ira, resentimiento, odio, tristeza, depresión...).
Programas JUEGO (4-6, 6-8, 8-10, 10-12 años) (GARAIGORDOBIL, 2003b, 2004a, 2005a, 2007) y Programa de intervención con adolescentes (GARAIGORDOBIL, 2008a)	Los 5 programas configuran una línea de intervención preventiva para el desarrollo socio-emocional, utilizan como herramienta metodológica los juegos cooperativos y la dinámica de grupos basada en el debate, y tienen como finalidad fomentar la conducta prosocial, el desarrollo emocional y prevenir la violencia. En su conjunto los programas contienen casi un millar de actividades dirigidas a cumplir estos objetivos. Los programas, que han sido validados experimentalmente, estimulan la comunicación, las relaciones de ayuda y cooperación, las conductas prosociales, la expresión-comprensión de emociones, la empatía, el autoconcepto, el concepto de los demás, la participación..., y disminuyen las conductas agresivas y violentas.
PECEMO. Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral (ALONSO e IRIARTE 2005)	El programa para adolescentes trabaja la conciencia emocional como una de las posibles vías que favorecen el conocimiento de uno mismo, la comprensión de la relación que existe entre emoción, pensamiento y acción, la responsabilidad que tenemos en lo que sentimos, pensamos y hacemos, y la fortaleza para cambiar.... Tiene 4 objetivos: (1) Mejorar la autoconciencia, la autoestima y la confianza en sí mismo; (2) Mejorar la toma de decisiones y ser consciente de la responsabilidad personal; (3) Aumentar la empatía; y (4) Mejorar las relaciones interpersonales. Las actividades del programa giran en torno a los siguientes contenidos: Autoconciencia emocional, autoestima y confianza, fortaleza personal, capacidad de disfrute, toma de decisiones, responsabilidad personal, fuerza de voluntad, integridad personal, empatía y mejora de relaciones, capacidad de compromiso, valor para esforzarse y control emocional.
CONVES. Programa para mejorar la convivencia escolar (GARCÍA RINCÓN y VACA, 2006)	Programa que contiene 18 actividades para estudiantes de primaria y 14 para los de secundaria (6-16 años) que tienen por finalidad fomentar la convivencia y prevenir la violencia entre iguales. Las fichas proponen actividades con las que se pretende crear un clima de normalidad en la convivencia, de compañerismo y de integración en el grupo, tratando así de evitar y prevenir las situaciones de acoso escolar. Todas las actividades están completamente desarrolladas e incluyen los objetivos que persiguen, el tiempo que requiere su realización y algunas sugerencias para trabajar con los estudiantes. La intervención se lleva a cabo en dos sesiones semanales de 45 minutos de duración.

Continúa

Cuadro I (continuación)

Programas para fomentar el desarrollo social y afectivo-emocional: Una revisión de programas para la educación emocional durante la infancia y la adolescencia

Denominación del Programa	Objetivos y Descripción del programa
<p>Programa BIENESTAR. El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia (LÓPEZ, CARPINTERO, DEL CAMPO, LÁZARO, y SORIANO, 2006)</p>	<p>El principal objetivo del programa es promocionar el bienestar emocional y social de los adolescentes. La intervención tiene como finalidad dotar a los adolescentes de recursos para resolver necesidades, potenciar sus capacidades, la conducta prosocial, y la adaptabilidad. Los contenidos del programa giran en torno a las normas, el concepto de ser humano, valores y desarrollo moral, autoestima, empatía, autocontrol y habilidades para la comunicación interpersonal. El programa está orientado a potenciar los recursos personales que permiten a los adolescentes alcanzar su propio bienestar y el de los demás, evitando así el malestar y la violencia. La intervención se centra en conseguir que los adolescentes tengan recursos adecuados para afrontar la vida y, más concretamente, las relaciones emocionales y sociales, que, cuando se resuelven de forma adecuada, son las que más contribuyen a su bienestar y al de los demás. En síntesis, el programa fomenta una adecuada socialización.</p>
<p>Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales PAHS (MONJAS, 2007)</p>	<p>Propuesta para desarrollar la asertividad y las habilidades sociales para educación infantil, primaria y secundaria. El PAHS pretende la promoción de las habilidades sociales del alumnado, fomentando actitudes, enseñando conductas y recursos personales de convivencia positiva con los iguales y con los adultos, previniendo problemas de adaptación y de relación. Los contenidos del programa se organizan en 5 módulos: comunicación interpersonal, asertividad, emociones, interacciones sociales positivas, interacciones sociales difíciles. Las actividades se centran en objetivos tales como: comunicación verbal y no verbal; expresar y escuchar activamente; relación asertiva; deberes y derechos asertivos; emociones positivas; emociones negativas; pensar y decir lo positivo; ayuda, apoyo y cooperación; críticas, quejas y reclamaciones; burlas, agresiones e intimidaciones.</p>
<p>Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar. El Programa PIECE. (VALLÉS, 2007)</p>	<p>Programa para estudiantes de primaria y secundaria (6-16 años) dirigido a fomentar el aprendizaje emocional, que estimula del desarrollo de competencias cognitivas, emocionales, sociales y de autocontrol que favorecen la convivencia pacífica y una madurez personal en el ámbito de los afectos. PIECE tiene como finalidad desarrollar la inteligencia emocional intrapersonal e interpersonal. Incorpora componentes del ámbito emocional, del autoconcepto-autoestima, de las habilidades sociales, de la resolución de conflictos y del aprendizaje de valores de respeto a los derechos humanos básicos... Todo ello dirigido a lograr la plena conciencia emocional, cognitiva y conductual aplicada a la mejora de la convivencia escolar. Se configura con 8-10 unidades de trabajo (en función de los niveles educativos) que abarcan 6 dimensiones emocionales: (1) conocimiento de la propia emocionalidad; (2) expresión y vivencia emocional; (3) asociación pensamiento-emoción; (4) conocimiento de la emocionalidad ajena (empatía); (5) gestión inteligente de la emocionalidad negativa; y (6) familia como base del desarrollo emocional.</p>
<p>Programa CONVIVIR (JUSTICIA, BENÍTEZ, FERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ DE HARO, y PICHARDO, 2008)</p>	<p>Programa de prevención del comportamiento antisocial para el alumnado de tres años. Este programa está dividido en 4 bloques desarrollados a partir del trabajo con marionetas que el educador/a debe saber manejar. Cada bloque se divide en 4 unidades que contienen 2 sesiones cada una. Cada sesión, a su vez, se divide en dos partes, una primera en la que se desarrolla la actividad en grupo y se presentan los contenidos de la sesión por medio de las marionetas y, una segunda individual donde tienen que colorear un dibujo, trabajo con plastilina, algún juego, canciones o escenificaciones. Así mismo en la primera sesión de cada unidad se realiza una actividad en casa junto con la familia, de manera que se facilite el diálogo y la generalización a otros ámbitos de la vida cotidiana. Cada sesión tiene unos objetivos que se evalúan al finalizar y se refuerza a los niños y niñas si los consiguen.</p>

Continúa

Cuadro I (continuación)

Programas para fomentar el desarrollo social y afectivo-emocional: Una revisión de programas para la educación emocional durante la infancia y la adolescencia

Denominación del Programa	Objetivos y Descripción del programa
Programas de educación emocional y prevención de la violencia (GRUPO DE APRENDIZAJE EMOCIONAL, 2005, 2007, 2010)	Estos materiales tienen como objetivo fomentar la convivencia y el desarrollo emocional. Los programas contienen un conjunto de actividades prácticas para desarrollar con niños-as y adolescentes. El primer programa «Programa de educación emocional y prevención de la violencia» (2007), dirigido al primer ciclo de ESO (12-14 años), contiene 39 actividades prácticas. El segundo «Programa de educación emocional y prevención de la violencia» (2005), dirigido al 2º ciclo de ESO, aporta dos grandes módulos de actividades, el 1º se centra en la educación emocional y contiene 19 actividades; y el 2º en el autocontrol emocional e incluye 21 actividades. El trabajo «Aplicaciones educativas de la psicología positiva» (2010) contiene recursos para grupos educativos de primaria, secundaria, ciclos formativos... que giran en torno a conceptos como: optimismo, felicidad, motivación de logro, creatividad, resolución de problemas, pensamiento crítico, comunicación, cooperación...
Proyecto de Educación Emocional y Social sobre el desarrollo infanto-juvenil: Proyecto VyVE (Vida y Valores en Educación) (MELERO y Palomera, 2011)	El programa se aplica con grupos de 9 y 14 años y tiene 3 objetivos: (1) Favorecer el desarrollo emocional, cognitivo y social de las personas; (2) Promover la comunicación; y (3) Mejorar la convivencia en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, alumnado y familias. VyVE es un proyecto educativo que integra la implementación de los cinco ejes: Prevenir para Vivir (PPV); Cine y educación en valores; El valor de un cuento; ReflejArte; Música y Desarrollo Integral. El programa consta de 8-10 actividades específicas de desarrollo socio-emocional y 11-13 sesiones dentro del currículum escolar.
Programa de educación de las emociones: la convivencia (MESTRE, TUR, SAMPER y MALONDA, 2012)	Programa de educación de las emociones que tiene como objetivo promover la convivencia en la infancia (3-12 años). En el marco de la psicología positiva el programa, orientado a la mejora de la convivencia en la infancia, está estructurado en 4 bloques: 1) Conocimiento y gestión de las emociones; 2) Autorregulación de las emociones y autonomía personal; 3) Habilidades de comunicación: Inteligencia emocional y contextual; y 4) Habilidades de afrontamiento eficaz y asentamiento social. Incluye actividades para fomentar el conocimiento de sí mismo/a y de los demás, la búsqueda de soluciones eficaces en la resolución de conflictos, el control de emociones sobre los principios de autocontrol para desarrollar personas socialmente maduras. Fomenta el desarrollo de una comunicación eficaz, estimulando la convivencia sobre la base de principios democráticos eficientes. Se trabaja la capacidad de comprender opiniones diferentes a las propias, discernir entre diversos puntos de vista y argumentar a partir de distintas aportaciones teóricas, para ampliar la estructura mental y a buscar nuevas alternativas ante los conflictos de la vida cotidiana.
INTEMO. Programa de habilidades emocionales para jóvenes de 12 a 18 años (RUIZ, CABELLO, SALGUERO, PALOMERA, EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2013)	El programa INTEMO dirigido a adolescentes y jóvenes de 12 a 18 años, se fundamenta en el modelo de Mayer y Salovey, y se configura con 12 sesiones en torno a 4 objetivos: (1) Percepción y expresión emocional (percepción, valoración y expresión de emociones); (2) Facilitación emocional (conciencia de las emociones y habilidad para generar emociones que faciliten el pensamiento); (3) Comprensión emocional (entender y etiquetar emociones con un vocabulario amplio); y (4) Regulación emocional (regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual). Mediante ejercicios, los miembros del grupo desarrollan estas habilidades emocionales para convertirlas en una herramienta esencial de su vida académica y personal. Aborda entre otros contenidos: la importancia de la inteligencia emocional, jugando a expresar y percibir emociones, emocionando mis recuerdos, comprensión de las emociones, desarrolla tu vocabulario emocional, el valor de las emociones, aprende a conectar con los demás, ¿Qué hago cuando me siento? Cómo relacionarme conmigo y los demás...

Continúa

Cuadro I (continuación)

Programas para fomentar el desarrollo social y afectivo-emocional: Una revisión de programas para la educación emocional durante la infancia y la adolescencia

Denominación del Programa	Objetivos y Descripción del programa
<p>FORTIUS. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales (MÉNDEZ, LLAVONA, ESPADA y ORGILÉS, 2013)</p>	<p>El objetivo del programa es fortalecer psicológicamente a niños y niñas de 8 a 13 años, para prevenir las dificultades emocionales y resolver los problemas personales. Se realizan 12 sesiones de 60 minutos, trabajando las fortalezas a tres niveles: (1) Fortaleza emocional (dirigida a comprender la utilidad de las emociones negativas y a aprender a controlarlas); (2) Fortaleza conductual (a nivel interpersonal, practicando la escucha activa y las habilidades sociales, y a nivel personal, mediante la planificación del estudio y tiempo libre); y (3) Fortaleza cognitiva (enfocada a mejorar los procesos de pensamiento incluyendo el diálogo interno, a través de la reestructuración cognitiva, de la resolución de problemas y de las autoinstrucciones).</p>
<p>Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional (ROCA, 2014)</p>	<p>El programa tiene como objetivo fomentar las habilidades sociales, mejorando el nivel de asertividad, autoestima e inteligencia emocional, en adolescentes y adultos. Los contenidos del programa giran en torno a temas como: habilidades sociales, asertividad, autoestima, inteligencia emocional, empatía, creencias y pensamientos, comunicación interpersonal, comunicación no-verbal. La última actualización del programa contiene 10 módulos de intervención: habilidades sociales y asertividad, pensamientos y creencias, comunicación y comunicación no verbal, conversaciones y comunicación eficaz, hacer y rechazar peticiones, conflictos interpersonales, pedir cambios de conducta, responder asertivamente a las críticas, afrontar el comportamiento irracional de otras personas, manejar la propia ira. Se realizan ensayos de conducta y ejercicios para la práctica.</p>
<p>DULCINEA. La Educación Emocional en Educación Secundaria: Programa «Dulcinea» (PÉREZ-GONZÁLEZ, CEJUDO y BENITO, 2014)</p>	<p>El programa tiene como finalidad principal que los adolescentes adquieran estrategias emocionales básicas y mejoren las habilidades empáticas, asertivas y sociales que favorezcan el desarrollo integral de la personalidad. Los objetivos específicos del programa son: (1) Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones y de las de los demás; (2) Fomentar la autoestima y el autoconocimiento; (3) Potenciar las habilidades de relación interpersonal para mejorar sus interacciones sociales; (4) Conocer y aplicar nuevas estrategias de regulación emocional; y (5) Valorar la importancia de la felicidad y del optimismo como características personales adaptativas ante el afrontamiento de las situaciones de la vida. El programa incluye 17 sesiones y utiliza diversidad de técnicas (dramatizaciones, reflexión individual, debates en grupos de discusión, cine-fórum, disco-fórum, torbellino de ideas, diario emocional...). Las actividades intentan propiciar la autorreflexión personal, el conocimiento y la comprensión emocional, la empatía y la regulación de las emociones, es decir, la inteligencia intrapersonal e interpersonal.</p>
<p>Programa PROBIEN Bienestar en Educación Primaria: mejorando la vida personal y las relaciones con los demás (CARPINTERO, LÓPEZ DEL CAMPO, SÁNCHEZ, LÁZARO y SORIANO, 2015)</p>	<p>El programa para grupos de 6 a 12 años (educación primaria) tiene como objetivo principal conseguir que los estudiantes obtengan recursos adecuados para afrontar la vida y, más en concreto, las relaciones emocionales y sociales. Se configura con 7 unidades didácticas pensadas para su aplicación conjunta: (1) Bases de la convivencia (se sientan las bases para la mejora de nuestra convivencia); (2) Concepto del ser humano (el mundo, la vida y los seres humanos valen la pena); (3) Valores y desarrollo moral (mis derechos, tus derechos, nuestros derechos); (4) Promoción de la autoestima (yo soy importante, yo valgo la pena); (5) La empatía (o el corazón social inteligente); (6) Las habilidades de comunicación (Saber decir bien las cosas); y (7) La autorregulación: ¿Quieres ser tu dueño y relacionarte bien con los demás?.</p>
<p>PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes (MONTROYA, POSTIGO y GONZÁLEZ-BARRÓN, 2016)</p>	<p>El programa está dirigido a maestros emocionales, que quieren aprender de sí mismos y enseñar a los adolescentes el valor de las emociones en el desarrollo de una vida con sentido. Las emociones, como los valores, no pueden educarse solamente desde la razón. Las competencias emocionales, como la ética, no pueden transmitirse verbalmente, sino que deben mostrarse en la relación y mediante el ejemplo. Así, la educación en emociones requiere de un maestro que, a su vez, haya desarrollado sus propias competencias emocionales. El programa pretende ayudar al docente tanto en la necesaria reflexión sobre la educación emocional, como en su puesta en práctica.</p>

Continúa

Cuadro I (continuación)

Programas para fomentar el desarrollo social y afectivo-emocional: Una revisión de programas para la educación emocional durante la infancia y la adolescencia

Denominación del Programa	Objetivos y Descripción del programa
PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes (MONTÓYA, POSTIGO y GONZÁLEZ-BARRÓN, 2016)	PREDEMA presenta una reflexión sobre el sentido de las emociones y la educación emocional en las aulas, así como una sugerencia práctica estructurada, a la vez que flexible y versátil. El programa se configura con 11 sesiones de educación emocional que se realizan semanalmente en tutorías. Entre las actividades se incluyen dinámicas vivenciales, ejercicios de atención, <i>mindfulness</i> , darse cuenta, relajación, conciencia emocional, juegos, <i>role-playing</i> , dinámicas de reflexión, diálogo, reflexión grupal e individual, trabajo con dibujos, plastilina, esquemas, etc.
Programa SEA. Desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de atención plena para jóvenes (CELMA y RODRÍGUEZ, 2017)	El programa SEA pretende mejorar en los jóvenes su capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos, así como su habilidad para manejarlos, es decir, pretende mejorar su inteligencia socioemocional. El programa se estructura en 18 sesiones semanales en las que se llevan a cabo distintas actividades individuales y colectivas. A lo largo de las sesiones se trabajan diferentes aspectos para el entrenamiento en habilidades socioemocionales (atención y comprensión emocional, regulación y reparación emocional, regulación y adaptación social). Se trabaja de forma transversal y la atención plena (<i>mindfulness</i>) es empleada como recurso de apoyo en la mitad de las sesiones. Las técnicas utilizadas son diversas (actividades de relajación y <i>role-playing</i> , escucha o visionado de vídeos...). Todas ellas cuentan con un formato estructurado y todos los materiales necesarios para facilitar el desarrollo de la sesión. El programa ha sido especialmente diseñado para su empleo en el ámbito escolar, pudiéndose ajustar la duración a una sesión de tutoría. Sin embargo, puede ser una herramienta de gran utilidad en otros contextos (clínico, social...) en los que se trabaje con jóvenes.

1.3. Beneficios de la educación emocional

¿Qué beneficios tiene la educación emocional? Numerosos estudios realizados en los últimos años han confirmado que fomentar la educación emocional, y, por tanto, el desarrollo socioemocional, tiene muchos beneficios en muchas variables; por ejemplo, en la salud física y mental, en la adaptación personal y social, en el rendimiento académico... La inteligencia emocional, el desarrollo emocional, se ha relacionado con más:

- conductas sociales positivas (conformidad social, sensibilidad social, ayuda-colaboración, seguridad firmeza) (GARAIGORDOBIL y PEÑA, 2016), autoliderazgo (FURTNER, RAUTHMANN, y SACHSE, 2010), cooperación (FERNÁNDEZ-BERROCAL y EXTREMERA, 2006), conductas prosociales (SCHOKMAN [et al], 2014), nominaciones de compañero prosocial (MAVROVELI y SÁNCHEZ-RUIZ, 2011);
- habilidades sociales, comunicación, amigos, apoyo social y familiar (EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2013; FERNÁNDEZ-BERROCAL y EXTREMERA, 2006; LOPES [et al], 2004; PALOMERA, SALGUERO, y RUIZ-ARANDA, 2012; PERRY-PARRISH y ZEMAN, 2011);
- autocontrol, sociabilidad, automotivación, adaptabilidad (KOMLÓSI, 2014);
- empatía (EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2013; GARAIGORDOBIL y MAGANTO, 2011; GARAIGORDOBIL y PEÑA, 2016; KING, MARA, y DECICCO, 2012; KOKKINOS y KIPRITSI, 2012);
- resolución de conflictos de manera constructiva (EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2013; FERNÁNDEZ-BERROCAL y EXTREMERA, 2006; HOPKINS y YONKER, 2015; KUMARI, 2015; MIKOLAJCZAK, PETRIDES, COUMANS y LUMINET, 2009; RESURRECCIÓN, SALGUERO, y RUIZ-ARANDA, 2014; SALAMI, 2010; VELASCO, FERNÁNDEZ, PÁEZ y CAMPOS, 2006; ZEIDNER y KLODA, 2013).
- control de la ira en situaciones de enfado (GARAIGORDOBIL y PEÑA, 2016);
- ajuste psicológico (Palomera et al., 2012; SALGUERO, FERNÁNDEZ-BERROCAL, RUIZ-ARANDA, CASTILLO y PALOMERA, 2011);
- resiliencia, satisfacción con la vida (DI FABIO y SAKLOFSKE, 2014);
- felicidad (CHAMORRO-PREMUZIC, BENNETT & FURNHAM, 2007; FURNHAM y CHRISTOFOROU, 2007; RUIZ-ARANDA, EXTREMERA, y PINEDA-GALÁN, 2014; GARAIGORDOBIL y PEÑA, 2016);
- estabilidad emocional (GARAIGORDOBIL y PEÑA, 2016);
- atención a las emociones positivas versus a estímulos de emociones negativas, lo que brinda protección contra el estrés y promueve la salud mental (LEA, QUALTER, DAVIS, PÉREZ-GONZÁLEZ, y BANGEE, 2018);



— rendimiento y autoeficacia en el contexto escolar (Akbaribooreng, Hosseini, Zangouei, y Ramroodi, 2015; Costa y Faria, 2015;

— FERNÁNDEZ-BERROCAL y EXTREMERA, 2006; GIL-OLARTE, PALOMERA y BRACKETT, 2006).

Además, también se han confirmado relaciones entre el desarrollo socioemocional y el nivel de inteligencia emocional con menos:

- síntomas físicos y psicósomáticos (DOWNEY, JOHNSON, HANSEN, BIRNEY, y STOUGH, 2010; EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2013; GARAIGORDOBIL y PEÑA, 2016; MARTINS, RAMALHO, y MORIN, 2010);
- problemas internalizantes y externalizantes (DOWNEY [et al], 2010), Problemas internalizantes (estrés, depresión, quejas somáticas) y externalizantes (conductas de agresión, delincuencia) (LIAU, LIAU, TEOH, y LIAU, 2003), problemas emocionales y de conducta (POULOU, 2014);
- ansiedad y depresión (DOWNEY [et al], 2010; EASTABROOK, FLYNN y HOLLENSTEIN, 2014; EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2013; EXTREMERA, FERNÁNDEZ-BERROCAL, RUIZ-ARANDA y CABELLO, 2006);
- conductas de ansiedad social (GARAIGORDOBIL y PEÑA, 2016), estrés social (EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2013; Palomera [et al], 2012; SALGUERO [et al], 2011);
- hostilidad y sentimientos de enfado (Inglés [et al], 2014; ŞAHIN-BALTACI y DEMIR, 2012), expresión de la ira en situaciones de enfado (GARAIGORDOBIL y PEÑA, 2016);
- agresividad física y verbal (EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2013; Inglés [et al], 2014; MESTRE, GUIL, LOPES, SALOVEY, y GIL-OLARTE, 2006; MESTRE, TUR, SAMPER, y LATORRE, 2012), conductas agresivas (DOWNEY [et al], 2010), conducta antisocial (GARAIGORDOBIL [et al], 2013), conductas disruptivas (ESTURGO-DEU y SALA-ROCA, 2010), conductas agresivas y antisociales (GARAIGORDOBIL y PEÑA, 2016), nominaciones de compañero antisocial y autoinforme de conductas de bullying (MAVROVELI y Sánchez-Ruiz, 2011);
- conductas de riesgo, abuso de sustancias (Resurrección, SALGUERO, y RUIZ-ARANDA, 2014) y adicciones (PARKER, SUMMERFELDT, TAYLOR, KLOOSTERMAN, y Keefer, 2013);
- neuroticismo, inestabilidad emocional (Chamorro-Premuzic [et al], 2007; DI FABIO y SAKLOFSKE, 2014; Petrides [et al], 2010; VAN DER LINDEN, TSAOUSIS, y PETRIDES, 2012).

Por consiguiente, los estudiantes emocionalmente inteligentes tienen mejor salud física y mental, mejor adaptación personal y social, lo que les ayuda a gestionar mejor los problemas de la vida. Los resultados de estos estudios apuntan en la misma dirección que la señalada por BAR-ON (1997, 2000, 2006) que enfatiza la influencia de la inteligencia emocional en el bienestar emocional de las personas y la relaciona con el éxito en la vida. Las personas emocionalmente inteligentes son capaces de reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismos, actualizar sus capacidades potenciales, llevar una vida saludable y feliz, comprender la manera en la que se sienten otras personas, así como de tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables, sin llegar a ser dependientes. Estas personas son en general optimistas, flexibles y realistas. Tienen éxito al resolver sus problemas y afrontan el estrés, sin perder el control. La educación emocional facilita recursos y estrategias que permiten a las estudiantes enfrentarse a las experiencias que la vida les depara. Es una forma de prevención primaria que maximiza las tendencias constructivas, minimizando las destructivas (estrés, depresión, ansiedad, violencia, consumo de drogas etc.). Todo ello promueve la participación en la comunidad educativa y la convivencia.

2. Una propuesta de intervención psicoeducativa para fomentar la conducta prosocial y el desarrollo emocional

Esta línea de intervención psicoeducativa, que tiene como finalidad fomentar el desarrollo socioemocional, está configurada con cuatro programas de juego cooperativo (Programas JUEGO) (GARAIGORDOBIL, 2003ab, 2004a, 2005a, 2007) dirigidos a niños y niñas de 4 a 12 años (educación infantil y primaria), y un quinto programa dirigido a adolescentes de 12 a 16 años (educación secundaria) (GARAIGORDOBIL, 2008a) que combina juego cooperativo y otras técnicas de dinámica de grupos. Los cinco programas se han administrado experimentalmente en grupos escolares de diferentes edades, y pueden aplicarse en diferentes contextos extraescolares de educación para la paz, derechos humanos, fomento de convivencia, interculturalidad... La validación experimental de todos los programas ha confirmado su relevancia como instrumento de desarrollo socioemocional y de prevención de la conducta violenta.

2.1 Fundamentación teórica de los programas

Los programas se fundamentan teóricamente en las conclusiones que se derivan de dos grandes líneas de

investigación. En primer lugar, la de los estudios sobre el juego infantil, desde los que se ha constatado que el juego, esa actividad por excelencia de la infancia es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano, y contribuye de forma relevante en el desarrollo social y afectivo-emocional durante la infancia y la adolescencia. La segunda línea de investigación que subyace a estos programas se relaciona con los estudios sobre la conducta prosocial, especialmente aquellos que han evidenciado los beneficios de cooperar frente a competir en contextos educativos, y desde los que se ha confirmado que las actividades, ya sean de juego o de aprendizaje, cuando se plantean de forma cooperativa tienen efectos muy beneficiosos en numerosos factores del desarrollo social y emocional (GARAIGORDOBIL 2003a, 2008a). Estos programas utilizan el juego y la cooperación como estrategias metodológicas para desarrollar diversas competencias sociales y emocionales relacionadas con la educación emocional.

2.2 Descripción de los Programas: objetivos y caracterización

Programas Juego

Los Programas Juego (GARAIGORDOBIL, 2003ab, 2004a, 2005a, 2007) contienen más de 500 actividades lúdicas cooperativas que estimulan la conducta prosocial (conductas de ayuda, confianza, cooperación...) y el desarrollo emocional (expresión emocional, empatía, identificación y gestión de las emociones...).

En su conjunto, los juegos que contienen los programas estimulan la comunicación, la cohesión, la confianza, subyaciendo a ellos la idea de aceptarse, cooperar y compartir, jugando y creando juntos. Los juegos incluidos en estos programas tienen cinco características estructurales: (1) la participación de todos, porque en estos juegos todos participan, nunca hay eliminados ni nadie pierde; (2) la comunicación y la interacción amistosa, porque todos los juegos estructuran procesos de comunicación intragrupo que implican escuchar, dialogar, tomar decisiones, negociar...; (3) la cooperación, ya que estos juegos estimulan una dinámica relacional que conduce obligatoriamente a los jugadores a darse ayuda mutuamente para contribuir a un fin común; (4) la ficción y creación, porque en muchos juegos se juega a hacer el «como si» de la realidad, y a combinar estímulos para crear algo nuevo; y (5) la diversión, ya que con estos juegos los miembros del grupo se divierten interactuando de forma positiva, amistosa, constructiva con sus compañeros y compañeras de grupo.

Estos programas de juego cooperativo tienen como objetivo fomentar la socialización potenciando: (1) la

interacción multidireccional, amistosa, positiva y constructiva con los compañeros del grupo; (2) las habilidades de comunicación verbal y no verbal (exponer, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso...); (3) las conductas sociales positivas para la socialización (consideración hacia los demás, autocontrol, sensibilidad social...); (4) la conducta prosocial (dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...); (5) valores socio-morales (diálogo, tolerancia, igualdad, solidaridad, justicia, paz...); (6) la disminución de las conductas sociales negativas y perturbadoras para la socialización (conductas de agresividad, aislamiento-retraimiento, ansiedad-timidez, antisociales...).



Además, con estas experiencias lúdicas cooperativas se pretende favorecer el desarrollo emocional promoviendo: (1) la capacidad para identificar emociones variadas; (2) la expresión de emociones a través de la dramatización, las actividades con música-movimiento, el dibujo y la pintura...; (3) la comprensión de las causas y consecuencias que generan emociones positivas y negativas; (4) el afrontamiento o resolución de emociones negativas; (5) el desarrollo de la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos; (6) la mejora del autoconcepto-autoestima y de la estima de los demás; (7) sentimientos de placer y de bienestar psicológico subjetivo...

Los programas están configurados con juegos inscritos en dos grandes categorías: (1) juegos de comunicación y conducta prosocial (contienen juegos de comunicación-cohesión grupal, juegos de ayuda-confianza y juegos de cooperación); y (2) juegos cooperativos-creativos (que contienen juegos que se desarrollan en interacción cooperativa combinados con creatividad verbal, dramática, plástico-constructiva y gráfico-figurativa).

Programa de Intervención para Adolescentes

El conjunto de actividades que configuran el programa dirigido a adolescentes (GARAIGORDOBIL, 2008a), tienen como finalidad general desarrollar la personalidad y educar en derechos humanos, conteniendo tres grandes objetivos:

1. Crear y promover el desarrollo del grupo: mejorar el autoconcepto y el sentido de valía de los demás; promover hábitos de escucha activa, la comunicación bidireccional, la comunicación asertiva...; potenciar la capacidad crítica y la actitud de apertura para modificar planteamientos frente a nuevos argumentos convincentes; estimular la capacidad de cooperación; facilitar la expresión de sentimientos, la capacidad de reconocer, clasificar

y expresar asertivamente los sentimientos propios, aceptando la expresión de los sentimientos de los demás; estimular la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos; y aprender técnicas de análisis y resolución de conflictos...

2. Identificar y analizar percepciones, estereotipos y prejuicios: experimentar las limitaciones fisiológicas y psicológicas de la percepción; analizar percepciones, creencias, prejuicios..., contrastando estas percepciones con las percepciones de otros; flexibilizar puntos de vista propios y apertura a otras posibles percepciones, explicaciones o puntos de vista sobre el mismo hecho; reflexionar sobre el origen de las percepciones, sobre el impacto de éstas en la conducta y sobre los mecanismos para modificar percepciones erróneas y estereotipadas; clarificar el concepto de cliché o estereotipo; diferenciar hechos y opiniones; y reconocer dinámicas grupales que descalifican a otro grupo, mecanismos de disfraz de los prejuicios.
3. Analizar la discriminación, disminuir el etnocentrismo y comprender la interdependencia entre individuos, grupos y naciones: reconocer las percepciones que se tienen de otros grupos sociales y culturales, identificando actitudes discriminatorias, racistas o xenófobas; ampliar información

sobre diversos grupos culturales para mejorar la comprensión de los mismos, disminuir el etnocentrismo, aumentar la tolerancia hacia otras culturas, razas y formas de vivir; diferenciar distintos tipos o formas de discriminación (sexo, raza, religión, idioma...); identificar situaciones de discriminación concretas que se den en el seno del propio grupo, planteando objetivos de cambio; experimentar sentimientos de discriminación para comprender esta experiencia; poner de relieve la injusta distribución de la riqueza en el orden mundial, estimulando la empatía hacia personas que viven en situaciones de escasez y precariedad; comprender el mundo en el que viven y la interdependencia entre individuos, grupos y naciones.

El programa está constituido por sesenta actividades distribuidas en siete módulos: autoconocimiento-autoconcepto, comunicación intragrupo, expresión y comprensión de sentimientos, relaciones de ayuda-cooperación, percepciones-estereotipos, discriminación-etnocentrismo, y resolución de conflictos.

Actividades de los programas

A modo de ejemplo, en el cuadro 2, se describe una actividad de cada programa, lo que permite clarificar a nivel más concreto las características de esta intervención.

Cuadro 2

Actividades de los programas que fomentan el desarrollo de competencias sociales y emocionales

Programa	Descripción de la actividad
Programa Juego 4-6 años	Un disfraz en las 4 esquinas: Dividimos el grupo en cuatro equipos. A cada equipo se le entrega una caja de contenido desconocido. El contenido de las cajas es el siguiente: Caja A: ropa de disfraces (telas, ropas viejas, bolsas grandes de basura, periódicos...). Caja B: sombreros, bolsos, cinturones, capas, caretas, pelucas... Caja C: gafas de distintos tipos, collares, pulseras, otros accesorios, muñecos, marionetas... Caja D: zapatos y calzados diversos, calcetines, medias, leotardos, pinturas, pegamento, papel de charol, celo... El juego se inicia colocando una caja en cada esquina del aula. Cuando suena la música todos empiezan a bailar libremente, y cuando la música deja de sonar, irán todos corriendo para abrir sus cajas. En la primera ronda se dirigen a las esquinas con la siguiente distribución: el equipo 1 a la caja 1, el 2 a la caja 2 y así respectivamente. Cada equipo descubre el contenido sorpresa de su caja y tiene un tiempo limitado de aproximadamente 5 minutos para comenzar a disfrazarse, porque cuando vuelva a sonar la música tienen que dejar todo lo que sobra recogido en la caja y empiezan de nuevo a moverse al ritmo de la música. En la segunda vuelta, cuando la música deje de sonar tendrán que ir a la caja de sus vecinos, rotando en el sentido de las agujas del reloj. Cada equipo va a otra caja y con su contenido los jugadores van completando su disfraz. Esta operación se repite 4 veces, de modo que todos los equipos pasan por las 4 cajas. Finalmente se hacen dos filas paralelas, y los jugadores van pasando de uno en uno, por el pasillo que los demás han formado, desfilando y presentando a los demás su modelo. A lo que los demás responden con un gran aplauso. Cuando todos han desfilado se pone música y se deja tiempo libre para que participen del baile de disfraces. Al final se puede hacer una fotografía de todo el grupo.

Continúa

Cuadro 2 (continuación)

Actividades de los programas que fomentan el desarrollo de competencias sociales y emocionales

Programa	Descripción de la actividad
Programa Juego 6-8 años	<p>Los complementos: Los jugadores se colocan en dos filas unos frente a otros, a unos dos metros de distancia. Los de la fila 1, que representarán ser los personajes, reciben cartas que llevan escrito el nombre de un personaje y su representación gráfica o dibujo. Los de la fila 2, que serán los complementos, reciben cartas con los nombres de los complementos de estos personajes y sus imágenes gráficas. Los jugadores de la fila 1 (personajes), rotativamente salen al centro y representan mímica y onomatopéicamente la acción correspondiente a su personaje (motorista = arrancar y conducir la moto...), hasta que el jugador de la fila 2 (complementos) se da cuenta de que es el complemento de ese personaje (la moto). Cuando un complemento identifica a su personaje dice en alto, por ejemplo: «Tú eres el motorista y yo soy la moto», sale al centro con su personaje y durante un minuto ambos dramatizan una acción conjuntamente. Luego sale el jugador 2 de la fila 1 y, así sucesivamente hasta que se emparejan todos los personajes con sus complementos: Torero-Toro, Motorista-Moto, Director de orquesta-Batuta, Peluquera-Peine, Madre-Bebé, Pintor-Brocha, Maestra-Libro, Bombero-Fuego, Domador-León, Ciclista-Bicicleta, Futbolista-Balón, Pastor-Oveja, Tarzán-Mono, Secretaria-Ordenador, Arquero-Diana, Conductor-Volante, Obrero-Carretilla, Agricultor-Azada, Vaquero-Caballo, Pescador-Pez, Hindú-Serpiente, Granjero-Gallinas, Médico-Enfermo-Ambulancia...</p>
Programa Juego 8-10 años	<p>Si yo dibujo... tu qué dibujarías: Es un juego de gran grupo que se va desarrollando de forma espontánea, aunque todos los miembros del grupo deben participar al menos en una ocasión. Los jugadores se colocan en semicírculo mirando hacia la pared, donde se colocará un papel grande de embalar que se adhiere a la pared, y varios rotuladores de colores de punta gruesa y pinturas de cera. El juego comienza cuando un jugador se sitúa frente al papel, realiza un dibujo, por ejemplo, dibuja el sol y dice al resto de los compañeros: «si yo dibujo un sol, ¿tú qué dibujarías?», y se sienta de nuevo en el círculo. Cuando el jugador 1 termina, otro participante sale, dibuja un árbol con un pajarito y dice: «yo dibujaría un árbol con un pajarito que toma el sol sobre una rama del árbol», y añade: «si yo dibujo un árbol con un pajarito que toma el sol, ¿tú qué dibujarías?». De forma espontánea, el tercer jugador dibuja un niño que va en un tren y mira al árbol, y dice: «si tú dibujas un árbol con un pajarito que toma el sol, yo dibujaría un niño que va en el tren y mira al árbol y al pajarito», y así sucesivamente, yo dibujaría un campo de girasoles que está frente al árbol, yo dibujaría una persona leyendo un libro a la sombra del árbol... De este modo se van incorporando diferentes dibujos realizados por miembros del grupo realizando cooperativamente una imaginativa composición gráfica con el conjunto de ideas. Así, mientras van realizando cooperativamente el dibujo, van elaborando una historia verbalmente para conectar unos dibujos con otros.</p>
Programa Juego 10-12 años	<p>Pasos de baile para una música: En una primera fase, los miembros del grupo se colocan en posición circular y escuchan una pieza musical. Posteriormente, se dividen en tres o cuatro equipos, cada uno de los cuales debe inventar unos pasos de baile para esa pieza musical, organizando después una demostración del baile inventado. Primero los miembros de los equipos se comunican entre sí, sugiriendo ideas y organizando los pasos que tendrá el baile que van a crear para acompañar la pieza musical escuchada. Para ello emplean un tiempo aproximado de 15 minutos. Posteriormente, se conecta la música y cada equipo muestra a los demás el baile creado. En el proceso de preparación y ensayo de los bailes se pone la pieza musical de fondo ambiental, con un volumen bajo de tal modo que permita a los miembros del equipo ensayar la coreografía del baile con la música de fondo, al mismo tiempo que comunicarse entre ellos para organizarla. La coreografía debe estar bien elaborada y la demostración debe durar algunos minutos. La selección de la música condicionará la actividad, sugiriéndose una pieza musical animada, con ritmo, por ejemplo, rap, salsa...</p>

Continúa

Cuadro 2 (continuación)

Actividades de los programas que fomentan el desarrollo de competencias sociales y emocionales

Programa	Descripción de la actividad
Programa Adolescentes	<p>El impacto de la guerra: El grupo se divide en equipos de 6-7 participantes. Cada equipo recibe un folio, un lapicero, una goma, un rotulador, y un gran pliego de papel de embalar donde realizarán la representación gráfica de los resultados de la actividad. Distribuidos los equipos y el material se plantean las siguientes instrucciones: «Cada grupo debéis hacer una reflexión sobre las consecuencias de la guerra. En primer lugar, debéis pensar en consecuencias primarias o inmediatas de la guerra. Cuando tengáis el listado de estas consecuencias hacer con ellas una representación gráfica. Para ello, en el centro del pliego se dibuja un círculo en el que se escribe el supuesto sobre el que trabajamos, por ejemplo, la guerra, saliendo de éste otros círculos dibujados en forma de primer anillo en los que se escribirán las consecuencias inmediatas. Posteriormente, pensar qué consecuencias a más largo plazo se derivan de cada una de las consecuencias primarias e inmediatas y representarlas en el gráfico. Ahora, de algunos de estos círculos salen otros círculos dibujados en forma de segundo anillo, en los que se escribirán las consecuencias derivadas de esas consecuencias primarias, y así sucesivamente, tantos anillos como niveles de consecuencias se detecten». Cuando todos los equipos han desarrollado al máximo la reflexión sobre el tema y lo han representado gráficamente, en gran grupo, un representante de cada equipo mostrará y comentará a los otros compañeros la representación realizada. A partir de los resultados obtenidos en los equipos se articulará el debate. El adulto sintetiza las consecuencias más importantes destacadas, añadiendo alguna más si fuera necesario. Puede realizar diversos comentarios, por ejemplo, «La guerra es el máximo exponente de la violencia humana. Las causas de la misma suelen ser variadas, aunque las consecuencias suelen ser en general muy negativas, como ya hemos visto...», y formular al grupo diversas preguntas para estimular el diálogo en base a situaciones concretas, por ejemplo: Formas de expresión de la violencia (verbal, física, humillación, discriminación...); Causas de la agresividad y la violencia (territorio, religión, raza...); Formas de controlar la agresividad y de resolver los conflictos humanos de forma no violenta...</p>

Además, los programas utilizan diversas técnicas de dinámica de grupos. Estas técnicas deben adaptarse a los grupos de edad y ser variadas, teniendo por función estimular el desarrollo de la acción y potenciar la discusión/debate posterior a la acción. Entre las técnicas más relevantes que se utilizan en esta propuesta de intervención cabe destacar: el juego y el dibujo, pequeños grupos de discusión, torbellino de ideas, frases incompletas, películas, videos y documentales, estudio de casos, discusión guiada, juego de roles y/o de representación-dramatización...

2.3. Procedimiento de aplicación de los programas

El procedimiento de aplicación de los cinco programas con un grupo de cualquier nivel de edad implica el mantenimiento de una serie de variables constantes que configuran el encuadre metodológico de la intervención. Se lleva a cabo una sesión de intervención semanal durante todo el curso escolar y la duración temporal de las sesiones es variable en función de la edad de los miembros del grupo (75 minutos de 4-6 años, 90 minutos de 6-10 años, 2 horas de 10-16 años). La experiencia se realiza en el mismo horario semanal y en el mismo espacio físico. Las sesiones son

dirigidas por el profesor-tutor o profesora-tutora del grupo y otro adulto con formación psicopedagógica lleva a cabo la evaluación pretest-postest (administración de pruebas de evaluación antes y después de aplicar el programa).

Otra variable constante que implica la intervención es la estructura de las sesiones. Cada sesión se organiza con una secuencia de 2-3 actividades cooperativas y sus debates. La sesión comienza con una breve fase de apertura en la que se recuerdan los objetivos del programa. Posteriormente se realiza la primera actividad y el debate posterior a la misma. Al término de ésta, se lleva a cabo una segunda actividad con el subsiguiente debate. Y así, sucesivamente, se desarrollan las actividades planificadas para esa sesión. La sesión concluye con una breve fase de cierre en la que se reflexiona sobre las interacciones sociales y las emociones que se han activado en la sesión. Además, en esta fase el adulto aporta refuerzo verbal por las conductas positivas observadas. La organización de las sesiones de intervención en los cinco programas se presenta en cuadro 3. El procedimiento para implementar los programas se describe en los manuales de cada programa (GARAIGORDOBIL, 2003ab, 2004a, 2005a, 2007, 2008a).

Cuadro 3
Estructuración de una sesión de intervención

Programa	Descripción de la actividad
Fase de apertura	Las sesiones comienzan con los miembros del grupo sentados en el suelo y en posición circular. Con esta organización grupal se comentan brevemente los objetivos de los juegos o actividades: «divertirse, hacer amigos, aprender a ayudarse, aprender a colaborar con los compañeros para hacer cosas en equipo, aprender a escucharse, a ser respetuosos con las ideas de otros, a ser creativos, imaginativos...» Habitualmente, el adulto comunica al grupo la apertura de la sesión, y en las primeras sesiones llama la atención sobre los objetivos generales de la experiencia, pero después de dos o tres sesiones preguntará al grupo por los objetivos de la misma con la finalidad de fomentar la comunicación circular (retroalimentación) sobre las metas del programa.
Fase de desarrollo de la secuencia de juego/actividades	En esta fase se realizan sucesivamente los dos o tres juegos/actividades que configuran la sesión, realizándose el siguiente procedimiento en cada actividad: 1. Instrucciones y desarrollo de la acción: En primer lugar, se presentan las instrucciones del juego/actividad a desarrollar, y los miembros del grupo lo realizan con el procedimiento indicado. 2. Fase de debate: Después de la realización del juego/actividad se lleva a cabo un debate relacionado con la acción, así como con las interacciones y las emociones acontecidas. Para realizar el debate posterior a cada juego/actividad, los miembros del grupo se sientan en el suelo en posición circular. En las fichas técnicas de las actividades de los manuales se sugieren preguntas para fomentar el debate. Es importante formular las preguntas vinculadas con los objetivos esenciales del programa general y del juego/actividad en particular; por ejemplo, comunicación, participación, cooperación, expresión de emociones... Además se incorporan otras preguntas en función de lo que se observa en el grupo.
Fase de cierre 8-10 años	Después de realizar la secuencia de juego, se inicia la fase de cierre en la que se lleva a cabo una reflexión y diálogo sobre lo sucedido en la sesión de juego: sentimientos experimentados durante la sesión, participación, rechazos, respeto por las reglas, cooperación, emociones... El adulto que dirige la intervención pregunta a los miembros del grupo cómo se han sentido en la sesión, y si quieren comentar algún aspecto que no haya sido abordado en los debates previos. El cierre es un ejercicio de reflexión en el que los miembros del grupo verbalizan tanto aspectos positivos de la experiencia, como problemas surgidos y soluciones dadas a éstos, teniendo por ello un papel importante para el desarrollo cognitivo-moral. En esta fase, el adulto, además de promover la comunicación dentro del grupo respecto a la experiencia vivenciada, aporta refuerzo social, valoración verbal en relación a las conductas de ayuda, diálogo o cooperación observadas, enfatizando la valía de los productos elaborados en aquellas actividades que implican este proceso.

2.4. Evaluación de los programas: Efectos en el desarrollo socioemocional

Los cuatro Programas Juego han sido validados experimentalmente habiéndose explorado sus efectos en diversos factores del desarrollo infantil en numerosos grupos experimentales y control (GARAIGORDOBIL, 2014b; Garaigordobil y FAGOAGA, 2006).

El programa dirigido a niños y niñas de educación infantil (GARAIGORDOBIL, 2007) se validó experimentalmente. La evaluación del programa confirmó que esta experiencia de juego había estimulado significativamente una mejora. Desde el punto de vista del desarrollo social y emocional el programa estimuló un aumento de: (1) la conducta prosocial altruista

con los compañeros del grupo; (2) la capacidad de resolución prosocial de problemas interpersonales; (3) la normatividad o conocimiento y cumplimiento de las normas sociales indicadas por los adultos; y (4) de la madurez afectiva o capacidad para dar respuestas afectivas acordes al nivel evolutivo (tendencial). Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo el programa promovió un aumento de: (5) la inteligencia verbal (CI Verbal); y (6) la creatividad (verbal, gráfico-figurativa, conductas y rasgos propios de las personalidades creadoras...) (GARAIGORDOBIL y BERRUECO, 2007, 2011).

La investigación sobre el programa para niñas y niños de 6 a 8 años (GARAIGORDOBIL, 2005a) confir-

mó un impacto positivo del programa de Juego en el desarrollo infantil. Desde el punto de vista del desarrollo social el programa potenció: (1) un incremento de conductas sociales positivas (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol), y una disminución de conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez) en las interacciones sociales con iguales, así como una mejora de la adaptación social general de los niños y niñas en el contexto escolar; (2) un aumento de la capacidad de cooperación grupal; (3) de la comunicación intragrupo (relaciones de aceptación); y (4) un menor empleo de estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución de conflictos sociales. Desde el punto de vista del desarrollo afectivo-emocional el programa estimuló una mejora: (5) del autoconcepto; y (6) de la estabilidad emocional. En el plano del desarrollo psicomotriz y cognitivo el programa facilitó: (7) un mayor reconocimiento del esquema corporal; y (8) de varias aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar (comprensión verbal, aptitud numérica, aptitud perceptiva) (GARAIGORDOBIL y ECHEBARRÍA, 1995; GARAIGORDOBIL, MAGANTO, y ETXEBERRÍA, 1996).

El estudio del programa para niños y niñas de 8 a 10 (GARAIGORDOBIL, 2003b) años evidenció un impacto positivo del mismo al haber estimulado, en lo que se refiere al desarrollo social: (1) un incremento de la conducta prosocial altruista; (2) una disminución de las conductas sociales no asertivas (pasivas-agresivas) en la interacción con los iguales; y (3) un aumento de los mensajes positivos en la comunicación intragrupo, y una disminución de los mensajes negativos. En lo que se refiere al desarrollo afectivo-emocional el programa potenció una mejora (4) del autoconcepto social y afectivo-emocional. En el plano del desarrollo cognitivo también se constató un aumento significativo de (5) la creatividad verbal y gráfico-figurativa (GARAIGORDOBIL, 1996; 1999a; 2014a).

La validación experimental del programa de juego para niños y niñas de 10 a 12 años (GARAIGORDOBIL, 2004a) ratificó un impacto positivo del programa al haber estimulado desde el punto de vista del desarrollo social un incremento de: (1) las conductas sociales de respeto por las normas de la sociabilidad y autocontrol de los impulsos, de las conductas sociales de liderazgo asociadas al espíritu de servicio y la popularidad; (2) las conductas asertivas en la interacción

con iguales; (3) las conductas prosociales; (4) la percepción de los compañeros del grupo percibidos como más prosociales y creativos; (5) las estrategias cognitivas de interacción social asertivas. Así



mismo se constata una disminución de: (6) las conductas agresivas en la interacción con iguales; y (7) las conductas antisociales. Desde el punto de vista del desarrollo afectivo-emocional, el programa potenció: (8) un aumento de la estabilidad emocional; y (9) una mejora del autoconcepto. En lo referente al desarrollo cognitivo el programa aumentó: (10) la inteligencia verbal (CI verbal); y (11) la creatividad (verbal, gráfico-figurativa, conductas y rasgos propios de la personalidad creadora...) (GARAIGORDOBIL, 2004c, 2005b, 2006, 2008b).

La evaluación del programa para los adolescentes (GARAIGORDOBIL, 2008a) puso de relieve que aquellos que habían realizado el programa durante un curso escolar tuvieron un aumento significativo de: (1) las relaciones amistosas y prosociales intragrupo; (2) las conductas asertivas, las de consideración con los demás y las de liderazgo; (3) la capacidad de empatía; (4) el autoconcepto-autoestima; (5) la imagen de los compañeros del grupo; (6) las estrategias cognitivas asertivas de afrontamiento de situaciones sociales conflictivas; y (7) de la capacidad para analizar sentimientos (causas, consecuencias, afrontamiento). Así mismo se confirmó que los grupos experimentales mostraron una disminución significativa de: (8) las cogniciones prejuiciosas hacia otros grupos socio-culturales; (9) la ansiedad estado-rasgo; (10) las conductas sociales de ansiedad-timidez, los problemas de timidez-retraimiento; y (11) las conductas antisociales. En síntesis, el programa diseñado para adolescentes se validó con una investigación que evidenció efectos positivos para un amplio abanico de factores del desarrollo socioemocional relacionados con la prevención de la violencia (GARAIGORDOBIL, 1999b; 2001; 2002; 2004b; 2012; GARAIGORDOBIL y FAGOAGA, 2006).

Los resultados obtenidos validan la eficacia de los cinco programas para un amplio conjunto de objetivos de desarrollo socioemocional y apuntan en la misma dirección que otras investigaciones, que ponen de relieve los positivos efectos de este tipo de experiencias que combinan diversas técnicas de dinámica de grupos en el contexto de actividades que promueven comunicación, cooperación, confianza en uno mismo y los demás, respeto por las diferencias...

3. Conclusiones

La educación emocional hace referencia al desarrollo de diversas competencias sociales y emocionales. La revisión llevada a cabo en este trabajo confirma la relevancia de la educación emocional en el desarrollo humano y también evidencia que la educación emocional es necesaria. La inteligencia emocional y el desarrollo emocional se han relacionado con más

conductas prosociales, habilidades sociales, comunicación, amigos, apoyo social y familiar, autocontrol, sociabilidad, automotivación, adaptabilidad, empatía, resolución constructiva de conflictos, control de la ira en situaciones de enfado, ajuste psicológico, resiliencia, felicidad, estabilidad emocional, rendimiento académico... Además, también se han puesto de relieve las relaciones entre el desarrollo socioemocional y el nivel de inteligencia emocional con menos síntomas físicos y psicosomáticos, menos problemas internalizantes, externalizantes, emocionales y de conducta, menos ansiedad, depresión, estrés social, hostilidad, agresividad física y verbal, conductas disruptivas, antisociales, de *bullying*, conductas de riesgo, abuso de sustancias, adicciones, neuroticismo e inestabilidad emocional. Los resultados de los estudios sugieren que los y las estudiantes emocionalmente inteligentes tienen mejor salud física y mental, así como mejor adaptación personal y social.

La revisión realizada de los programas que fomentan la educación emocional permite concluir que: (1) en el momento actual disponemos de muchos programas para fomentar el desarrollo socioemocional, aunque no todos se han validado; (2) la evaluación de los programas, en general muestra resultados positivos (aumentan variables adaptativas y disminuyen las disfuncionales), aunque hace falta mejorar el rigor de las evaluaciones; (3) hay muchos programas para educación primaria y secundaria, sin embargo, existen pocas intervenciones para niños y niñas de edad preescolar o educación infantil; y (4) los programas eficaces son aquellos realizados sistemáticamente y que tienen como objetivos promover: la capacidad de comunicación, la conducta prosocial, la capacidad para resolver conflictos pacíficamente, los valores ético-morales, la capacidad de empatía, la autoestima, la estima de los demás, la capacidad para identificar, comprender y regular emociones, las destrezas para gestionar emociones negativas y para fomentar las positivas, el respeto por las diferencias, la reflexión sobre los prejuicios, la promoción de la interculturalidad... Los centros educativos deberían implementar programas multicomponentes (escuela y familia) que refuercen la conducta prosocial, fomenten el desarrollo emocional y, por consiguiente, aumenten la participación en la comunidad educativa y la prevención de la violencia. Este tipo de intervenciones preventivas realizadas a lo largo de toda la escolarización han demostrado ser un modelo eficaz.

La evaluación de la propuesta de intervención socioemocional basada en el juego cooperativo y las dinámicas de grupos ratifica que comparando el cambio de los niños, niñas y adolescentes que han realizado estos programas durante un curso escolar, frente

a aquellos que no tuvieron esa oportunidad, ha evidenciado efectos muy positivos para muchos factores del desarrollo social y afectivo-emocional (aumento de conductas sociales positivas, disminución de las conductas sociales negativas, mejora de la comunicación, la empatía, el autoconcepto-autoestima, el concepto de los demás...). Los sucesivos estudios de esta línea de investigación han aportado evidencia empírica de las contribuciones del juego cooperativo y las dinámicas de grupo en el desarrollo socioemocional durante la infancia y la adolescencia. Estas evidencias ratifican la propuesta de profesionales de profesionales de la psicología y la educación que enfatizan la inclusión de actividades lúdicas y cooperativas como instrumento preventivo y de desarrollo en contextos clínicos y educativos.

Finalmente, cabe destacar que de esta línea de intervención/investigación se pueden extraer dos conclusiones:

- Educar en la cooperación es educar para construir una sociedad más justa y solidaria, en la que todos tengan cabida, y los juegos cooperativos con sus consiguientes debates son una herramienta metodológica para alcanzar este objetivo.
- Implementar cualquier programa que desarrolle competencias sociales y emocionales será de utilidad para el desarrollo de la personalidad de los participantes en esas experiencias.

Este conjunto de competencias sociales y emocionales mejorarán el nivel de participación de los estudiantes en la comunidad educativa y también la convivencia, incidiendo positivamente en problemas actuales como el *bullying*, la depresión y el suicidio infanto-juvenil, el racismo, el sexismo...

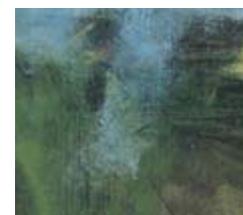
Agradecimientos:

El trabajo ha sido financiado parcialmente por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (PPGI7/31) y se encuadra en el marco de las actividades realizadas por la Red PROEM «Promoción de la salud mental emocional en adolescentes», de las redes de excelencia del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (PSI2017-90650-REDT).

Referencias bibliográficas

ALONSO, N., e IRIARTE, C. (2005). PECEMO. *Programa educativo de crecimiento emocional y moral*. Málaga: Aljibe.

AKBARIBOORENG, M., HOSSEINI, S.M., ZANGOUJEI, A.A., y RAMROODI, M. (2015). «Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement



- in high school students». *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1(2), pp. 75-79. doi: 10.4103/23952296.152218
- BAR-ON, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- BAR-ON, R. (2000). «Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)». En R. BAR-ON y J.D.A. PARKER (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*, pp. 363-388. San Francisco: Jossey-Bass.
- BAR-ON, R. (2006). «The Bar-On model of emotional-social intelligence». *Psicothema*, (18), pp. 13-25.
- CARPINTERO, E., LÓPEZ, F., DEL CAMPO, A., y SORIANO, S. (2015). *Programa PROBIEN. Bienestar en Educación Primaria: mejorando la vida personal y las relaciones con los demás*. Madrid: Pirámide.
- CELMA, L., y RODRÍGUEZ, C. (2017). *Programa SEA. Desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de atención plena para jóvenes*. Madrid: TEA.
- CHAMORRO-PREMUZIC, T., BENNETT, E., y FURNHAM, A. (2007). «The happy personality: Mediation role of trait emotional intelligence». *Personality and Individual Differences*, (42), pp. 1633–1639. doi:10.1016/j.paid.2006.10.029
- COSTA, A., y FARIA, L. (2015). «The impact of Emotional Intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school». *Learning and Individual Differences*, 37, pp. 38-47. doi:10.1016/j.lindif.2014.11.011
- DELORS, J. (1996). «La educación encierra un tesoro». *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- DI FABIO, A., y SAKLOFSKE, D.H. (2014). «Promoting individual resources: the challenge of trait emotional intelligence». *Personality and Individual Differences*, (65), pp. 19-23. doi:10.1016/j.paid.2014.01.026
- DOWNEY, L.A., JOHNSON, P.J., HANSEN, K., BIRNEY, J., y STOUGH, C. (2010). «Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents». *Australian Journal of Psychology*, 62(1), pp.20-29. doi:10.1080/00049530903312873
- EASTBROOK, J.M., FLYNN, J.J., y HOLLENSTEIN, T. (2014). «Internalizing symptoms in female adolescents: Associations with emotional awareness and emotion regulation». *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), pp. 487-496. doi: 10.1007/s10826-012-9705-y
- ESPEJO, E., GARCÍA-SALMONES, A., y VICENTE, F. (2000). *El programa para el Desarrollo y Mejora de la Inteligencia Emocional*. Madrid.
- ESTURGO-DEU, M.E., y SALA-ROCA, J. (2010). «Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence». *Teaching and Teacher Education*, 26, pp.830-837. doi:10.1016/j.tate.2009.10.020
- EXTREMERA, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). «Inteligencia emocional en adolescentes». *Padres y Maestros*, (352), pp.34-39.
- EXTREMERA, N., y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., Ruiz-Aranda, D., y Cabello, R. (2006). «Emotional intelligence, responses styles and depression». *Ansiedad y Estrés*, 12 (2/3), p.191.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., y EXTREMERA, N. (2006). «Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context». *Psicothema*, (18), pp.72-78.
- FURNHAM, A., y CHRISTOFOROU, I. (2007). «Personality traits, emotional intelligence, and multiple happiness». *North American Journal of Psychology*, 9(3), pp.439-462.
- FURTNER, M.R., RAUTHMANN, J.F., y SACHSE, P. (2010). «The socioemotionally intelligent self-leader: Examining relations between self-leadership and socioemotional intelligence». *Social Behavior and Personality*, 38(9), pp.1191-1196. doi:10.2224/sbp.2010.38.9.1191
- GARAIGORDOBIL, M. (1996). «Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad». Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. *Colección Premios Nacionales de Investigación Educativa*, 127. (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 1994).
- GARAIGORDOBIL, M. (1999a). «Assessment of a cooperative-creative program of assertive behavior and self-concept». *Spanish Journal of Psychology*, (2), pp.3-10.
- GARAIGORDOBIL, M. (1999b). «Diseño y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa para la educación en derechos humanos durante la adolescencia». En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998* pp. 117-150. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. *Colección Investigación*, (142). (Tercer Premio Nacional de Investigación Educativa 1998).
- Garaigordobil, M. (2001). «Intervención con adolescentes: Impacto de una experiencia en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales». *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 9(2), pp. 221-246.
- Garaigordobil, M. (2002). «Assessment of an intervention on social behavior, intragroup relations, self-concept and prejudiced cognitions during adolescence». *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2(1), pp. 1-22.
- Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide. (Volumen 1).
- GARAIGORDOBIL, M. (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide. (Volumen 3).
- GARAIGORDOBIL, M. (2004a). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide. (Volumen 4).
- GARAIGORDOBIL, M. (2004b). «Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during

- adolescence». *European Journal of Psychological Assessment*, 20(1), pp. 66-80.
- GARAIGORDOBIL, M. (2004c). «Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños». *Psicothema*, 16(3), pp.429-435.
- GARAIGORDOBIL, M. (2005a). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide. (Volumen 2)
- GARAIGORDOBIL, M. (2005b). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2003).
- GARAIGORDOBIL, M. (2006). «Intervention in creativity with children aged 10 and 11 years: Impact of a play program on verbal and graphic-figural creativity». *Creativity Research Journal*, 18(3), pp.329-345.
- GARAIGORDOBIL, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide. (Volumen 5)
- GARAIGORDOBIL, M. (2008a). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL, M. (2008b). «Assessment of a cooperative play program for children aged 10-11 years on prosocial behaviors and perception of peers». *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), pp. 303-318.
- GARAIGORDOBIL, M. (2012). «Intervención con adolescentes: Una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 5(2), pp. 205-218.
- GARAIGORDOBIL, M. (2014a). «Programa Juego 8-10 años: Evaluación de los efectos en la creatividad verbal y gráfico-figurativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD» Revista de Psicología*, 1, pp. 349-359.
- GARAIGORDOBIL, M. (2014b). «Programas de juego para el desarrollo de las competencias emocionales». En M.R. GÓNZALEZ BARRÓN y L. VILLANUEVA BADENES (Eds.), *Recursos para educar en emociones* pp. 243-272. Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL, M., y BERRUECO, L. (2007). «Efectos de un programa de intervención en niños de 5 a 6 años: Evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos del desarrollo». *SUMMA Psicológica UST*, 4(2), pp. 3-19.
- GARAIGORDOBIL, M., y BERRUECO, L. (2011). «Effects of a play program on creative thinking of preschool children». *Spanish Journal of Psychology*, (14), pp. 608-618.
- GARAIGORDOBIL, M., y ECHEBARRÍA, A. (1995). «Assessment of a peer-helping game program on children's development». *Journal of Research in Childhood Education*, (10), pp. 63-69.
- GARAIGORDOBIL, M., y FAGOAGA, J.M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- GARAIGORDOBIL, M., ALIRI, J., MARTÍNEZ-VALDERREY, V., MAGANTO, C., BERNARÁS, E., y JAUREGUIZAR, J. (2013). «Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras». *Apuntes de Psicología*, 31(2), pp. 123-133.
- GARAIGORDOBIL, M., y MAGANTO, C. (2011). «Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia». *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), pp. 51-62.
- Garaigordobil, M., Maganto, C., y Etxeberría, J. (1996). «Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity». *European Journal of Psychological Assessment*, (12), pp. 140-151.
- GARAIGORDOBIL, M., y PEÑA, A. (2016). «Emotional intelligence in adolescents from 13 to 16 years: Explanatory Variables». En R. BOWES (Ed.), *Psychological well-being: Cultural influences, measurement strategies and health implications* pp. 101-128. New York: Nova Science Publisher.
- GARCÍA RINCÓN, F.M., y VACA, E. (2006). *CONVES. Materiales de prevención y de intervención*. Madrid: TEA.
- GIL-OLARTE, P., PALOMERA, R., y BRACKETT, M.A. (2006). «Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students». *Psicothema*, (18 supl.), pp. 118-123.
- GRUPO DE APRENDIZAJE EMOCIONAL (2005). *Programas de Educación Emocional y Prevención de la violencia. Segundo Ciclo de ESO*. Alicante: Consejería de Educación.
- GRUPO DE APRENDIZAJE EMOCIONAL (2007). *Programas de Educación Emocional y Prevención de la violencia. Primer Ciclo de ESO*. Alicante: Consejería de Educación.
- GRUPO DE APRENDIZAJE EMOCIONAL (2010). *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*. Alicante: Consejería de Educación.
- HOPKINS, M.M., y YONKER R. (2015). «Managing conflict with emotional intelligence: Abilities that make a difference». *Journal of Management Development*, 34(2), pp. 226-244. doi:10.1108/JMD-04-2013-0051
- INGLÉS, C. J., TORREGROSA, M.S., GARCÍA-FERNÁNDEZ, J.M., MARTÍNEZ-MONTEAGUDO, M.C., ESTÉVEZ, E., y DELGADO, B. (2014). «Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia». *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), pp. 29-41. doi.org/10.30552/ejep.v7i1.97
- JUSTICIA, F., BENÍTEZ, J.L., FERNÁNDEZ, M., FERNÁNDEZ DE HARO, E., y PICHARDO, M.C. (2008). «Aprender a convivir: programa de prevención del comportamiento antisocial en educación infantil». *Cadernos de Psicología*, 32, pp. 37-47.
- KING, D.B., MARA, C.A., y DECICCO, T.L. (2012). «Connecting the spiritual and emotional intelligences: Confirming an intelligence criterion and assessing the role of empathy». *International Journal of Transpersonal Studies*, 31(1), pp. 11-20.
- KOKKINOS, C.M., y KIPRITSI, E. (2012). «The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents». *Social*

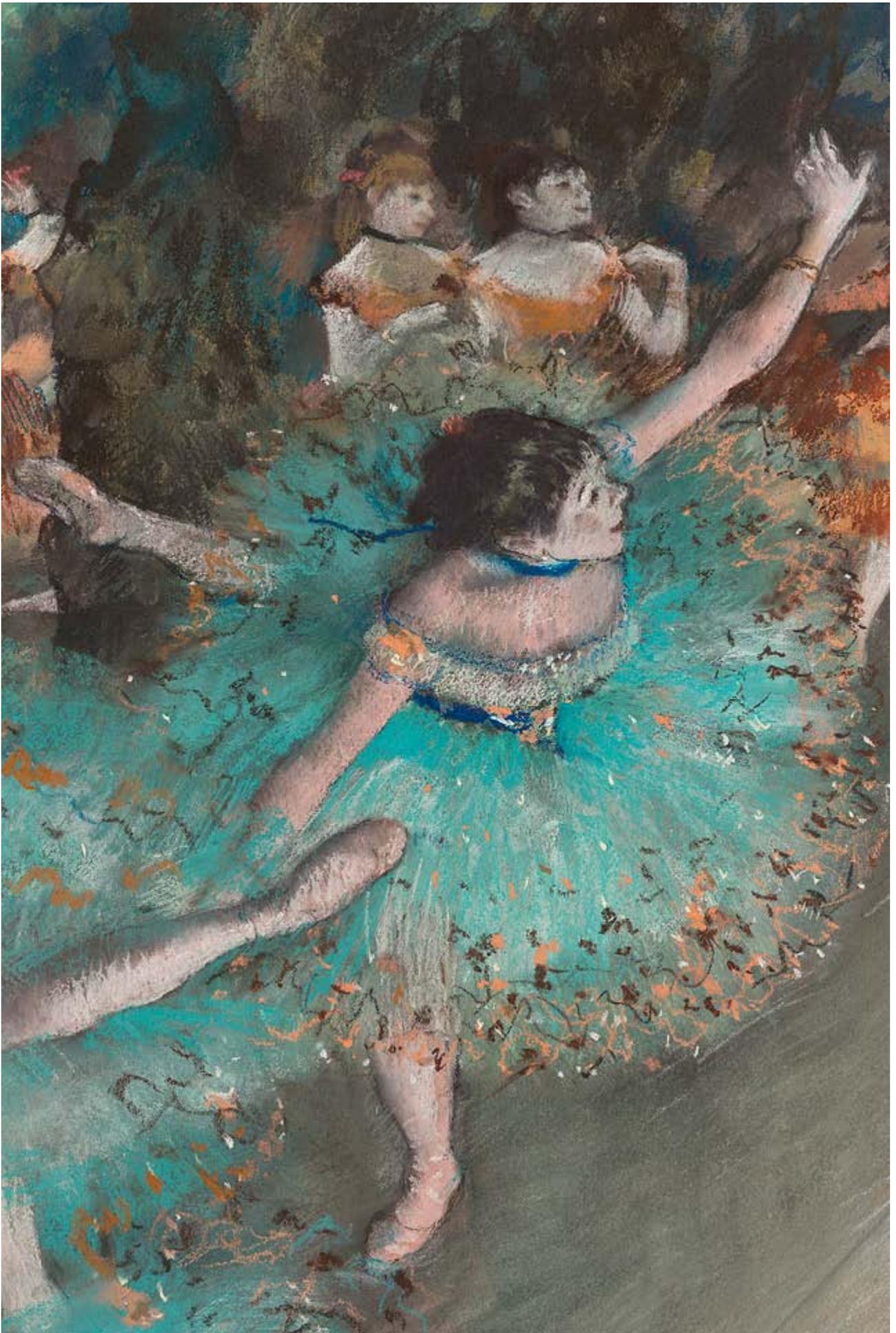
- Psychology of Education*, 15, pp. 41-58. doi:10.1007/s11218-011-9168-9
- KOMLÓSI, E. (2014). «What emotional intelligence traits make citizens really active? An empirical study». *Expert Systems with Applications*, 41, pp. 1981-1987. doi:10.1016/j.eswa.2013.09.001
- KUMARI, N. (2015). «Emotional Intelligence as a predictor of conflict resolution style». *Research Journal of Business Management*, 9(2), pp. 350-363. doi:10.3923/rjbm.2015.350.363.
- LEA, R.G., QUALTER, P., DAVIS, D.K., PÉREZ-GONZÁLEZ, J.C., y BANGEE, M. (2018). «Trait emotional intelligence and attentional bias for positive emotion: An eye tracking study». *Personality and Individual Differences*, (128), pp. 88-93. doi: 10.1016/j.paid.2018.02.017
- LIAU, A.K., LIAU, A.W.L., TEOH, G.B.S., y LIAU, M.T.L. (2003). «The case for emotional literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students». *Journal of Moral Education*, 32(1), pp. 51-66. doi: 10.1080/0305724022000073338
- LOPES, P.M., BRACKETT, M.A., NEZLEK, J.B., SCHUTZ, A., SELLIN, I., y SALOVEY, P. (2004). «Emotional intelligence and social interaction». *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), pp. 1018-1034. doi:10.1177/0146167204264762
- LÓPEZ, F., CARPINTERO, E., DEL CAMPO, A., LÁZARO, S., y SORIANO, S. (2006). *Programa BIENESTAR. El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- MARTINS, A., RAMALHO, N., y MORIN, E. (2010). «A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health». *Personality and Individual Differences*, 49, pp. 554-564. doi:10.1016/j.paid.2010.05.029
- MAVROVELI, S., y SÁNCHEZ-RUIZ, M.J. (2011). «Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior». *British Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 112-134. doi:10.1348/2044-8279.002009
- MELERO, M.A., y PALOMERA, R. (2011). «Efectos de un Proyecto de Educación Emocional y Social sobre el desarrollo infanto-juvenil: Proyecto VyVE (Vida y Valores en Educación)». En C. CLOUDES (Ed.), *Educación emocional y social: análisis internacional. Informe Fundación Botín 2011* pp. 63-81. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- MÉNDEZ, F.X., LLAVONA, L.M., ESPADA, J.P., y ORGILÉS, M. (2013). *Programa FORTIUS. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales*. Madrid: Pirámide.
- MESTRE, J.M., GUIL, R., LOPES, P.N., SALOVEY, P. y GIL-OLARTE, P. (2006). «Emotional intelligence and social academic adaptation to school». *Psicothema*, (18 supl.), pp. 112-117.
- MESTRE, M.V., TUR, A., SAMPER, P., y MALONDA, E. (2012). *Programa de educación de las emociones: la co-vivencia*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- MESTRE, M.V., TUR, A., SAMPER, P., y LATORRE, A. (2012). «Inestabilidad emocional y agresividad: factores predictores». *Ansiedad y Estrés*, 16(1), pp. 33-45.
- MIKOLAJCZAK, M., PETRIDES, K.V., COUMANS, N., y LUMINET, O. (2009). «The moderating effect of emotional intelligence on mood deterioration following laboratory-induced stress». *International Journal of Clinical and Health Psychology*, (9), 455-477.
- MONJAS, I. (2007). *Como promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales PAHS*. Madrid: CEPE.
- MONTOYA, I., POSTIGO, S., y GONZÁLEZ-BARRÓN, R. (2016). *Programa PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- PALOMERA, R., SALGUERO, J.M., y RUIZ-ARANDA, D. (2012). «La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia». *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 20(1), pp. 43-58.
- PARKER, J.D.A., SUMMERFELDT, L.J., TAYLOR, R.N., KLOOSTERMAN, P.H., y KEEFER, K.V. (2013). «Problem gambling, gaming and Internet use in adolescents: Relationships with emotional intelligence in clinical and special needs samples». *Personality and Individual Differences*, (55), pp. 288-293. doi:10.1016/j.paid.2013.02.025
- PASCUAL, V., y CUADRADO, M. (2001). *Educación emocional: programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J.C. (2012). «Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo». En R. BISQUERRA (Ed.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, pp. 56-69. Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- PÉREZ-GONZÁLEZ, J.C., CEJUDO, J., y BENITO-MORENO, S. (2014). *Teoría y práctica de la educación emocional*. Madrid: McGraw-Hill.
- PÉREZ-GONZÁLEZ, J.C., CEJUDO, J., y BENITO-MORENO, S. (2015). *Educación emocional en la teoría y en la práctica*. Madrid: Síntesis.
- PERRY-PARRISH, C., y ZEMAN, J. (2011). «Relations among sadness regulation, peer acceptance, and social functioning in early adolescence. The role of gender». *Social Development*, 20 (1), pp. 135-153. doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00568.x
- PETRIDES, K.V., VERNON, P.A., SCHERMER, J.A., LIGTHART, L., BOOMSMA, D.I., y VESELKA, L. (2010). «Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands». *Personality and Individual Differences*, (48), pp. 906-910. doi:10.1016/j.paid.2010.02.019
- POULOU, M.S. (2014). «How are trait emotional intelligence and social skills related to emotional and behavioural difficulties in adolescents?» *Educational Psychology*, 34(3), pp. 354-366. doi: 10.1080/01443410.2013.785062
- RESURRECCIÓN, D.M., SALGUERO, J.M., y RUIZ-ARANDA, D. (2014). «Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review». *Journal of Adolescence*, (37), pp. 461-472. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.03.012
- ROCA, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE Ediciones. (4.ª edición revisada).

- RUIZ, D., CABELLO, R., SALGUERO, J., PALOMERA R., EXTREMERA, N., y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional en adolescentes. Programa INTEMO*. Madrid: Pirámide.
- RUIZ-ARANDA, D., EXTREMERA, N., y PINEDA-GALÁN, C. (2014). «Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: The mediating effect of perceived stress». *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, (21), pp. 106-113. doi:10.1111/jpm.12052
- ŞAHİN-BALTACI, H., y DEMİR, K. (2012). «Pre-service classroom teachers' emotional intelligence and anger expression styles». *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), pp. 2422-2428.
- SALAMI, S.O. (2010). «Conflict resolution strategies and organizational citizenship behavior: The moderating role of trait emotional intelligence». *Social Behavior and Personality*, 38(1), pp. 75-86. doi:10.2224/sbp.2010.38.1.75
- SALGUERO, J.M., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., RUIZ-ARANDA, D., CASTILLO, R., y PALOMERA, R. (2011). «Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional». *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), pp. 143-152.
- SCHOKMAN, C., DOWNEY, L.A., LOMAS, J., WELLHAMC, D., WHEATON, A., SIMMONS, N., y STOUGH, C. (2014). «Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes». *Learning and Individual Differences*, (36), pp.194-200. doi:10.1016/j.lindif.2014.10.013
- SEGURA, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- TORREGO, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- TRIANES, M.V., y FERNÁNDEZ-FIGARÉS, C. (2001). *Enseñar a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- TRIANES, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- VALLÉS, A. (2007). *Programa PIECE. Programa de inteligencia emocional para la convivencia escolar*. Madrid: EOS.
- VAN DER LINDEN, D., TSAOUSIS, I., y PETRIDES, K.V. (2012). «Overlap between general factors of personality in the Big Five, Giant Three, and trait emotional intelligence». *Personality and Individual Differences*, (53), pp. 175-179. dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.001
- VELASCO, C., FERNÁNDEZ, I., PÁEZ, D., y CAMPOS, M. (2006). «Perceived emotional intelligence, alexithymia, coping and emotional regulation». *Psicothema*, (18 supl. 1), pp. 89-94.
- ZEIDNER, M., y KLODA, I. (2013). «Emotional intelligence (EI), conflict resolution patterns, and relationship satisfaction: Actor and partner effects revisited» *Personality and Individual Differences*, (54), pp. 278-283. doi:10.1016/j.paid.2012.09.013

La autora

Maite Garaigordobil Landazabal

Doctora en Psicología, Especialista en Psicología Clínica, y Catedrática de Evaluación y Diagnóstico Psicológicos en la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco. Su actividad docente e investigadora gira en torno a temas relacionados con la intervención psicológica en contextos clínicos y educativos, así como con el desarrollo de instrumentos de evaluación psicológica para niños/niñas, adolescentes y adultos. De sus contribuciones a la intervención infanto-juvenil cabe destacar la creación de 5 programas de intervención para niños/niñas y adolescentes de 4 a 16 años que tienen como finalidad potenciar el desarrollo socioemocional y mejorar la convivencia. Recientemente ha publicado *Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying durante la adolescencia*. Desde 2007 coordina el Grupo Consolidado de Investigación «Evaluación Psicológica: Diseño de instrumentos, evaluación de programas de intervención y aplicaciones epidemiológicas» financiado por el Dpto. de Educación del Gobierno Vasco. Ha dirigido numerosos proyectos de investigación y tesis doctorales. Es autora de 31 libros, 62 capítulos de libros y 165 artículos de investigación publicados en revistas de reconocido prestigio nacional e internacional. Ha impartido más de 100 conferencias invitadas y más de 200 comunicaciones y ponencias en congresos nacionales e internacionales. Ha sido galardonada con el Primer Premio Nacional de Investigación Educativa en 1994 y en 2003 concedidos por el Ministerio de Educación, y en 2012 con el Premio Nicolás Seisdedos al mejor trabajo de Investigación en Evaluación Psicológica (Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos).



Degas, E. (1877-1879). Bailarina basculando (bailarina verde). (Detalle). Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.
© Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Ilusión

RAE: Ilusión

Del lat. *illusio*, -ōnis.

1. f. Concepto, imagen o representación sin verdadera realidad, sugeridos por la imaginación o causados por engaño de los sentidos.
2. f. Esperanza cuyo cumplimiento parece especialmente atractivo.
3. f. Viva complacencia en una persona, una cosa, una tarea, etc.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Edgar Degas

Bailarina basculando (bailarina verde)

1877-1879. Pastel y gouache sobre papel, 64 x 36 cm. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

Como activos protagonistas de la vida moderna, los impresionistas frecuentaron los teatros, los cafés-concierto o la ópera y se relacionaron con actores, actrices, bailarinas y cantantes.

Degas nos introduce en esta pintura en el mundo del ballet que tanto le interesaba y que se convirtió para él en una lente a través de la que experimentar con la luz, el color y el movimiento, observando y documentando al mismo tiempo el ambiente social de la época. Una vista del escenario, con varias bailarinas en plena representación, es captada desde uno de los palcos laterales en alto. Sólo una de ellas se muestra de cuerpo entero, en un complicado y rápido giro. Las demás están cortadas y el resto de sus figuras quedan a nuestra libre imaginación. Delante del decorado de paisaje, varias bailarinas de naranja esperan su turno de actuación. Degas crea un espacio pictórico descentrado y truncado. Para él la realidad, transitoria e incompleta, debía ser plasmada de forma fragmentaria. La fugacidad de la acción es captada con los trazos rápidos de la técnica del pastel, que el pintor aplica con gran virtuosismo.

Degas nos sitúa en plena representación frente a un público que no se ve pero que se identifica con los espectadores del cuadro. Al contemplar la pintura, nuestra mirada cae sobre la escena como si la estuviéramos viendo a través de unos prismáticos desde un palco lateral, desde una de esas localidades que proporcionan vistas privilegiadas del escenario y permiten ver entre bastidores. La utilización de un punto de vista alto y sesgado era un recurso del que se valía el artista para captar a las modelos en posturas inesperadas. Esa manera de cortar las figuras, que Degas utilizó en todas sus obras sobre el ballet, deriva de la doble influencia de las estampas japonesas y de la fotografía, que le lleva a crear un espacio pictórico en el cual el cuadro ya no tiene en su centro la escena representada, como ocurría tradicionalmente en el arte occidental. La fugacidad de la acción es captada gracias a los trazos ligeros que permite la técnica del pastel, que Degas aplica con un virtuosismo técnico sin precedentes. Esta técnica, que se puso de moda en Europa en el siglo XVIII para los retratos de la alta burguesía, alcanzó con los impresionistas la misma categoría que la pintura al óleo. Pero sin duda fue Degas quien destacó como el verdadero maestro.

Alarcó, P. *Bailarina basculando (Bailarina verde)* - Edgar Degas John (extracto). Madrid: *Museo Nacional Thyssen Bornemisza*. < <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/degas-edgar/bailarina-basculando-bailarina-verde> >.



CLAVES PARA PREVENIR EL ACOSO Y EL «CIBERACOSO»: LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y «CIBERCONVIVENCIA» EN LOS ENTORNOS ESCOLARES

KEYS TO PREVENT BULLYING AND CYBERBULLYING: IMPROVING SCHOOL COEXISTENCE AND CYBER-COEXISTENCE

Rosario Del Rey Alamillo

Universidad de Sevilla

Mónica Ojeda Pérez

Universidad de Sevilla

Resumen

Los últimos estudios realizados con muestras de adolescentes españoles ponen de manifiesto que la convivencia de los centros educativos se está viendo afectada no sólo por el acoso escolar sino también por el «ciberacoso». De hecho, hoy la convivencia es también «ciberconvivencia». Esta realidad nos exige un replanteamiento sobre las claves a tener en cuenta para la prevención de la violencia escolar y la mejora de la convivencia en los centros educativos.

En este sentido, el presente artículo sintetiza una investigación realizada con el objetivo de identificar la relación entre la implicación en acoso y ciberacoso (en los roles de víctima, agresor, víctima/agresor y espectador) con los elementos que están siendo los pilares de la prevención hasta la fecha: la empatía y la competencia social, por un lado; y, por otro, las nuevas realidades que aportan las TIC a las relaciones interpersonales, el sexting.

La investigación se ha realizado con un total de 7.197 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. Los resultados obtenidos muestran una relación significativa entre la implicación en acoso escolar y «ciberacoso» y los constructos analizados. De manera general, para abordar el acoso escolar y el «ciberacoso» es necesario trabajar tanto claves del contexto directo, como la empatía y la competencia social, como del contexto virtual, como es el sexting. No obstante, es necesario abordarlos con mayor profundidad en función de la población específica con la que se trabaje, atendiendo al género y a la etapa educativa. Los datos recopilados permiten continuar avanzando en el conocimiento del acoso escolar y el «ciberacoso» y proporcionan líneas estratégicas para abordar dichos problemas de manera eficaz.

Palabras clave: acoso escolar, «ciberacoso», convivencia, «ciberconvivencia», prevención, intervención, centros educativos.

Abstract

The latest studies, conducted with samples of Spanish adolescents show that the school environment is now being affected not only by bullying but also by cyberbullying. In fact, today we have to talk not only about school coexistence but also about cyber-coexistence. Thus, rethinking the keys that have to be taken into account for the prevention of school violence and the improvement of the school environment is a basic requirement. In this sense, this article synthesizes an investigation carried out with the objective of identifying the relationship between the involvement in bullying and cyberbullying (in the roles of victim, aggressor, victim/aggressor and bystander) with the elements that are being the pillar of the prevention to date, empathy and social competence, on the one hand; and, on the other, the new patterns provided by the use of ICT to interpersonal relationships, sexting.

The research has been conducted with a total of 7.197 primary and secondary schools students. The results obtained show a significant relationship between the involvement in school bullying and cyberbullying and the constructs analyzed. In general, in order to address bullying and cyberbullying, it is necessary to work on both the keys of the direct context, such as empathy and social competence, and the virtual context, such as sexting. However, it is necessary to address them in greater depth depending on the specific population with which they work, based on gender and educational stage. The data collected allow us to continue advancing in the knowledge of bullying and cyberbullying and provide a framework of strategic guidelines to effectively address those problems.

Keywords: bullying, cyberbullying, coexistence, cyber-coexistence, prevention, intervention, schools.

I. Introducción

El acoso escolar y el «ciberacoso» son dos de los problemas que más dificultan la convivencia escolar en los centros educativos (SLONJE y SMITH, 2008; SMITH, 2016). El acoso escolar hace referencia a un abuso sistemático entre iguales, ya sea físico, verbal, social o psicológico, que se produce de manera intencional y reiterada en el tiempo y en el que existe un desequilibrio de poder entre agresor y víctima que genera un vínculo entre ambos (SMITH, 2016). Es decir, no todo tipo de violencia escolar implica acoso, sino que se trata de una agresión reiterada y prolongada que, con el tiempo, provoca un proceso de victimización en quien la padece (TTOFI y FARRINGTON, 2010). Por su parte, el «ciberacoso» se identifica como una extensión del acoso escolar a través de internet y el uso de medios electrónicos (TOKUNAGA, 2010). Aunque mantiene las principales características del acoso escolar, el entorno virtual introduce su propia idiosincrasia, alterando, en parte, ciertas características, como la posibilidad de mayor difusión y audiencia a la que puede estar expuesta la víctima, o la dificultad para desconectarse de las agresiones. Por ello, a la hora de analizarlo es necesario tener presentes también las características que lo diferencian y lo convierten en un tipo de acoso específico (DEL REY, ESTÉVEZ y OJEDA, 2018).

La prolifera actividad científica sobre ambos fenómenos no ha servido aún para que desaparezcan de las relaciones entre los chicos y chicas (CRAIG et al., 2009; KOWALSKI, GIUMETTI, SCHROEDER y LATTANNER, 2014). Aunque las cifras varían en función del estudio, la definición y los instrumentos utilizados, en España, la implicación de acoso escolar en menores de entre 12 y 18 años se sitúa en torno a un 9,3 % de estudiantes que consideran haber sufrido acoso escolar y un 5,4 % que reconoce haber sido agresor. En cuanto al «ciberacoso», un 6,9 % reconoce haber sido «cibervíctima» y un 3,3 % «ciberagresor» (SAVE THE CHILDREN, 2016). Asimismo, en un metanálisis sobre «ciberacoso» con menores de entre 6 y 18 años se comprobó que, en España, las prevalencias medias señalaban incluso mayores cifras: 26,65 % de «ciber-victimización» y 24,64 % de «ciberagresión» (ZYCH, ORTEGA-RUIZ y MARÍN-LÓPEZ, 2016). Independientemente de las discrepancias, los datos dan muestra de la necesidad de afrontar estos problemas, más aún, teniendo en cuenta las consecuencias que pueden sufrir todos los implicados (víctima, agresor, doble rol víctima/agresor o espectador) a nivel personal, social, familiar y escolar, afectando, también, a la calidad de los aprendizajes de aquellos alumnos y alumnas que no están directamente implicados (GARAIGORDOBIL, 2015).

En términos generales, la respuesta desde los centros educativos para hacer frente a estos tipos de violencia ha sido la mejora de la convivencia, en coherencia con los hallazgos científicos (ORTEGA-RUIZ, DEL REY y CASAS, 2016a). La convivencia escolar se ha constituido como uno de los principales objetivos educativos debido a la importancia que ha adquirido para el adecuado desarrollo del bienestar de la comunidad educativa y del desarrollo y aprendizaje del alumnado. Su relevancia queda reflejada en dos de las ocho competencias básicas del sistema educativo español: la competencia social y ciudadana, y la competencia para la autonomía e iniciativa personal (ORDEN ECD/65/2015). Estas competencias aluden a la importancia, no sólo de considerar la convivencia como una acción externa al proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también como parte de los objetivos curriculares que la escuela debe potenciar entre sus estudiantes. Coherentemente, hoy cada centro educativo debe tener su propio proyecto de convivencia escolar en el que se concreten los objetivos y procesos que se definen para su mejora en base a las líneas de actuación que han ido mostrando ser efectivas para la mejora de la convivencia y/o la prevención del acoso escolar (TTOFI y FARRINGTON, 2010). En cambio, este proceso se está viendo dificultado por la transformación de las relaciones interpersonales dada la inmersión de los entornos digitales de las redes sociales virtuales a nuestra vida social, llegando incluso a afirmar que hoy niños, niñas y adolescentes tienen un nuevo contexto de desarrollo. Por ello, es necesario hablar también de «ciberconvivencia», entendida ésta como una ampliación de la convivencia escolar al contexto virtual, las redes sociales e internet (ORTEGA, DEL REY y SÁNCHEZ, 2012).

Esta nueva realidad exige una revisión de las líneas de actuación que los centros educativos están incluyendo en sus proyectos de convivencia. De hecho, en los últimos años la mayoría de las Administraciones educativas de las respectivas Comunidades Autónomas de España han regulado protocolos específicos delimitando cómo proceder para afrontar supuestos casos de acoso escolar e, incluso, de «ciberacoso». En cambio, no se cuenta aún con suficiente base científica que avale si las líneas que han mostrado ser efectivas contra el acoso escolar lo son igualmente para el «ciberacoso», y si, dada la co-implicación entre ambos fenómenos (BALDRY, FARRINGTON y SORRENTINO, 2017), elementos del contexto virtual son también relevantes para la actuación frente al acoso escolar.

En este sentido, el desarrollo de la empatía y de la competencia social son dos de las líneas prioritarias de la educación socio-emocional que han mostrado actuar como ejes de prevención del acoso escolar

(COOK, WILLIAMS, GUERRA y KIM, 2010; LEE y SHIN, 2017). La empatía es entendida en una doble visión: cognitiva y afectiva. La empatía cognitiva es la capacidad de tomar perspectiva, ponerse en el lugar y comprender a la otra persona, mientras que la empatía afectiva implica reconocer, sentir y comprender sus emociones. Por su parte, la competencia social se entiende como el apoyo social y la ayuda percibida entre iguales (TABRABLUS, HEIMAN y OLENIK-SHEMESH, 2015). Por otro lado, las escasas actuaciones que han mostrado ser efectivas contra el «ciberacoso» y el acoso escolar conjuntamente (DEL REY, MORA-MERCHÁN, CASAS, ORTEGA-RUIZ y ELIPE, 2018), han señalado la importancia de tratar también los riesgos que han surgido en los entornos virtuales. Uno de ellos es el *sexting*, fenómeno que está suponiendo un desafío para los profesionales de la educación (MCEACHERN, MCEACHERN-CIATTONI, PINECREST y FILOMENA, 2012) debido a su normalización entre la adolescencia, la gravedad de sus posibles consecuencias y la co-implicación con el «ciberacoso» (STRASSBERG, MCKINNON, SUSTAÍTA y RULLO, 2013). Concretamente, el *sexting* hace referencia al envío, recepción y reenvío de imágenes, vídeos o mensajes de texto sexualmente sugerentes y explícitos a través de dispositivos electrónicos (MITCHELL, FINKELHOR, JONES y WOLAK, 2012).

Por ello, el presente estudio pretende avanzar en la identificación de claves comunes para la prevención del acoso escolar y el «ciberacoso», propias de las relaciones cara a cara, como son la empatía y la competencia social, y claves singulares de las relaciones mediadas por la tecnología, como es el *sexting*. Concretamente, se busca, por un lado, analizar la relación entre la implicación en acoso escolar y «ciberacoso» (como víctima, víctima-agresora, agresor o no implicado) y la empatía y la competencia social; y, por otro lado, estudiar la relación entre la implicación en acoso y «ciberacoso» y el *sexting*.

2. Metodología

2.1. Participantes

La muestra objeto de estudio está compuesta por un total de 7.197 estudiantes (48,1 % chicas) con edades comprendidas entre los 7 y los 19 años (M= 12,89; DT= 1,71) de 35 centros educativos de la región de Andalucía. Concretamente, 1.775 estudiantes cursan Educación Primaria y 5.422 Educación Secundaria (ver tabla 1).

2.2. Instrumentos de evaluación

Para alcanzar los objetivos propuestos, se han utilizado cinco instrumentos. El acoso escolar se evaluó con el *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (ORTEGA-RUIZ, DEL REY y CASAS, 2016b) de 14 ítems con cinco opciones de respuesta tipo *Likert* de frecuencia sobre victimización y agresión en los últimos dos meses ($\alpha_{\text{Total}}= 0,81$; $\alpha_{\text{Victimización}}= 0,77$; $\alpha_{\text{Agresión}}= 0,73$). El ciberacoso se estudió con el *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ORTEGA-RUIZ et al., 2016b) de 22 ítems, de igual formato que el EBI-PQ ($\alpha_{\text{Total}}= 0,82$; $\alpha_{\text{Victimización}}= 0,77$; $\alpha_{\text{Agresión}}= 0,75$). La empatía se midió con la *Basic Empathy Scale* (JOLLIFFE y FARRINGTON, 2006), compuesta por 20 ítems que hacen referencia tanto a la empatía cognitiva como afectiva con 5 opciones de respuesta que indican grado de acuerdo ($\alpha_{\text{Total}}= 0,77$; $\alpha_{\text{Afectiva}}= 0,58$; $\alpha_{\text{Cognitiva}}= 0,67$). La competencia social mediante la Escala de Competencia Social (ROMERA, CANO, GARCÍA-FERNÁNDEZ y ORTEGA-RUIZ, 2016) de 5 ítems con 5 opciones de respuesta en grado de frecuencia ($\alpha= 0,87$). Por último, el *sexting* se analizó con 4 preguntas directas de la *Sexting Normalization Scale* (DEL REY, CASAS y ELIPE, 2016) que hacen referencia a la participación en *sexting* en cuatro modalidades diferentes, envío, recepción directa de la persona implicada o recepción indirecta de terceras personas, con 5 opciones

Tabla 1
Número de participantes en función de la etapa educativa, el curso y el género

	Educación Primaria						Educación Secundaria								FP		Total	
	4.º		5.º		6.º		1.º		2.º		3.º		4.º					
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%		
Chicas	67	0,9	352	4,9	451	6,3	964	13,4	784	10,9	502	7,0	329	4,6	0	0,0	3.449	48,1
Chicos	71	1,0	376	5,2	455	6,3	1.106	15,4	859	12,0	543	7,6	300	4,2	9	0,1	3.719	51,9
Total	139	1,9	730	10,2	906	12,6	2.079	28,9	1.650	22,9	1.052	14,6	630	8,8	9	0,1	7.197	100

de respuesta que indican la frecuencia en la que se realizan dichas prácticas.

2.3. Procedimiento

La selección de la muestra se llevó a cabo a través de un muestreo incidental por accesibilidad. Se contactó con los centros educativos, se solicitaron los permisos pertinentes y se administraron los cuestionarios en aquellos centros que confirmaron su participación en el estudio. Todos los agentes implicados fueron informados de la participación anónima y voluntaria del alumnado, la importancia de la sinceridad en las respuestas y el tratamiento confidencial de los datos. La recogida de datos se realizó en las aulas por parte del personal de los centros educativos con instrucciones del equipo de investigación. Una vez codificados los datos, se entregó un informe de resultados a cada centro educativo. La investigación se desarrolló de acuerdo a los estándares éticos de la Asociación de Padres y Madres, y fue aprobada por el Comité Coordinador de Ética de la Investigación Biomédica de Andalucía, que sigue las directrices de la Conferencia Internacional de la Buena Práctica Clínica.

2.4. Análisis de datos

Con el fin de conseguir los objetivos propuestos, se crearon 9 variables. Para la implicación en acoso escolar y «ciberacoso» se consideró como punto de corte la participación, al menos, de una o dos veces al mes. Así, se ha considerado víctima/«cibervíctima» a quien afirmó haber recibido algún tipo de agresión, pero no haber agredido; agresor/«ciberagresor» a quien señaló haber agredido, pero no haber recibido ninguna agresión; doble rol a quien afirmó haber sido agredido y haber agredido; y no implicado a quien no se había visto involucrado en ninguna de las acciones o sólo una o dos veces en los dos últimos meses.

El *sexting* se evaluó exclusivamente entre el alumnado de educación secundaria y se crearon cuatro variables dicotómicas donde se consideró activos a quienes afirmaron haberse implicado, al menos, alguna vez en cualquiera de sus modalidades: envío, reenvío, recepción directa (de la persona implicada) y recepción indirecta (de terceras personas). Las dimensiones cognitiva y afectiva de la empatía se calcularon con la media de los ítems correspondientes que componen la escala utilizada y la competencia social con el sumatorio.

Las pruebas realizadas para analizar la posible relación entre la implicación en acoso y ciberacoso y la empatía y la competencia social fueron Anovas, así como la prueba *post hoc Games Howell*; y, por otro lado, para evaluar la relación entre el acoso escolar y

el «ciberacoso» y el *sexting* se realizaron tablas cruzadas y la prueba «Chi cuadrado». Finalmente, para el análisis de estos constructos en función del género y de la etapa educativa se seleccionaron los casos y se realizó el mismo procedimiento. La codificación y análisis de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS, versión 24.

3. Resultados

3.1. Relación entre la implicación en acoso escolar y «ciberacoso» y empatía y competencia social

Los resultados relativos al acoso escolar muestran diferencias significativas tanto en empatía afectiva, [F (3,5772)=13,811, $p<0,001$], cognitiva, F (3,5965)=3.553, $p=0,014$] y competencia social, [F (3,6423)=21.730, $p<0,001$], en función del tipo de implicación. Concretamente, los roles de agresor y víctima/agresor presentan niveles más bajos que sus compañeros y compañeras en las tres variables (ver tabla 2)

Los análisis sobre el «ciberacoso» señalan la existencia de diferencias significativas entre los grupos en empatía afectiva, [F (3,5759)=6.875, $p<0,001$] y competencia social [F (3,6212)=7.891, $p<0,001$], pero no en empatía cognitiva, [F (3,5950)=2.044, $p=0,066$]. En la misma línea, los roles de agresor y víctima/agresor tienen niveles más bajos que sus compañeros y compañeras en las dos variables (ver tabla 3).

Los análisis realizados con las submuestras por género revelan resultados discrepantes a los anteriores en las chicas, en quienes resulta significativa la relación entre la implicación en acoso escolar exclusivamente con competencia social [F (3,3125)=3.008, $p=0,029$] y no con empatía afectiva [F (3,2785)=2.523, $p=0,056$], ni cognitiva [F (3,2891)=0,234, $p=0,872$]. No obstante, vuelven a ser los roles de víctima/agresor y agresor quienes presentan menor competencia social. Entre los chicos, las relaciones significativas se mantienen en empatía afectiva [F (3,2973)=9.376, $p<0,001$] y competencia social [F (3,3280)=10.883, $p<0,001$], pero no en empatía cognitiva [F (3,3058)=1.371, $p=0,250$], siendo igualmente los roles de víctima/agresor y agresor quienes tienen niveles más bajos que sus compañeros y compañeras en las dos variables (ver tabla 2).

Asimismo, los resultados muestran alguna discrepancia en función de la etapa educativa. Entre el alumnado de educación primaria aparecen diferencias en empatía cognitiva [F (3,1418)=3.438, $p=0,016$] y competencia social [F (3,1675)=8.847, $p<0,001$] en función de la implicación, pero no en empatía afectiva [F (3,1354)=1.659, $p=0,174$]. En cambio, entre

Tabla 2
Relación entre acoso escolar, empatía y competencia social

Constructo	Rol	Total			Género						Etapa educativa					
		M (DT)	F	p	Chicas			Chicos			Primaria			Secundaria		
					M (DT)	F	p	M (DT)	F	p	M (DT)	F	p	M (DT)	F	p
Empatía afectiva	Víctima	2,66 (0,62)	13,81	0,00	2,83 (0,61)	2,52	0,06	2,49 (0,58)	9,34	0,00	2,69 (0,61)	1,66	0,17	2,65 (0,62)	12,12	0,00
	Agresor	2,45 (0,63)			2,75 (0,56)			2,27 (0,60)			2,61 (0,57)			2,42 (0,63)		
	Víctima/ agresor	2,50 (0,64)			2,84 (0,56)			2,36 (0,62)			2,57 (0,58)			2,49 (0,65)		
	No implicado	2,58 (0,61)			2,76 (0,57)			2,39 (0,58)			2,69 (0,58)			2,55 (0,61)		
Empatía cognitiva	Víctima	2,96 (0,66)	3,55	0,01	3,11 (0,60)	0,23	0,87	2,82 (0,69)	1,37	0,25	2,92 (0,65)	3,44	0,02	2,98 (0,67)	2,88	0,04
	Agresor	2,87 (0,64)			3,12 (0,53)			2,71 (0,65)			2,90 (0,55)			2,86 (0,66)		
	Víctima/ agresor	2,89 (0,70)			3,13 (0,57)			2,77 (0,73)			2,86 (0,71)			2,90 (0,70)		
	No implicado	2,95 (0,65)			3,10 (0,58)			2,80 (0,69)			3,01 (0,61)			2,94 (0,66)		
Competencia social	Víctima	16,15 (3,86)	21,73	0,00	16,80 (3,54)	3,01	0,03	15,51 (4,04)	10,88	0,00	16,96 (3,14)	8,85	0,00	15,82 (4,06)	12,13	0,00
	Agresor	14,85 (4,32)			15,93 (0,64)			14,23 (4,53)			15,75 (3,72)			14,66 (4,42)		
	Víctima/ agresor	15,23 (4,35)			16,43 (3,01)			14,67 (4,73)			15,84 (3,58)			15,05 (4,54)		
	No implicado	16,15 (3,70)			16,70 (3,23)			15,56 (4,07)			17,01 (3,01)			15,84 (3,88)		

el alumnado de educación secundaria las diferencias aparecen, entre los grupos de implicación, en empatía afectiva [F (3,4414)=12.115, p<0,001], empatía cognitiva (F (3,4543)=2.881, p=0,035) y competencia social [F (3,4744)=12.127, p<0,001]. Dichas diferencias siguen la misma línea previa, los roles de agresor y víctima/agresor tienen niveles más bajos que sus compañeros y compañeras en todos los casos (ver tabla 2).

El género y la etapa educativa también han mostrado variabilidad entre los resultados relativos a la implicación en «ciberacoso». Así, entre las chicas resultan significativas las diferencias en función de la implicación en empatía afectiva, [F (3,2781)=6.426, p<0,001], empatía cognitiva [F (3,2886)=5.062, p=0,002] y competencia social [F (3,3008)=4.430, p=0,004]. Los resultados señalan menores niveles de empatía afectiva y cognitiva entre las «ciberagresoras» y no implicadas, y de competencia social entre las «ciberagresoras» y las «ciberagresoras/víctimas».

En cambio, entre los chicos resultan significativas las diferencias entre tipo de implicación en «ciberacoso» y empatía afectiva [F (3,2964)=4.965, p=0,002] y competencia social [F (3,3188)=3.946, p=0,008], pero no con empatía cognitiva [F (3,3048)=1.710, p=0,163]. Los «ciberagresores» y «ciberagresores/víctimas» presentan los menores niveles de empatía afectiva y competencia social (ver tabla 3).

En cuanto a la etapa educativa, entre el alumnado de Educación Primaria no se encuentran diferencias significativas en empatía afectiva [F (3,1348)=0,254, p=0,859], ni cognitiva [F (3,1412)=0,521, p=0,668], pero sí en competencia social [F (3,1473)=4.537, p=0,004], siendo los roles de «cibervíctima/agresor» y «ciberagresor» quienes tienen los niveles más bajos. En cambio, entre el alumnado de Educación Secundaria sí aparecen diferencias estadísticamente significativas tanto en empatía afectiva [F (3,4407)=6.221, p<0,001], como cognitiva [F (3,4534)=2.904, p=0,033] y competencia social [F (3,4735)=3.793, p=0,010]. Los me-

Tabla 3
Relación entre acoso escolar, empatía y competencia social

Constructo	Rol	Total			Género						Etapa educativa					
		M (DT)	F	p	Chicas			Chicos			Primaria			Secundaria		
					M (DT)	F	p	M (DT)	F	p	M (DT)	F	p	M (DT)	F	p
Empatía afectiva	Cibervíctima	2,68 (0,64)	6,88	0,00	2,93 (0,59)	6,43	0,00	2,47 (0,61)	4,97	0,00	2,71 (0,68)	0,25	0,86	2,68 (0,63)	6,22	0,00
	Ciberagresor	2,48 (0,65)			2,73 (0,61)			2,26 (0,60)			2,59 (0,61)			2,48 (0,65)		
	Cibervíctima/agresor	2,50 (0,67)			2,92 (0,56)			2,28 (0,61)			2,63 (0,55)			2,49 (0,68)		
	No implicado	2,58 (0,61)			2,77 (0,58)			2,40 (0,58)			2,67 (0,58)			2,55 (0,61)		
Empatía cognitiva	Cibervíctima	3,00 (0,71)	2,40	0,66	3,23 (0,53)	5,06	0,00	2,81 (0,78)	1,71	0,16	2,94 (0,71)	0,52	0,67	3,02 (0,71)	2,90	0,03
	Ciberagresor	2,87 (0,66)			3,11 (0,54)			2,66 (0,68)			2,83 (0,73)			2,87 (0,65)		
	Cibervíctima/agresor	2,97 (0,69)			3,24 (0,52)			2,79 (0,73)			2,91 (0,76)			2,97 (0,68)		
	No implicado	2,94 (0,65)			3,09 (0,59)			2,80 (0,68)			2,98 (0,62)			2,93 (0,66)		
Competencia social	Cibervíctima	16,08 (4,03)	7,89	0,00	17,17 (3,15)	4,43	0,00	15,10 (4,47)	3,95	0,01	16,49 (3,62)	4,53	0,00	15,97 (4,14)	3,79	0,01
	Ciberagresor	15,39 (3,94)			16,19 (3,23)			14,73 (4,34)			16,10 (2,90)			15,32 (4,02)		
	Cibervíctima/agresor	14,82 (4,67)			15,67 (3,64)			14,28 (5,12)			14,59 (3,92)			14,85 (4,76)		
	No implicado	16,01 (3,82)			16,64 (3,31)			15,40 (4,14)			16,88 (3,09)			15,71 (3,99)		

nores niveles de empatía afectiva y competencia social se encuentran en los roles de «ciberagresor» y «cibervíctima»/agresor, mientras que de empatía cognitiva en los roles de «ciberagresor» y no implicados (ver tabla 3).

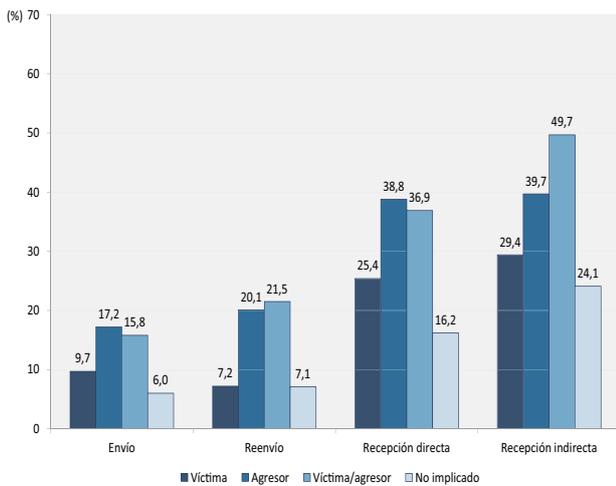
3.2. Relación entre la implicación en acoso escolar y «ciberacoso» y sexting

Los resultados relativos al acoso escolar muestran la existencia de una relación significativa entre la implicación y las prácticas de sexting, ya sea enviando [$\chi^2 (3,3382)=64,877, p<0,001$], reenviando [$\chi^2 (3,3380)=106,856, p<0,001$] o recibiendo directa [$\chi^2 (3,3376)=130,309, p<0,001$] o indirectamente [$\chi^2 (3,3381)=114,409, p<0,001$] mensajes, imágenes o vídeos de carácter sexual. Concretamente, los roles de agresor y víctima/agresor son los que presentan niveles más altos de participación en cualquiera de las modalidades de sexting (ver figura 1).

Por otro lado, los resultados mostraron también una relación significativa entre la implicación en «ciberacoso» y la participación en sexting en cualquiera de sus modalidades, ya sea enviando [$\chi^2 (3,3380)=97,652, p<0,001$], reenviando [$\chi^2 (3,3378)=132,796, p<0,001$] o recibiendo directa [$\chi^2 (3,3374)=174,561, p<0,001$] o indirectamente [$\chi^2 (3,3379)=144,881, p<0,001$] mensajes, imágenes o vídeos de carácter sexual. En la misma línea, los roles de «ciberagresor» y «cibervíctima»/agresor son los que presentan niveles más altos de participación en cualquiera de las modalidades de sexting. No obstante, las «cibervíctimas» también presentan un porcentaje bastante elevado tanto en el envío como en la recepción directa e indirecta (ver figura 2).

Los análisis realizados con las submuestras por género revelan también que entre las chicas existe una relación significativa entre la implicación y las prácticas de sexting, ya sea enviando [$\chi^2 (3,1636)=26,103, p<0,001$], reenviando [$\chi^2 (3,1636)=46,032, p<0,001$] o

Figura 1
Porcentaje de co-implicación en acoso escolar y sexting



recibiendo directa [$\chi^2(3,1635)=65,733, p<0,001$] o indirectamente [$\chi^2(3,1636)=45,798, p<0,001$] mensajes, imágenes o vídeos de carácter sexual. El rol de víctima/agresor en acoso escolar es el que presenta niveles más altos de participación en cualquiera de las modalidades de sexting, superando al rol de agresor. No obstante, destaca la alta implicación de las víctimas en el envío y la baja implicación de las víctimas en el reenvío (ver figura 3).

Entre los chicos también aparece una relación significativa entre la implicación en acoso escolar y las prácticas de sexting, ya sea enviando [$\chi^2(3,1740)=41,749, p<0,001$], reenviando [$\chi^2(3,1738)=47,194, p<0,001$] o recibiendo directa [$\chi^2(3,1735)=58,650, p<0,001$] o indirectamente [$\chi^2(3,1739)=69,641, p<0,001$] mensajes, imágenes o vídeos de carácter sexual. Concretamente, los roles de agresor y víctima/agresor son los que presentan niveles más altos de participación en cualquiera de las modalidades de sexting. Destaca

Figura 3
Porcentaje de co-implicación en acoso escolar y sexting en chicas

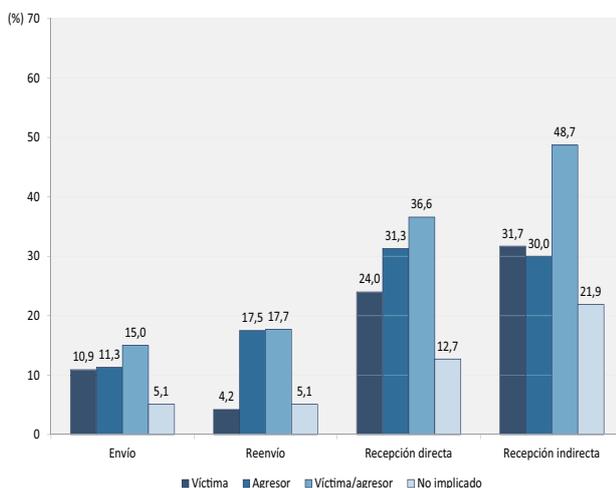
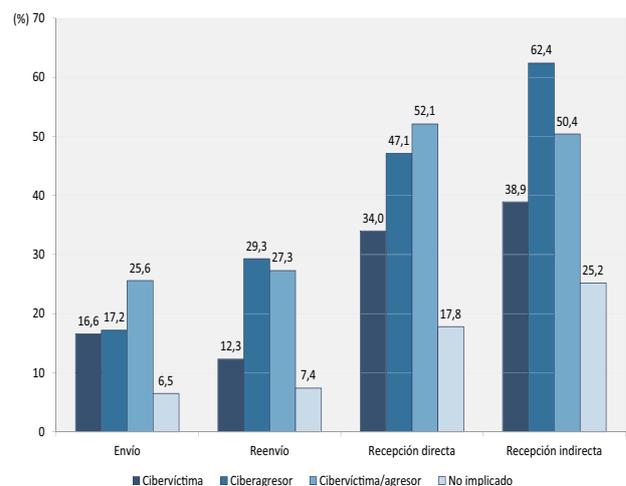


Figura 2
Porcentaje de co-implicación en «ciberacoso» y sexting



la alta implicación de los agresores y víctimas/agresores en el envío y reenvío (ver figura 4).

En la misma línea, los análisis en función del género en la implicación en «ciberacoso» muestran que entre las chicas existe una relación significativa entre la implicación y las prácticas de sexting, ya sea enviando [$\chi^2(3,1633)=63,189, p<0,001$], reenviando [$\chi^2(3,1633)=34,456, p<0,001$] o recibiendo directa [$\chi^2(3,1632)=74,123, p<0,001$] o indirectamente [$\chi^2(3,1633)=82,501, p<0,001$] mensajes, imágenes o vídeos de carácter sexual. No obstante, en el envío y recepción directa los roles que presentan niveles más altos son el de víctima/agresor y víctima, mientras que en el reenvío y la recepción indirecta son el de agresor y víctima/agresor. Destaca la alta implicación de las víctimas y víctimas/agresoras y la baja implicación de las agresoras en el envío (ver figura 5).

Por último, entre los chicos también resultaron significativas las relaciones entre la implicación en

Figura 4
Porcentaje de co-implicación en acoso escolar y sexting en chicos

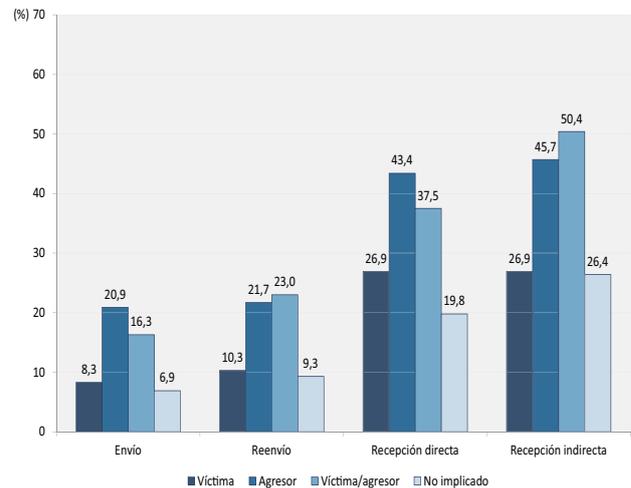


Figura 5
Porcentaje de co-implicación en «ciberacoso» y sexting en chicas

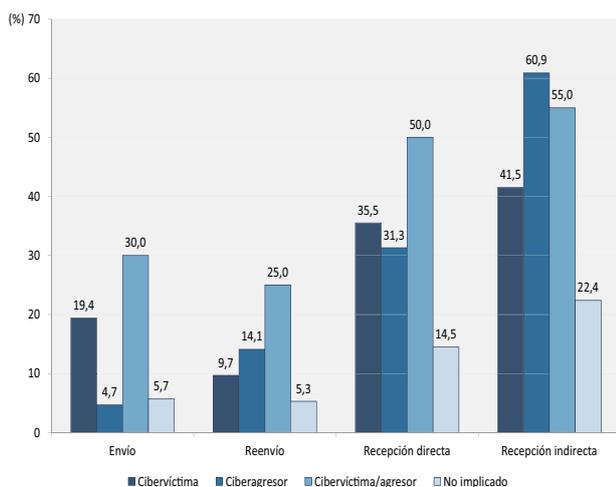
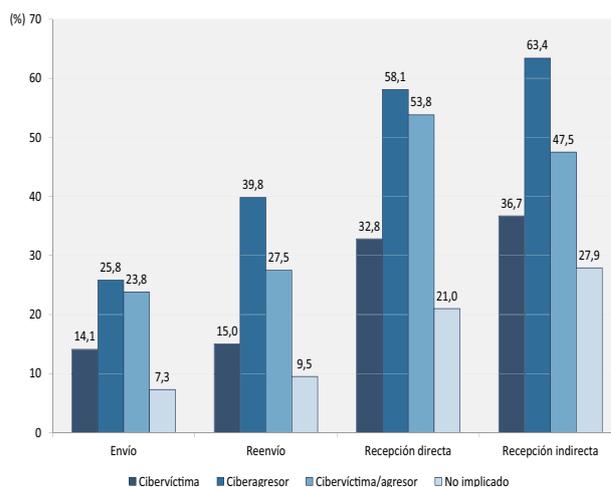


Figura 6
Porcentaje de co-implicación en «ciberacoso» y sexting en chicos



«ciberacoso» y las prácticas de *sexting*, ya sea enviando [$\chi^2 (3,1741)=58,730, p<0,001$], reenviando [$\chi^2 (3,1739)=92,984, p<0,001$] o recibiendo directa [$\chi^2 (3,1736)=104,365, p<0,001$] o indirectamente [$\chi^2 (3,1740)=63,670, p<0,001$] mensajes, imágenes o vídeos de carácter sexual. En la misma línea que en el acoso escolar, los roles de agresor y víctima/agresor son los que presentan niveles más altos de participación en cualquiera de las modalidades de *sexting*. Asimismo, de manera contraria a las chicas, destaca la alta implicación de los agresores en el envío y reenvío (ver figura 6).

4. Discusión y conclusiones

Hasta la fecha, las medidas de actuación para prevenir el acoso escolar y, de manera más reciente, el «ciberacoso» han estado encaminadas al desarrollo de la empatía y la competencia social como ejes clave de la prevención (Cook et al., 2010; Lee y Shin, 2017). No obstante, a pesar del respaldo científico sobre su eficacia, es necesario conocer su relación con la implicación en estos fenómenos y, dado que el acoso escolar se ha complejizado con el «ciberacoso», integrar nuevas prácticas del contexto virtual que están siendo normalizadas en la población adolescente. De ahí que este estudio pretenda servir como aval sobre las líneas que deben ser abordadas para la prevención de estos tipos de violencia interpersonal, incluyendo tanto claves propias de las relaciones interpersonales cara a cara como mediadas por las TIC, particularmente las redes sociales virtuales.

Tras el estudio, se puede concluir que para la prevención e intervención del acoso escolar y el «ciberacoso» se deben abordar ambos contextos de relación. Es decir, el contexto virtual también es relevante para el acoso escolar y el contexto físico para el «ciberacoso». Los resultados han mostrado

la relación significativa tanto entre la implicación en acoso escolar y «ciberacoso» con los factores asociados al contexto directo, es decir, la empatía y la competencia social, como con los mediados a través del entorno virtual, como el *sexting*. En concreto, en relación a los factores asociados al contexto directo, los resultados permiten constatar que para abordar el acoso escolar de manera eficaz es necesario trabajar la empatía en su globalidad y la competencia social, mientras que para prevenir el «ciberacoso» los programas deben centrarse particularmente en la empatía afectiva y la competencia social. No obstante, es necesario abordarlos con mayor profundidad en función de la población específica con la que se trabaje, atendiendo al género y la etapa educativa, ya que son las variables que han mostrado ser más destacadas en la influencia sobre estos fenómenos (Cook et al., 2010). En relación a los factores mediados por el entorno virtual, se evidencia una clara co-implicación entre el acoso escolar y el «ciberacoso» y la participación en *sexting*. El hecho de que el *sexting* sea también relevante para el acoso escolar, no sólo para el «ciberacoso» (Bhat, 2018), implica que factores de riesgo del «ciberacoso» lo son también para el acoso tradicional. Esta co-implicación se produce tanto en chicos como en chicas. No obstante, se aprecian diferencias en cuanto a los roles de implicación en función del género, en la línea de investigaciones que confirmaron que el *sexting* no es una actividad de género neutral, sino que existen diferencias en las expectativas de participación en *sexting* entre chicos y chicas (Walker, Sanci y Temple-Smith, 2013).

Los resultados hallados también muestran que el género parece ser clave, no solo para el análisis de prevalencia de estos fenómenos, sino para la delimitación de las acciones a desarrollar para afrontarlos, ya que los factores asociados a dicha implicación no son

relevantes en la misma medida para ellos y para ellas. Las claves del contexto directo para prevenir de manera eficaz acoso escolar y «ciberacoso», en el caso de los chicos, son particularmente la empatía afectiva y la competencia social. Sin embargo, en el caso de las chicas, parece que es necesario actuar de diferente forma ante cada uno de estos fenómenos. Ante el «ciberacoso», la protagonista de la acción sería la competencia social, a lo que habría que incluir la empatía si se pretende afrontar también el acoso escolar. Asimismo, el presente estudio ha evidenciado que las chicas implicadas como víctimas y agresoras simultáneamente muestran características más propias de las víctimas que de las agresoras. En cambio, los chicos involucrados doblemente presentan características más cercanas al rol de agresor que al de víctimas. Estos resultados apoyan la línea de estudios previos que señalan mayor participación de los chicos como agresores y de las chicas como víctimas, tanto en el acoso tradicional como en el «ciberacoso» (BARLETT y COYNE, 2014; HAMM [et al], 2015; SAVE THE CHILDREN, 2016). Por otro lado, las diferencias de género encontradas en el contexto virtual revelan que, tanto en el acoso escolar como en el «ciberacoso», los chicos agresores participan en mayor medida en todas las modalidades del *sexting* que las chicas involucradas en dicho rol y, por el contrario, las chicas víctimas están implicadas con más frecuencia en las diferentes prácticas del *sexting* que los chicos que presentan dicho rol, excepto en el reenvío. Este aspecto es especialmente reseñable, ya que, en general, las chicas participan menos en el reenvío de contenido sexual de terceras personas que los chicos en cualquiera de los roles de acoso y «ciberacoso». De este modo, se constata de nuevo que los chicos se involucran en mayor medida como agresores y las chicas se ven implicadas como víctimas. Además, este hecho denota la necesidad de poner un mayor énfasis con los chicos en la necesidad de fomentar el respeto a la privacidad y la importancia de no distribuir contenido de terceras personas sin su consentimiento, promoviendo la ética sexual (DÖRING, 2014).

Hasta la fecha, la prevención del acoso escolar y el «ciberacoso» se ha basado en las evidencias científicas disponibles que principalmente se han desarrollado con muestras de alumnado de Educación Secundaria (SMITH, 2010). Sin embargo, los resultados de este estudio señalan que el alumnado de educación primaria requiere igualmente de la puesta en marcha de acciones, pero con algún matiz diferente. Mientras que en educación secundaria la prevención de ambos fenómenos, acoso y «ciberacoso», puede hacerse trabajando las mismas áreas, en primaria la actuación demandaría atender ciertas peculiaridades.

Frente al «ciberacoso» sería clave la competencia social mientras que para afrontar el acoso escolar sería necesario enfatizar también la empatía afectiva. Esto puede ser debido a las diferencias que se dan entre educación primaria y secundaria en el uso del entorno virtual: en educación secundaria se hace un uso generalizado, mientras que en educación primaria las redes virtuales se usan de forma menos intensiva, aumentando de manera progresiva su uso (GARMENDIA, JIMÉNEZ, CASADO y MASCHERONI, 2016). Por este motivo, el *sexting* solo se ha evaluado en secundaria, ya que este fenómeno está marcado por el desarrollo del establecimiento de las primeras relaciones afectivo-sexuales.

Por tanto, tomados conjuntamente, los resultados del presente estudio permiten continuar avanzando en el conocimiento del acoso escolar y el «ciberacoso» y proporcionan un marco de líneas estratégicas a tomar en consideración por parte de los y las profesionales de la educación para poner en práctica con mayor especificidad claves fundamentales para prevenir y afrontar estos fenómenos de manera eficaz, mejorando de este modo la convivencia y «ciberconvivencia» de los centros educativos.

Por último, es necesario mencionar las limitaciones del presente estudio y las futuras líneas de investigación que estos resultados ofrecen. Como principales limitaciones, destacan el uso de instrumentos de autoinforme y la falta de control de otras posibles variables extrañas que puedan estar influyendo en los resultados, como la participación del alumnado en actividades organizadas en los centros educativos que fomenten la empatía y la competencia social. No obstante, este hecho también aporta validez a los resultados, ya que el desarrollo de este tipo de programas forma parte de la realidad actual de los centros educativos y su alumnado.

Como futuras líneas de investigación, sería conveniente seguir contrastando y delimitando los factores que están siendo eficaces en la prevención del acoso escolar y el «ciberacoso», ampliando el análisis a otros constructos que también han mostrado estar relacionados, como el «cibergossip» (cotilleo a través de las TIC) o el uso abusivo de las redes sociales e internet. Esto permitiría establecer las líneas claves que están en la base de la prevención de estos riesgos, pero también los aspectos específicos en los que es necesario poner un mayor énfasis en función del género o la etapa educativa, dos aspectos claves a tener en cuenta para desarrollar programas de prevención e intervención eficaces. Asimismo, sería necesario valorar el impacto de las intervenciones que desarrollen las claves proporcionadas con el fin de llevar a cabo prácticas basadas en la evidencia.

Referencias bibliográficas

- BALDRY, A.C., FARRINGTON, D.P. y SORRENTINO, A. (2017). «School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap». *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(9), pp. 937-951.
- BARLETT, C. y COYNE, S.M. (2014). «A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age». *Aggressive Behavior*, (40), pp. 474-488.
- BHAT, C.S. (2018). «Proactive Cyberbullying and Sexting Prevention in Australia and the USA». *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 28(1), pp. 120-130.
- COOK, C.R., WILLIAMS, K.R., GUERRA, N.G. y KIM, T.E. (2010). «Variability in the prevalence of bullying and victimization: a cross-national and methodological analysis». En JIMERSON, S.R., SWEARER, S.M. y ESPELAGE, D.L. (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* pp. 347-362. New York & London: Routledge.
- CRAIG, W., HAREL-FISCH, y FOGEL-GRINVALD, H., DOSTALER, S., HETLAND, J., SIMONS-MORTON, B., MOLCHO, B., GASPARD DE MATO, M., OVERPECK, M., DUE, P., PISCKETT, W., HBSC VIOLENCE & INJURIES PREVENTION FOCUS GROUP y HBSC BULLYING WRITING GROUP (2009). «A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries». *International Journal of Public Health*, (54), pp. 216-224.
- DEL REY, R., CASAS, J.A. y ELIPE, P. (2016). «Normalization Sexting Questionnaire (NSQ): an instrument to assess an emergent problem». VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación. Alicante, 15-06-2016.
- DEL REY, R., ESTÉVEZ, M. y OJEDA, M. (2018). «El ciberbullying y su respuesta educativa». En JIMÉNEZ, E., GARMENDIA, M. y CASADO, M.A. (Coord.), *Entre selfies y whatsapps. Oportunidades y riesgos para la infancia y la adolescencia conectada* pp. 125-139. España: Gedisa.
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J.A., Casas, J.A., Ortega-Ruiz, R. y Elipe, P. (2018). «Asegúrate! Program: Effects on cyber-aggression and its risk factors». *Comunicar*, (56), pp. 39-48.
- DÖRING, N. (2014). «Consensual sexting among adolescents: Risk prevention through abstinence education or safer sexting?» *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(1).
- GARAIGORDOBIL, M. (2015). «Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad». *Anales de psicología*, 31(3), pp. 1069-1076.
- GARMENDIA, M. JIMÉNEZ, E., CASADO, M.A. y MASCHERONI, G. (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid: Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- HAMM, M.P., NEWTON, A.S., CHISHOLM, A., SHULHAN, J., MILNE, A., SUNDAR, P., ENNIS, H., SCOTT, S.D. y HARTLING, L. (2015). «Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people a scoping review of social media studies». *JAMA Pediatrics*, (169), pp. 770-777.
- JOLLIFFE, D. y FARRINGTON, D.P. (2006). «Development and validation of the Basic Empathy Scale». *Journal of Adolescence*, 29(4), pp. 589-611.
- KOWALSKI, R.M., GIUMETTI, G.W., SCHROEDER, A.N., y LATTANER, M.R. (2014). «Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth». *Psychological Bulletin*, 140(4), pp. 1073-1137.
- LEE, C. y SHIN, N. (2017). «Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents». *Computers in Human Behavior*, (68), pp. 352-358.
- MITCHELL, K.J., FINKELHOR, D., JONES, L.M., y WOLAK, J. (2012). «Prevalence and characteristics of youth sexting: a national study». *Pediatrics*, 129(1), pp. 13-20.
- MCEACHERN, A.G., MCEACHERN-CIATTONI, R.T., PINECREST, F. y FILOMENA, M. (2012). *Sexting: New Challenges for Schools and Professional School Counselors*. Recuperado de: < <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ981201.pdf> >
- ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003.
- ORTEGA, R., DEL REY, R. y SÁNCHEZ, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Madrid: Ministerio de Cultura, Educación y Deporte.
- ORTEGA-RUIZ, R., DEL REY, R. y CASAS, J.A. (2016a). «La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 91-102.
- ORTEGA-RUIZ, R., DEL REY, R. y CASAS, J.A. (2016b). «Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q». *Psicología Educativa*, 22(1), pp. 71-79.
- ROMERA, E.-M., CANO, J.J., GARCÍA-FERNÁNDEZ, C.M. y ORTEGA-RUIZ, R. (2016). «Cyberbullying: Social Competence, Motivation and Peer Relationships». *Comunicar*, 24(48), pp. 71-79.
- SAVE THE CHILDREN (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Recuperado de: < https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf >
- SLONJE, R. y SMITH, P.K. (2008). «Cyberbullying: Another main type of bullying?» *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), pp. 147-154.
- SMITH, P.K. (2010). «Bullying in primary and secondary schools: psychological and organizational comparisons». En JIMERSON, S.R., SWEARER, S.M. y ESPELAGE, D.L. (Eds.), *International Handbook of School Bullying: An International Perspective* pp. 137-150. London: Routledge.
- SMITH, P.K. (2016). «Bullying escolar». En YUBERO, S., LARRAÑAGA, E. y NAVARRO, R. (Eds.), *La violencia en las relaciones humanas: contextos y entornos protectores del menor*. 1ª ed., pp. 9-29. Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- STRASSBERG, D.S., MCKINNON, R.K., SUSTAÍTA, M.A. y RULLO, J. (2013). «Sexting by High School Students: An Exploratory and Descriptive Study». *Archives of Sexual Behavior*, 42(1), pp. 15-21.
- TARABLUS, T., HEIMAN, T. y OLENIK-SHEMESH, D. (2015). «Cyberbullying among teenagers in Israel: An examination of cyber

bullying, traditional bullying, and socioemotional functioning». *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 24(6), pp. 707-720.

TOKUNAGA, R.S. (2010). «Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization». *Computers in Human Behavior*, (26), pp. 277-287.

TOFI, M.M. y FARRINGTON, D.P. (2010). «Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic

and meta-analytic review». *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), pp. 27-56.

WALKER, S., SANCI, L. y TEMPLE-SMITH, M. (2013). «Sexting: Young Women's and Men's Views on Its Nature and Origins». *Journal of Adolescent Health*, 52(6), pp. 697-701.

ZYCH, I., ORTEGA-RUIZ, R. y MARÍN-LÓPEZ, I. (2016). «Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies». *Psicología Educativa*, (22), pp. 5-18.

Las autoras

Rosario Del Rey Alamillo

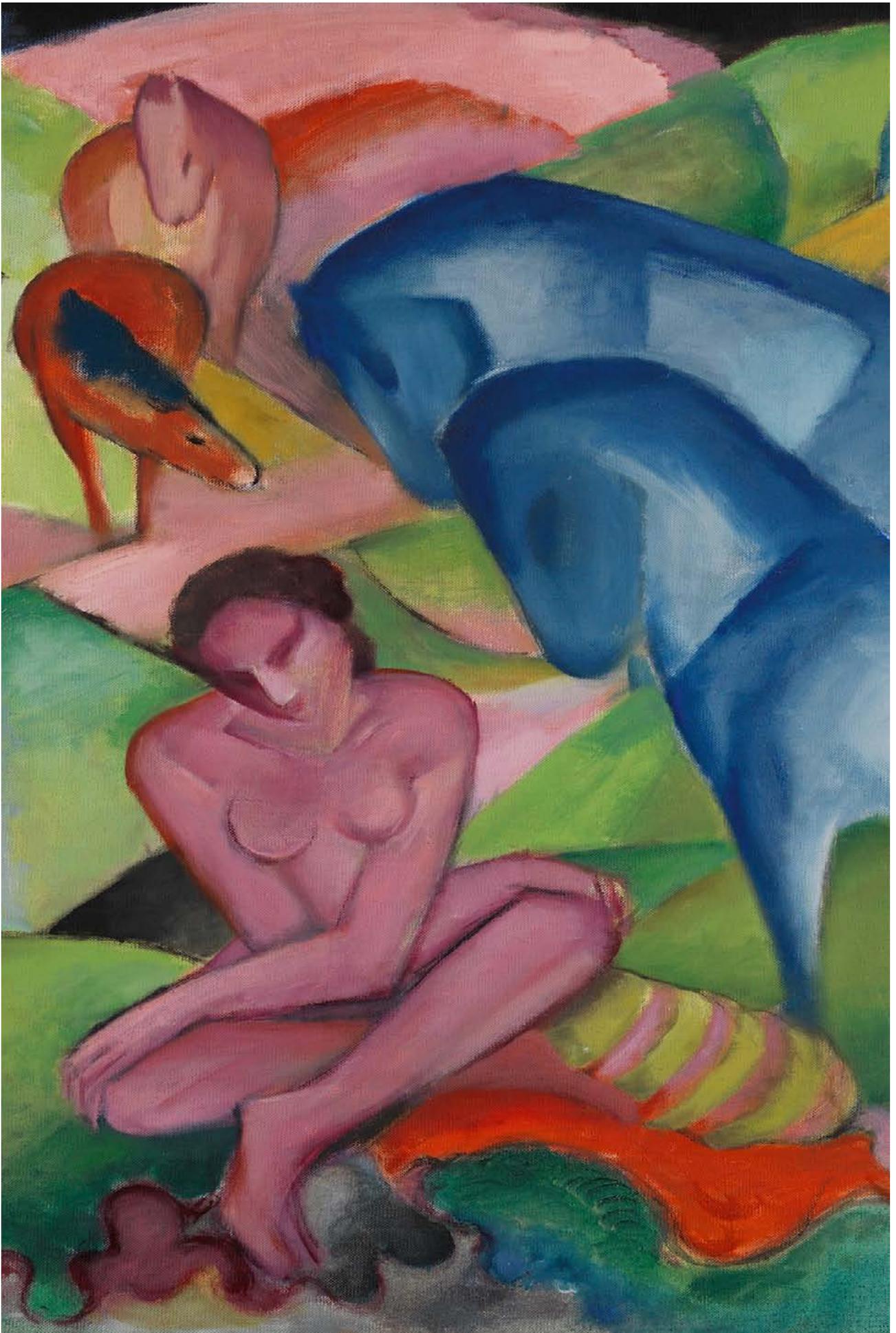
Pedagoga y doctora en Psicología, es profesora titular en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla y miembro del grupo de investigación IASED (Interpersonal Aggression and Socio-Emotional Development-SEJ580). Sus principales líneas de investigación son sobre convivencia, acoso escolar y «ciberacoso», constructos a los que ha incorporado recientemente el sexting y otros riesgos asociados a la red. Ha participado sistemáticamente en proyectos de investigación competitivos de carácter internacional, nacional y autonómico sobre estos temas, fruto de los cuales es su amplia producción científica de calidad. Sus hallazgos le han proporcionado el aval necesario para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de intervención en diferentes áreas del territorio español. Coherentemente, cuenta con una amplia experiencia de transferencia del conocimiento en impartición de cursos de formación, la publicación de material divulgativo sobre las investigaciones realizadas y la asesoría a diversos organismos oficiales de ámbito internacional, nacional y regional.

Mónica Ojeda Pérez

Pedagoga, máster oficial en Psicología de la educación y máster oficial en profesorado de enseñanza secundaria (especialidad en Orientación Educativa), es contratada predoctoral de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla y miembro del grupo de investigación IASED (Interpersonal Aggression and Socio-Emotional Development-SEJ580). Además de desarrollar tareas docentes, participa en proyectos nacionales, autonómicos y locales sobre bullying, cyberbullying, absentismo escolar y factores asociados, siendo su eje principal de investigación el sexting como un riesgo emergente en la vida social de la población adolescente. Cuenta con publicaciones sobre estos fenómenos, así como contribuciones en congresos nacionales e internacionales. Además, ha desarrollado una trayectoria en distintos ámbitos educativos, como becaria de formación e investigación en la unidad de apoyo de la Dirección General de FP del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, o becaria de formación en la Unidad para la Igualdad del Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria de la Universidad de Sevilla, entre otros.

BUENAS PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS





Marc, F. (1912). El sueño. (Detalle). Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.
© Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Empatía

RAE: Empatía

A partir del gr. ἐμπάθεια *empátheia*.

1. f. Sentimiento de identificación con algo o alguien.
2. f. Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Franz Marc

El sueño

1912. Óleo sobre lienzo, 100,5 x 135,5 cm. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

Mediante un estilo ligado al mundo real, pero liberado de las ataduras de la representación verosímil de la naturaleza, Franz Marc logra reflejar con maestría en *El sueño* "el ritmo orgánico... de todas las cosas" y pone de manifiesto su conocimiento de las teorías futuristas italianas y del cubismo francés.

La composición está estructurada a base de líneas dinámicas que parten de la figura femenina situada en primer plano que, desnuda y dormida, se convierte en símbolo de la armonía entre el mundo humano y el animal. Junto a ella aparece todo un elenco de seres, que en mitad de la noche parecen ser producto del sueño de la mujer. Marc les asocia colores de significados simbólicos, de manera que, por ejemplo, el azul representa lo masculino e intelectual y el amarillo lo femenino y amable. El pintor aspiraba a crear un nuevo reino paradisíaco en el que se pudiera alcanzar la perfecta compenetración del hombre con la naturaleza. En esta nueva Arcadia los símbolos tomaron forma a través de una profusión de animales convertidos en criaturas místicas cargadas de alegorías, que el propio artista denominaba «animalización del arte».

Alarcó, P. *El sueño* - Franz Marc (extracto). Madrid: *Museo Nacional Thyssen Bornemisza*.
< <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/marc-franz/sueno> >.



PARTICIPAR PARA CONSTRUIR UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA

PARTICIPATE TO BUILD TRANSFORMATIVE EDUCATION

Inmaculada Mayorga Lozano

CEIP Andalucía (Sevilla)

Ángela Molina Bernáldez

CEIP Andalucía (Sevilla)

«Nadie lo conoce todo ni nadie lo desconoce todo;
nadie educa a nadie, nadie se educa solo,
los hombres se educan entre sí mediados por el mundo»

Pablo Freire

Resumen

El CEIP Andalucía está ubicado en el Polígono Sur de Sevilla, uno de los barrios más pobres de España. En este contexto desarrolla el proyecto Comunidad de Aprendizaje, una iniciativa inclusiva de transformación personal, social y cultural que pretende la mejora de la convivencia y asegurar el éxito escolar del alumnado a través de la participación y formación de todos los sectores de la comunidad educativa.

Para lograr su finalidad, se realizan diferentes actuaciones educativas de éxito, así como otras prácticas que responden al modelo del aprendizaje dialógico. De este modo, no solo se transforma la práctica educativa dentro del aula sino que se lleva a cabo la transformación del centro y su gestión hacia un modelo democrático con la participación real de todos los sectores de la comunidad educativa.

Para hacerlo realidad se crean estructuras de participación tales como asambleas, comisiones mixtas de sueños, junta de familiares... El centro también se abre a la participación de entidades y asociaciones que permiten la puesta en marcha de diferentes talleres de formación de familiares.

El desarrollo del proyecto Comunidad de Aprendizaje en el centro ha supuesto la mejora de las relaciones y del clima de centro, la disminución del absentismo escolar, la inserción en itinerarios formativos y laborales de familiares y la creación de un sentido de pertenencia a la comunidad que transforma la expectativas de la familia con respecto a la escuela.

Palabras claves: comunidad de aprendizaje, transformación, escuela inclusiva, diálogo igualitario, gestión democrática, formación, relaciones con entidades, actuaciones educativas de éxito, estructuras participativas.

Abstract

CEIP Andalucía is located in the area of «Polígono Sur» Seville, which is one of the poorest neighborhoods in Spain. In this context, the school carries out a Learning Community Project: an inclusive project which implies personal, social and cultural transformation, and aims at improving the school environment and ensuring the students' success through participation and training of the educational community as a whole.

Several educational activities are successfully carried out, and also those based on the dialogic learning method. This approach not only transforms the educational process, but also involves the school and its management, moving towards a democratic model with the effective participation of the education community.

To make it happen, different structures to allow participation are created such as assemblies, mixed commissions that aim to identify relevant priorities that can be turned into school goals, family meetings, etc... The school is also open to the participation of different institutions and associations which allow the setting up of different family training workshops.

The development of the Learning Community Project has led to the improvement not only of the school environment but also of the interpersonal relationships, and has contributed to reduce absenteeism, to the inclusion of families in training and labour itineraries, and the creation of a sense of belonging to the community which transforms family expectations regarding the school.

Keywords: learning community, transformation, inclusive school, equal dialogue, democratic management, training, relationships with entities, successful educational actions, and participative structures.

I. Introducción

El CEIP Andalucía se encuentra en el Polígono Sur de Sevilla. El Polígono está constituido por un conjunto de seis barriadas en las que se estima que viven alrededor de 40.000 personas, un alto porcentaje de ellas en situación de riesgo de pobreza o de exclusión social.

«El Polígono Sur linda al oeste con la vía ferroviaria Sevilla-Cádiz, que lo separa de la barriada de Bami. Al sur con solares degradados, el hipódromo de Pineda, un parque periurbano y, a algo más de distancia, con la carretera de circunvalación SE-30. En el límite noreste se encuentra el Polígono Industrial Navisa y al noroeste la barriada de Santa Genoveva. Su forma es romboide con base curva. La distancia en línea recta entre los puntos más alejados al norte y al sur es de 1.600 metros, 100 más que de este a oeste. Las fronteras físicas que separan al Polígono Sur de los barrios colindantes impiden una comunicación fluida con ellos. Las consecuencias de la existencia de estas murallas son evidentes ya que perjudican la accesibilidad al Polígono. Si a esto le unimos la ausencia de equipamientos y servicios fundamentales para la ciudadanía, el aislamiento físico del barrio se convierte en un aislamiento social que revierte en procesos de exclusión social. A medida que el territorio se va alejando del centro de la ciudad, el espacio social va soportando de forma escalonada procesos de vulnerabilidad, de exclusión y hasta de alta marginalidad social. En definitiva, espacios en el barrio disfuncionales para la cotidianidad, que impiden el intercambio necesario para la convivencia y producen un medio ambiente hostil que atenta contra la colectividad y favorece la individualidad»¹.

En la barriada Murillo, donde se ubica el CEIP Andalucía, el espacio público por excelencia lo constituyen las plazoletas, también denominadas «conjuntos». En ellas se ejerce la convivencia cotidiana y suponen un lugar de encuentro y desencuentro para los vecinos. El deterioro urbano de este espacio presenta diversos grados según las zonas, siendo los conjuntos 8 y 12 –colindantes con el centro educativo– los más degradados. Es patente que el deterioro es mayor en la zona donde más cambios de la población ha habido. Una muestra de ello es la llegada de familias del desaparecido asentamiento chabolista de Bermejales a las plazoletas mencionadas.

En el caso del CEIP Andalucía, a lo mencionado con anterioridad, se añade que el alumnado del centro pertenece a una minoría étnica y un medio social,

cultural y económico de exclusión, que fracasa en el sistema escolar y mayoritariamente abandona el mismo antes de obtener, al menos, un título de graduado en ESO que les abra puertas para acceder al mercado laboral en condiciones de igualdad y romper el círculo de exclusión en el que viven.

Ante dicha realidad, el CEIP Andalucía vio la necesidad de iniciar un cambio profundo no sólo en las metodologías empleadas en las aulas, sino también en la creación de nuevos cauces de participación de todos los miembros de la comunidad educativa. El proyecto educativo del CEIP Andalucía implica y favorece la vinculación del proceso enseñanza-aprendizaje al contexto social y a las personas implicadas (profesorado, familiares, alumnado y otros agentes educativos del entorno próximo y de la sociedad en general), atendiendo las necesidades educativas que presenta nuestra población escolar para que escape de la situación de exclusión y riesgo socio-cultural en que se encuentra. Estamos convencidas y convencidos que nuestro alumnado tiene el derecho a que se le proporcione la mejor educación, la de más calidad para que puedan acceder en igualdad de condiciones a un puesto laboral, puedan ejercer sus derechos como ciudadanos y ciudadanas, puedan elegir el futuro que quieren para sí mismos y sus familias.... En otras palabras, para que no estén «condenados» a ser ciudadanos de segunda.

Dado el proceso de cambio que experimenta la sociedad, nos parece más que justificado que, independientemente del contexto en el que se ubica un centro educativo, la escuela como sistema deba también afrontar cambios para dar una respuesta adecuada a los nuevos retos educativos que presenta la sociedad actual.

Por todo lo anteriormente expuesto, el CEIP Andalucía decidió iniciar el proceso de transformación en una comunidad de aprendizaje en el curso 2005-2006. El camino que recorrió el centro hasta llegar a la toma de decisión de constituirse como comunidad de aprendizaje se inició 6 cursos antes y hubo tres pilares que facilitaron el cambio en el centro:

- La formación en centro del profesorado. Todos juntos comenzamos a definir qué proyecto de centro queríamos y qué necesidades formativas debíamos cubrir.
- La apertura al entorno y la colaboración con entidades.
- La apuesta por la relación con las familias y la participación de las mismas en la vida del centro escolar creando estructuras democráticas que les permitan ser protagonistas del cambio.

1. Extraído del documento del Plan Integral del Polígono Sur. Coordinado por la Oficina del Comisionado para el Polígono Sur.

Podemos definir Comunidades de Aprendizaje «como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo para superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia. ¿Cómo se hace? A partir de una acción educativa basada en unas altas expectativas hacia cada uno de los niños y niñas, en la colaboración, en el diálogo igualitario y en la confianza en las familias, en las potencialidades educativas del entorno y del profesorado para poner en el centro el aprendizaje y el progreso permanente. Todo empieza a cambiar gracias a la participación y al empuje colectivo... De este modo, y a través de la participación de toda la comunidad, las niñas y niños y sus familiares entran a formar parte implicada en la escuela, transformándola, mientras que ésta entra a formar parte de sus vidas, cambiando y mejorando sus expectativas, sus posibilidades y su futuro»².

Comunidades de Aprendizaje toma como referentes prácticas y programas educativos que han demostrado su eficacia en la superación del fracaso escolar y el logro de una convivencia solidaria. Así, podemos decir que existen cuatro referentes históricos:

- «La perspectiva dialógica de la educación» de Paulo Freire.
- El programa «Desarrollo escolar» de la Universidad de Yale.
- «Las Escuelas aceleradas» de la Universidad de Stanford.
- El programa «Éxito para todos» de la Universidad Johns Hopkins de Baltimore.

En el Estado español, el grupo de investigación CREA, partiendo de estos programas de éxito escolar y analizando prácticas de determinadas escuelas, promueve la transformación de los centros educativos en Comunidades de Aprendizaje regidas por los siguientes principios pedagógicos:

- La participación. Conseguir una educación de calidad que supere la exclusión social pasa por abrir el centro a la participación activa de todos los agentes educativos posibles (familiares, voluntariado, asociaciones, instituciones...). Los docentes no pueden llevar a cabo el proyecto si están solos.
- La centralidad del aprendizaje. Lo fundamental es conseguir que todos y todas desarrollen al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas condicionen la igualdad de resultados educativos.

- Las expectativas positivas. Los objetivos que se persiguen y los medios que se ponen al alcance no son de mínimos sino de máximos. Se trata de que todos y todas desarrollen su potencial al máximo.
- El progreso permanente. Todo el proceso educativo se evalúa constantemente, la evaluación forma parte del proceso educativo.

Las Comunidades de Aprendizaje se fundamentan en el aprendizaje dialógico basado en una concepción comunicativa que plantea que la realidad social es construida por las interacciones entre las personas y, por tanto, el aprendizaje será tanto más rico cuanto más interacciones se faciliten dentro del aula y más diversas sean éstas. Este aprendizaje dialógico se puede entender mejor a través de los siete principios del mismo:

- El diálogo igualitario. El diálogo es igualitario cuando las aportaciones de cada participante son valoradas en función de sus argumentos (pretensiones de validez) y no en quién lo dice (pretensiones de poder). En las Comunidades de Aprendizaje todas las personas pueden aportar algo al proceso educativo. Así el diálogo tiene un objetivo: la planificación, realización, evaluación y mejora de los aprendizajes, constituyendo una red de interacción entre los agentes implicados.
- Inteligencia cultural. El concepto de inteligencia cultural engloba la inteligencia académica, la práctica y la interactiva. Se utilizan las habilidades comunicativas y se promueve un aprendizaje en el que el alumnado y las diferentes personas aportan su pro-



2. ELBOJ SASO, C.; PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, I.; SOLER GALLART, M.; VALLS CAROL, R. (2002) «Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación». Barcelona: Graó.

pia cultura, es decir, las habilidades y modos de conocer propios de manera que se enriquecen para todas las personas las posibilidades de adquisición de estrategias y acercamiento a los problemas.

- La transformación. La experiencia de Comunidades de Aprendizaje aporta posibilidades de cambio desde las personas que participan en el centro educativo. En un contexto como en el que se encuentra nuestro centro, es difícil que nuestro alumnado alcance el éxito escolar si no se transforma tanto lo que ocurre en el aula como lo que sucede en la calle y en casa. Lo que se pretende es que la acción humana reconvierta aquellos elementos externos e internos que imposibilitan el desarrollo personal y colectivo.
- La dimensión instrumental. En las Comunidades de Aprendizaje la dimensión instrumental se considera fundamental para el aprendizaje y se pone un especial énfasis en abandonar cualquier intento de actuar en función de la teoría de los déficits. Por el contrario, mantenemos expectativas elevadas en cuanto a las posibilidades de progreso y aprendizaje del alumnado provenga de donde provenga.
- Creación de sentido. Se potencia un aprendizaje que posibilite una interacción entre las personas dirigida por ellas mismas creando así sentido para cada uno de nosotros, que estamos involucrados en dicha interacción
- La solidaridad. Las Comunidades de Aprendizaje constituyen un espacio solidario en el cual todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa participan de las decisiones mediante sus aportaciones, democratizando la escuela a través de un diálogo igualitario y compartiendo un interés común.
- La igualdad de diferencias. En Comunidades de Aprendizaje, cuando se habla de igualdad en las diferencias, se está hablando de que todas las personas tienen el derecho a una educación igualitaria, sea cual sea su género, clase, culturaA través de la diversidad, y con este planteamiento, se llega a una igualdad que no es homogénea sino una igualdad de derechos y oportunidades para personas diferentes.

Atendiendo a todo lo expuesto anteriormente, las finalidades que persigue el CEIP Andalucía con su Plan de Centro y que guían el proyecto son :

- Transformación del centro y del contexto para asegurar, tanto el éxito escolar y social de nuestro alumnado y sus familiares como un clima de con-

vivencia basado en la participación y la resolución dialógica de los conflictos.

- Innovación educativa con la introducción en el aula de metodologías que promuevan la inclusión, la cooperación y la interacción, que posibiliten la superación de desigualdades y, con ellas la adquisición de las competencias básicas para la vida que les asegure el éxito escolar y social.
- Participación en la vida del centro, con la creación de estructuras, espacios y tiempo, para que ésta sea real y facilite la toma de decisiones colectivas, buscando la corresponsabilidad en la realización del proyecto, garantizando a todas las personas el pleno ejercicio de todos los derechos y su desarrollo integral.
- Educación en valores que, de manera transversal, fortalezca el respeto de los derechos humanos y los valores que preparan al alumnado y a sus familias para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática, y que favorezca la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

Estas finalidades se concretan en los siguientes objetivos:

- Atender las necesidades educativas y sociales que presentan nuestro alumnado y sus familias para que escapen de la situación de exclusión y riesgo social y cultural en que se encuentran, desarrollando actuaciones que promuevan la transformación personal y social para superar la pobreza.
- Introducir en el centro nuevos elementos metodológicos y organizativos basados en el aprendizaje cooperativo y dialógico, que favorezcan la adquisición de las competencias claves y la disminución del absentismo para facilitar a nuestro alumnado el éxito escolar en la educación secundaria y estudios posteriores.
- Conseguir una mayor implicación y participación de todos los sectores que intervienen en la comunidad educativa, que permita convertir el centro en un espacio para el ejercicio de la participación, la democracia y la ciudadanía.
- Utilizar los diferentes recursos humanos e institucionales de la zona y de la sociedad, desarrollándose un trabajo en red que repercuta en el desarrollo integral de las personas.
- Promover una cultura de paz, cooperación y solidaridad entre todas las personas partícipes del centro.
- Hacer del CEIP Andalucía un referente cultural para el entorno y un medio para la transformación del mismo.

- Empoderar a nuestro alumnado y a sus familias para que sean personas críticas, comprometidas y que ejerzan su derecho a participar en su barrio y se movilicen para la transformación social.
- Comprender que nuestro actos tienen repercusión en nuestro barrio, en nuestro pueblo y afectan a nivel global.

2. Estrategias y actuaciones

Hace algunas décadas, numerosas investigaciones internacionales evidenciaban los beneficios de la participación de las familias y de la comunidad en la educación. La investigación INCLUD-ED realizada en 14 países de la Unión Europea, identificó cinco tipos de participación de la comunidad en las escuelas: participación informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa.

En la tabla I se muestran las principales características de cada una de ellas.

Basándose precisamente en estos cinco tipos de participación, el CEIP Andalucía ha puesto en marcha las siguientes actuaciones:

- Apertura de puertas del centro a las familias. A las 9:00 de la mañana, las familias entran al cen-

tro educativo y acompañan a sus menores hasta el aula, pudiéndose quedar dentro de ella para colaborar en algunas de las actividades previstas (grupos interactivos, tertulias, asambleas...).

- Reunión inicial. Tiene lugar el primer día de clase de curso, para explicar las normas del centro, presentar a todos los docentes, exponer los objetivos del curso...
- Actividades de convivencia con la participación de todos los sectores de la comunidad: convivencia en parques próximos, desayuno andaluz, celebración del día del gitano andaluz, comidas, etc.
- Actividades organizadas por las asociaciones que trabajan en el centro para la formación de los familiares.
- Formación permanente: cursos, talleres y tertulias literarias.
- Colaboración en tareas concretas que repercuten en el bien común.
- Participación en actividades del centro, tanto en las que tienen lugar dentro del aula (grupos interactivos) como en actividades complementarias y extraescolares.

Tabla I
Características de los tipos de participación de la comunidad en la escuela según la investigación INCLUD-ED

Participación	Características
Informativa	<ul style="list-style-type: none"> — Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado. — Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro. — Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre las decisiones tomadas.
Consultiva	<ul style="list-style-type: none"> — Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado. — La participación se basa en consultar a las familias en determinados temas. — La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.
Decisoria	<ul style="list-style-type: none"> — Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión. — Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen.
Evaluativa	<ul style="list-style-type: none"> — Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo. — Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
Educativa	<ul style="list-style-type: none"> — Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar. — Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

- Participación en las comisiones de sueños, creadas en el centro para desarrollar el proyecto de transformación de nuestro centro en una comunidad de aprendizaje.
- Participación en Junta de delegados/as de familiares.
- Creación y consolidación del AFA (Asociación de Familiares de Alumnos).
- Participación en las asambleas de centro.
- Uso de un lenguaje en el que toda la familia se sienta reconocida. No hablamos de reunión de padres, de Ampa, sino que usamos el término genérico familia o familiares (ASFAN -Asociación de familiares de Andalucía-).

Investigaciones como la ya mencionada ponen de manifiesto que de las cinco formas de participación, las que tienen más impacto en el éxito escolar son las tres últimas: educativa, evaluativa y decisoria. Por lo tanto, nos centraremos en ellas y su puesta en práctica en el centro educativo.

La participación educativa, evaluativa y decisoria aumentan, por un lado, los recursos humanos que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y alumnas, permitiendo actuaciones inclusivas como la atención educativa a todo el alumnado en sus grupos de referencia, lo que contribuye al éxito escolar y a la mejora de la convivencia escolar, e impactan, por otro lado, directamente en el desempeño del alumnado debido al interés y el esfuerzo por aprender de toda la comunidad. Diversas investigaciones apuntan a que los resultados académicos de niños y niñas y adolescentes no dependen tanto del nivel de instrucción alcanzado por las familias, sino del hecho de que estas familias puedan estar en un proceso de formación mientras sus hijos e hijas están en la escuela. Esto aumenta el sentido, las expectativas y el compromiso de todos con la educación.

En la tabla 2 se recogen algunas de las actuaciones y estructuras que nos aseguran las participaciones

Tabla 2
Actuaciones y estructuras

Participación educativa	Participación evaluativa y decisoria
<ul style="list-style-type: none"> — Grupos interactivos — Formación de familiares — Actuaciones puntuales vinculadas al Proyecto Educativo del Centro. 	<ul style="list-style-type: none"> — Comisiones mixtas de sueños — Comisión Gestora — Asambleas de Comunidad — Junta de Familiares

educativas, evaluativas y decisorias de las familias en el CEIP Andalucía.

2.1 Grupos Interactivos

Con los grupos interactivos de aprendizaje perseguimos los siguientes objetivos:

- Acelerar los aprendizajes del alumnado mediante la multiplicidad de las interacciones.
- Fomentar el desarrollo de prácticas educativas de inclusión y no de segregación.
- Aprender reglas heurísticas para la ejecución de un dominio de tareas.
- Desarrollar operaciones cognitivas y el aprendizaje instrumental.
- Desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo y dialógico.
- Favorecer la participación de otros agentes educadores de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Favorecer en nuestro alumnado el desarrollo de las capacidades de selección y procesamiento de la información.

Los grupos interactivos son una organización flexible del aula. El grupo clase se divide en grupos pequeños de trabajo, cada grupo está tutorizado por una persona adulta (otro docente, voluntariado, familiares, ex-alumnos...) facilitando la creación de nuevos espacios de trabajo orientados a la aceleración del aprendizaje comunicativo y cooperativo mediante un seguimiento individualizado y grupal.

Se trata de no separar al alumnado en función de sus dificultades, sino de potenciar sus aprendizajes dentro del aula. Los grupos interactivos deben ser heterogéneos, tanto en cuestión de género como en nivel de aprendizaje u origen cultural. Todos los grupos rotan por las diferentes actividades que se organizan para cada sesión y cada una está a cargo de un voluntario o voluntaria. Todas las actividades tienen un objetivo común.

En cada grupo, el voluntario o voluntaria puede seguir con mayor atención el desarrollo del trabajo de cada uno de los niños y niñas, identificar las dificultades y fomentar que lleguen a resolverlas ayudándose entre sí, multiplicando trabajo por hacer y enriqueciendo las interacciones. El docente tutor o tutora del aula es quien programa las actividades didácticas con relación a unos objetivos curriculares que hay que conseguir, dinamiza la sesión y coordina los tiempos. De esta manera, en una misma dinámica se dan dos desarrollos: el de los valores como la solidaridad

o la tolerancia hacia la diversidad y el del aprendizaje instrumental.

Las características del trabajo con grupos interactivos son:

- A cada grupo de trabajo se le asigna un adulto. Cuanta mayor sea la tipología de estos, mayor será el número y la riqueza de interacciones que se produzcan. La presencia de este adulto consigue que el alumno se sienta más atendido, aprenda más y su autoestima se refuerce.
- El número de actividades que se planteen para la sesión de trabajo debe ser igual al número de grupos interactivos existentes.
- División del grupo clase en grupos de trabajo flexibles –puesto que pueden cambiar sus componentes a lo largo de las sesiones de trabajo–, heterogéneos –en cuanto al género, nivel de conocimientos y aprendizaje, origen social o cultural, etc.– de no más de cinco alumnos y alumnas. La diversidad en la constitución de los grupos permite, por ejemplo, que los más aventajados ayuden a los que no lo están tanto, al mismo tiempo que ese esfuerzo de ayuda consolida sus propios aprendizajes.
- Cada adulto es responsable de la realización de una de las actividades propuestas a lo largo de todos los grupos. En la realización de las actividades, la rotación la pueden realizar los alumnos moviéndose de un espacio hacia otro o siendo los adultos los que realicen los cambios de un grupo a otro.
- La rotación se produce cuando finaliza el tiempo destinado a cada actividad (no más de 20 minutos por actividad). Este cambio de actividad permite, por ejemplo, evitar el aburrimiento que produciría una actividad larga, atender y centrarse en una nueva actividad al mismo tiempo que facilita nuevas interacciones entre los componentes del grupo.
- Debe existir una coordinación entre las personas responsables de cada actividad con el tutor del grupo clase. Esta coordinación es necesaria a lo largo de todo el proceso de trabajo: en el planteamiento de las actividades, en el momento de su puesta en práctica en cada grupo de trabajo, en la evaluación del resultado de las mismas y en la evaluación del proceso global.

Teniendo en cuenta lo anterior, el reparto de responsabilidades entre el maestro o maestra ,tutor del grupo clase y los tutores de las actividades en cada grupo interactivo quedaría como se muestra en la tabla 3 (a partir de GERARD FERRER ESTEBAN, 2004).

Tabla 3
Reparto de responsabilidades

Maestro tutor de la clase	Tutor de la actividad en los grupos
<ul style="list-style-type: none"> — Selecciona los objetos de estudio y adecua las actividades a los grupos y a los tiempos. — Establece los criterios de evaluación. — Organiza los diferentes grupos. — Realiza un seguimiento de todos los grupos. — Presenta el bloque de actividades al inicio de la sesión de trabajo y realiza la síntesis al finalizar la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> — Gestiona las interacciones que se producen en el grupo: ayudas, iniciativas, responsabilidades... — Anima a los componentes y al propio grupo en su finalidad. — Supervisa el trabajo del grupo. — Colabora en la evaluación, en la distribución del alumnado y, en general, en la dinámica de todo el proceso.

En el centro se concreta en dos sesiones semanales, dependiendo del número de voluntarios que acudan. No obstante, se cuenta con todo el profesorado del centro (tutores y especialistas) para optimizar los recursos disponibles garantizando la presencia, al menos, de dos maestros en el aula.

2.2 Formación de familiares.

El centro educativo se configura como un espacio para la participación no sólo del alumnado, sino de sus familias. Diversas investigaciones aseguran que la formación que se dé a las familias fomenta más el aprendizaje que la que se da al profesorado porque se produce una mayor transferencia de aprendizaje. (COMINGS, 2008).

La formación de las familias se encauza a través de Junta de Familiares, en la que expresan las necesidades formativas que tras el análisis conduce a una oferta formativa. Desde que se inició el proyecto en el curso 2006-2007 se han organizado diversos talleres impartidos por voluntarios, la orientadora del Equipos de Orientación Educativa (EOE), personal de diversas entidades colaboradoras... sobre distintos temas de interés para las familias: taller de informática, taller de relajación, taller de cocina, taller de manipulador/a de alimentos, taller de manualidades, taller teatro, taller emocional de arteterapia, taller de alfabetización, taller de pintura en tela, taller de habilidades básicas para la vida...

Además de talleres en el centro, las familias del centro participan en acciones formativas sobre Comunidades de Aprendizaje organizadas por diversos

centros de formación del profesorado de la provincia de Sevilla. En dicha formación, nuestras familias son referentes para otros centros interesados en la transformación del colegio o instituto en una Comunidad de Aprendizaje

2.3 Actuaciones puntuales vinculadas al Proyecto Educativo del centro

— Carteleras de cuentos.

Una vez al trimestre se organizan sesiones en las que adultos y niños preparan cuentos para que el resto de los niños y adultos elijan el que quieren oír. Hay ocasiones donde sólo han sido los niños los que han contado cuentos, otras veces han sido sólo maestros, otras sólo familias y otras varios representantes de cada sector de la comunidad educativa.

— Sesiones de Cuentacuentos y narración oral.

En algunas ocasiones, las familias han relatado un cuento conocido o de creación propia a determinadas clases, bien por sugerencia propia o del maestro.

— Exposición de un conocimiento determinado.

En determinadas momentos y, en relación con los proyectos trabajados en el aula, se requiere la participación de la familia para que vengan a relatar su experiencia y compartir conocimientos. Se trata de poner en valor la educación no formal. Un ejemplo es el desarrollo de un trabajo en 3.º ciclo de Educación Primaria sobre la materia, la energía, las máquinas y las herramientas, para lo que acuden varias abuelas y abuelos del alumnado para explicar cómo eran las herramientas antiguas y qué tipo de energía utilizaban.

— Programa de radio.

En el CEIP Andalucía existe una emisora de radio donde se desarrolla un taller con el alumnado. Este taller consta de dos programas: uno se emite los viernes después del recreo sobre las 13:15 h y se llama El Churumbel; el otro se emite un jueves al mes a las 9:20 h., se llama Dumbo. Ambos programas se realizan en directo, a través de FM 106.0, pudiéndose escuchar también en la página web³.

A parte de estos programas realizados íntegramente por el alumnado, nuestra radio está emitiendo las 24 horas del día programas que preparan otros sectores de la comunidad educativa y del barrio. En concreto, nuestras familias han preparado varios relacionados

bien con lecturas que se hayan realizado, entrevistas a personas del centro o barrio, cuentacuentos, ...

2.4 Comisiones mixtas de sueño

Una vez que la Asamblea elige los sueños, para la consecución de los mismos se crean diversas comisiones que tienen la función de poner en marcha las actividades necesarias y buscar recursos para la realización del sueño. La comisión permanece en funcionamiento hasta el cumplimiento del sueño. Están formadas por todas aquellas personas que se adscriban a las diferentes comisiones procurando que sean heterogéneas en la composición.

Cada comisión elige un coordinador que es su representante en la Comisión Gestora. También nombrará un representante suplente.

Las comisiones mixtas de sueño que hay en el CEIP Andalucía son:

— Comisión «un colegio y un patio limpio y pintado con los colores del arcoiris».

— Comisión «que el alumnado se respete más y respeten a los maestros y maestras».

— Comisión «una biblioteca más grande y abierta al barrio».

— Comisión «que haya menos piojos y que los dientes no nos duelan».

— Junta de Familiares «que las familias participen en el cole y en la clase».

— Comisión «que haya más hombres participando en el cole y que los niños y las niñas sean iguales».

2.5 Comisión Gestora

La Comisión Gestora es un órgano de dirección colegiada responsable de la gestión y coordinación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

La Comisión Gestora se encarga, entre otras funciones, de:

— Dinamizar la participación de toda la comunidad educativa en el desarrollo del proyecto.

— Coordinar las actuaciones de los diferentes colectivos que la componen.

— Convocar las Asambleas de Comunidad y realizar el orden del día de las mismas.

— Proponer actividades de formación para toda la comunidad educativa necesarias para el desarrollo del proyecto.

— Organizar y repartir responsabilidades en las Asambleas.

3. < www.radioabiertasevilla.com >

- Gestionar los fondos asignados a las distintas comisiones.
- Recoger, categorizar y difundir los sueños.
- Evaluar el proyecto y elaborar una memoria final (con propuestas de mejora).

Se reúne mensualmente, aunque con carácter extraordinario se reúne cuando lo estime oportuno.

2.6 Asamblea de la Comunidad

Como centro Comunidad de Aprendizaje, toda la comunidad participa en las Asambleas de Comunidad.

La Asamblea es el máximo órgano de gobierno y decisión en nuestro proyecto de Comunidad de Aprendizaje, abierta a toda la comunidad educativa y formada por profesorado, alumnado, familiares, voluntariado, personal no docente, personal de la administración y entidades que participan en el centro. Entre sus funciones están las siguientes:

- Análisis de los diferentes aspectos del Proyecto.
- Presentación del proyecto.
- Propuestas de sueños.
- Elección de sueños.
- Formación de las comisiones de sueños.
- Recordar de otras propuestas de los asistentes a la asamblea.
- Información y seguimiento sobre las actuaciones planificadas.
- Aprobación del informe de evaluación y memoria del proyecto de centro.

Todos los miembros de la Asamblea tienen derecho a voto. Las decisiones se toman por consenso y/o mayoría absoluta de los asistentes a la Asamblea. Para ello la Comisión Gestora planifica diversas estructuras cooperativas que facilitan la participación de todos los asistentes.

Se celebran tres Asambleas anuales, una por cada trimestre, que son convocadas por la Comisión Gestora. Se diseñan varias estrategias para su difusión dentro de la comunidad educativa: por escrito, emisora de radio, megafonía por todo el barrio, invitación elaborada por el alumnado. Tiene preferentemente horario de tarde, fuera del horario lectivo, para no coartar la asistencia de ningún miembro. El orden del día de cada Asamblea es fijado por la Comisión Gestora así como la organización y reparto de responsabilidades para la organización de la misma.

Con carácter general la planificación de las Asambleas es la siguiente:

1.ª Convocatoria (Noviembre)

- Devolución de las propuestas de sueños.
- Elección de sueños.
- Aportaciones de los componentes.
- Formación de las comisiones de sueños.

2.ª Convocatoria (Febrero)

- Información y seguimiento sobre las actuaciones planificadas. Temática según las necesidades detectadas a lo largo del curso.

3.ª Convocatoria (Final de mayo-junio)

- Aprobación del informe de evaluación y memoria del curso del proyecto.

Entre Asamblea y Asamblea, la Comisión Gestora coordina la Comunidad de Aprendizaje.



2.7 Junta de familiares

La participación de las familias, además de en las aulas y en las comisiones, es a través de la figura del Delegado/a de familias (representante de familias) y Junta de Familiares

2.8 Representante de familias

Las personas delegadas de familia en cada uno de los grupos son elegidas para cada curso escolar por las propias familias, en las reuniones que el profesorado que ejerce en las respectivas tutorías debe realizar antes del mes de noviembre. A veces, no se ofrece nadie de alguna clase o quien es elegido ya lo ha sido en otra clase porque tiene varios hijos en el cole. Lo que prima es la participación y no se ponen objeciones a que una persona represente a más de una clase. Las funciones de estos familiares son:

- Participar en la Comisión de Convivencia y Junta de familiares.

- Colaborar en actividades de convivencia.
- Ser portavoz o representante de las familias del aula, recogiendo sus inquietudes intereses y expectativas, trasladándolas a la junta de familiares.
- Promover y organizar actividades encaminadas a la creación de un clima de centro basado en la confianza, el afecto y el conocimiento mutuo.
- Colaborar con las Comisiones de Sueños para la realización de los mismos.
- Asistir a la Asamblea de aula una vez al mes y a las asambleas de Comunidades.
- Promover y participar en las actuaciones del centro y barrio: grupos interactivos, tertulias, carteles, campaña de educación...

La Junta de Familiares se reúne con carácter ordinario los miércoles a primera hora. Jefatura de Estudios es la encargada de dinamizar esta Junta. La Junta es un espacio de toma de decisiones, de participación en actividades conjuntas del centro.

Desde la Junta de familiares se organizan las convivencias de centro, y se tratan temas relevantes que también se abordan con el alumnado, tales como coeducación, resolución dialógica de conflictos, formación...

3. Resultados

La promoción de una participación que sea educativa, decisoria y evaluativa tiene como primera consecuencia directa la transformación del modelo de gestión del centro. El centro se convierte en un espacio democrático y de ejercicio de ciudadanía crítica y activa. El sentido y vocación de servicio público no queda en un papel sino que rige la vida del centro en aras de dos objetivos claros: le mejora de la convivencia y el éxito educativo. La consecución de ambos dota a nuestro alumnado de competencias claves para la superación de la situación de exclusión social en la que viven haciendo viva aquella frase de Freire de que « la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo».

Los cambios que se provocan o los resultados que se obtienen, a veces difíciles de cuantificar, inciden directamente en la vida escolar, en el aprendizaje y en sus resultados. Podemos decir que la creación de tiempos y espacios para la participación hace que:

- se facilite la coordinación del discurso entre las familias, la escuela y otros agentes educativos;
- se modifique la visión de la escuela que tienen las familias incrementando las expectativas educativas y laborales hacia sus hijos;

- se establezcan unos mismos fines y objetivos en los que la corresponsabilidad es elemento clave para su consecución;
- se posibilite la toma de decisiones conjunta para un mismo fin: mejorar el rendimiento escolar de los alumnos y proporcionar oportunidades para el éxito educativo;
- se mejore la relación entre familia, escuela y barrio y se refuerce el sentido de pertenencia;
- se refuercen las relaciones de solidaridad, confianza, afecto, complicidad y amistad entre la escuela y la comunidad, beneficiando tanto a los alumnos como a la comunidad en general;
- se promueva una relación más igualitaria con las familias y otros agentes, contribuyendo así a la superación de desigualdades y a la prevención y resolución de conflictos de una manera más efectiva;
- se crean espacios y tiempos para que todas las voces sean tenidas en cuenta y jueguen un papel activo en la construcción del aprendizaje;
- se refuerza la figura docente dotándola de prestigio y reconocimiento social;
- se favorezca la reinserción en itinerarios formativos y de empleo de familiares que habían abandonado el sistema educativo sin una titulación mínima;
- se transfiera la dinámica de diálogo y consenso del centro a las relaciones familiares incrementando las herramientas y estrategias parentales de nuestras familias;
- se ponga el centro educativo al servicio del barrio, promoviendo una red de colaboración con familias, entidades y asociaciones.

4. Conclusiones

La transformación del modelo de gestión del centro y de las actuaciones educativas que se desarrollan en una Comunidad de Aprendizaje, tales como tertulias dialógicas, grupos interactivos... conlleva también la transformación de las relaciones entre los miembros de la Comunidad poniendo el diálogo igualitario como herramienta central que permite la construcción colectiva del proyecto educativo. Si cambian las relaciones, las personas inmersas en dichas relaciones son también permeables a ese cambio y su mirada del mundo y sobre el mundo se transforma, se hace crítica y comprometida.

La participación de las familias en la escuela tiene su reflejo en:

- la mejora de la convivencia en el centro;

- las relaciones entre los distintos miembros de la Comunidad Educativa;
- el rendimiento académico;
- la reducción del absentismo;
- la valoración del trabajo de los maestros y maestras;
- el ejercicio activo de la ciudadanía para transformar el contexto.

La propia Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE) concede relevancia a la necesidad de la participación e implicación activas de las familias para posibilitar la transformación real, necesaria y urgente de la educación. Así en su Preámbulo, la citada ley recoge lo siguiente:

«La transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo. La educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias. El éxito de

la transformación social en la que estamos inmersos depende de la educación. Ahora bien, sin la implicación de la sociedad civil no habrá transformación educativa».

Referencias bibliográficas

AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., & RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

ELBOJ SASO, C.; PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, I.; SOLER GALLART, M.; VALLS CAROL, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona: Ed. Graó.

FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

INCLUD-ED. (2011). «Actuaciones de éxito en las escuelas europeas». Madrid: Ministerio de Educación, IFIE, European Commission, Estudios CREADE.

Suplemento en Periódico Escuela. N.º 3. «Participación y formación de familiares» (2011). Editorial Wolters Kluwer. Cuaderno «Participación Educativa de la comunidad».

Recuperado de:

< <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/material-biblioteca/110/Cuaderno-Participacion-Educativa-de-la-Comunidad> >

Los autores

Inmaculada Mayorga Lozano

Diplomada en Magisterio por la Universidad de Sevilla. Postgrado «Especialista en Educación para la Solidaridad y el Desarrollo Global» por la Universidad de Comillas. Jefa de Estudios y maestra en el CEIP Andalucía de Sevilla. Colaboradora habitual en acciones de formación permanente del profesorado promovidas por Centros de Profesorado, ONGD y Universidades vinculadas a diseño curricular de competencias claves, organización y gestión de una Comunidad de Aprendizaje, participación de familiares, convivencia escolar y resolución dialógica de conflictos, educación emocional, educación para el desarrollo y la ciudadanía global, escuela inclusiva.

Ángela Molina Bernáldez

Diplomada en Magisterio y licenciada en Psicología por la Universidad de Sevilla. Postgrado «Bibliotecas Escolares, Cultura escrita y Sociedad en Red». Universidad de Barcelona y Postgrado «Especialista en Educación para la Solidaridad y el Desarrollo Global» por la Universidad de Comillas. Colaboradora en Cursos de formación permanente del profesorado organizados por los Centros de Profesorado y/o Universidades en las siguientes temáticas: dificultades de aprendizaje, evaluación e intervención, aprendizaje cooperativo, educación intercultural y de Derechos Humanos, la biblioteca escolar como centro de recursos para la enseñanza-aprendizaje, escuela inclusiva, comunidades de aprendizaje, educación para la convivencia y resolución dialógica de conflictos



Sorolla y Bastida, J. (1909). Chicos en la Playa. (Detalle). Madrid: Museo Nacional del Prado.
© Museo Nacional del Prado.

Vitalidad

RAE: Vitalidad

Del lat. vitalĭtas, -ātis.

1. f. Cualidad de tener vida.

2. f. Actividad o eficacia de las facultades vitales.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Joaquín Sorolla y Bastida

Chicos en la Playa

1909. Óleo sobre lienzo, 118 x 185 cm. Museo Nacional del Prado

La serie de cuadros con motivos de niños en el agua culmina con esta obra, en la que los desnudos de los muchachos se imponen en la composición en mayor medida que en otra pintura del artista. La obra correspondería a la larga y fecunda estancia de Sorolla en Valencia de unos tres meses desde finales de junio hasta finales de setiembre, durante la que realizó varias obras maestras. La gradación de las actitudes corporales, más relajadas cuanto más lejanas están las figuras, corresponde una intensidad también creciente del colorido de los cuerpos, desde el blanco con reflejos malvas del muchacho del primer término, de cabello rubio y piel más clara, al tono más tostado del segundo, de cabello castaño, hasta el rojizo bronceado que presenta el del fondo. Los destellos de la luz traducen la intensidad también creciente hacia el último término con la que el sol incide sobre los cuerpos, gradualmente sumergidos en el agua. El artista consiguió plasmar sin estudio previo, no sólo la sensación de inmediata veracidad, sino también una composición de extremado equilibrio entre la actitud estática propia de los cuerpos tendidos y el dinamismo de su colocación.

Texto extractado de Barón, J.: Joaquín Sorolla. Museo Nacional del Prado, 2009, pp. 406-409. Chicos en la Playa - Joaquín Sorolla y Bastida (extracto). Madrid: *Museo Nacional del Prado*.
< <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/chicos-en-la-playa/edd7a202-c069-49f1-a3f4-eacf9b4022c2> >.



EVALUACIÓN, INNOVACIÓN, PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA

ASSESSMENT, INNOVATION, PARTICIPATION AND SCHOOL CO-EXISTENCE

M.^a Victoria Napal Urizarbarrena

Directora del Colegio de Educación Infantil y Primaria Infantes de Lara (Soria)

Resumen

La Comunidad Educativa del CEIP Infantes de Lara se ha ido consolidando como un grupo humano, heterogéneo y complejo, que se implica y participa plenamente en la constante evolución de su proyecto educativo. La información, la comunicación y la permanente formación de todos los sectores de esta comunidad permiten ofrecer, de forma colaborativa y sostenida en el tiempo, una educación de calidad que potencia el desarrollo de todo el alumnado, hasta alcanzar el máximo nivel de competencia de acuerdo con sus características. Al logro de esta finalidad prioritaria en el colegio contribuye el esfuerzo de todos los profesionales para estar al día de la investigación en educación y de prácticas docentes transformadoras, al tiempo que analizan los resultados que obtienen al adaptar las experiencias de otros a su propio centro. En el proceso continuo de reflexión y renovación del ejercicio de las responsabilidades de cada uno de los sectores de la comunidad educativa, la evaluación interna y externa son fundamentales para conocer en profundidad la evolución de los procesos y tomar decisiones respecto a acciones que se planifican y desarrollan de manera sistemática y sostenible mediante el diseño de proyectos y programas adecuados e innovadores

Palabras clave: evaluación, innovación, participación, convivencia, formación en el centro, proyectos, bilingüismo, autonomía e iniciativa.

Abstract

The School Community of CEIP Infantes de Lara has become a complex and heterogeneous team, fully involved and committed with the constant evolution of its education project. Quality Education is assured by ongoing training combined with updated information and commutation to achieve the highest level of competence. All the staff contributes to reach this goal by means of in-service training and constant updating in educational research and transformative teaching methods, while they analyze the results obtained when adapting external experience to their own school. In the constant process of reflexion and renewal in assuming responsibilities in each section of this School Community, inner and external evaluation are essential in order to provide complete knowledge of the evolution of the procedures, and also when taking decisions about systematic and sustainable planning and development of concrete actions, by means of project design and adequate an innovative programs.

Keywords: assessment, innovation, school behavior, participation, updating, projects, bilingualism, autonomy and initiative.

I. Presentación del colegio

El CEIP Infantes de Lara de Soria es un centro de doble vía, en el que se cursa el currículo integrado bilingüe en el marco del convenio MECD-British Council.

La comunidad educativa tiene un nivel social y económico dispar que ha evolucionado a lo largo del tiempo, pasando de ser bastante homogénea y estar constituida por personas con un nivel de vida medio a ser muy heterogénea y representativa de los diferentes estratos sociales y económicos, así como de la diversidad cultural y religiosa de la ciudad.

En las aulas está perfectamente integrado el alumnado de diferentes nacionalidades, el que tiene necesidad específica de apoyo educativo y aquel que presenta necesidades educativas especiales. Los resultados académicos en la mayoría de los casos son buenos, como se pone de manifiesto en las pruebas externas, debido a la implicación de profesores, familias y el propio alumnado en el éxito escolar y a la colaboración de todos ellos con el profesorado especialista de apoyo para ayudar a quienes tienen dificultades y encuentran más barreras para aprender.

Obtuvo el premio «Fomento a la lectura por mejores estrategias para favorecer la participación de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familia)» en el curso 2008-2009. Consiguió un diploma por significarse como uno de los centros escolares que durante el curso 2009-2010 había desarrollado una de las mejores experiencias de calidad. En el curso 2010-2011 logró un reconocimiento por el programa para la mejora del éxito educativo. Desde el curso 2011-2012 tiene un nivel 5 en TIC. En el periodo de tiempo correspondiente al curso 2017-2018 ha obtenido dos reconocimientos: «Centro referente en derechos de la infancia y ciudadanía global» y «¡Leo TIC!».

2. La visión de la comunidad educativa

El proyecto del centro se basa en la importancia que concedemos a la mejora continua, en base a un Proyecto Educativo diseñado y desarrollado mediante la colaboración de todos, con el objeto de ofrecer una educación valiosa y lograr un aprendizaje exitoso de todo el alumnado. El pilar de nuestro trabajo es la implicación y participación de todos en la construcción de una comunidad educativa democrática, que favorezca el desarrollo de cada uno de los miembros independientemente del sector al que pertenezca.

Los profesionales del centro, quienes colaboran con ellos y las familias compartimos la preocupación por mejorar la calidad de la educación que se ofrece a todos los alumnos, teniendo en cuenta sus características, necesidades, intereses y el contexto de aprendizaje. Concedemos mucha importancia a la preocupación y la ocupación en la planificación y el desarrollo de planes de innovación y proyectos de formación de centro que suponen una formación eficaz del profesorado y las familias en el propio centro, así como la intención de enriquecernos y tomar perspectiva de nuestro trabajo realizando intercambios de experiencias y buenas prácticas con otros centros.

El éxito y los buenos resultados de nuestro proyecto se deben a la implicación y participación del alumnado y la familia en la mejora escolar. La comunicación, el intercambio de información y la formación de todos (alumnos, padres, profesores, personal no docente) son esenciales para favorecer la implicación y la participación. El logro de dicha implicación se basa en la creación de espacios de participación y colaboración entre personas del mismo sector de la comunidad educativa, entre sectores, con la localidad y los recursos externos, entre centros y con las instituciones (administración educativa, ayuntamientos, centros de formación del profesorado...).

Aprovechamos cuantas situaciones están a nuestro alcance para colaborar con todos los agentes del entorno, con otros centros y las administraciones. La creación de una red amplia de trabajo cooperativo nos permite atender de manera multidimensional a las múltiples necesidades e imprevistos cotidianos y dar soluciones integrales a los problemas de cada uno de los componentes de la comunidad para desarrollarse integralmente y desempeñar al máximo de sus posibilidades su función en el centro y en el contexto social.

Desde nuestros orígenes y a diario nos proponemos trabajar juntos para ofrecer una educación que satisfaga a todos, así como para lograr los mejores resultados de todos. Y para conseguir ambos objetivos nos valem permanentemente de la evaluación, de todos los tipos y en diferentes momentos, para conocer en todo momento donde estamos y hacia donde nos dirigimos.

Llevamos a cabo nuestra misión en el centro sin perder de vista que deseamos estar comprometidos especialmente con las situaciones del alumnado desfavorecido y que su éxito es el de todos. Nos esforzamos continuamente por la mejora de la convivencia, construyendo espacios de diálogo y participación.

Siempre hemos apostado por la colaboración con las familias porque consideramos que es esencial también para la educación escolar de nuestros alumnos. Si conseguimos aunar el camino de la escuela con el de la familia es más fácil para todos alcanzar la meta común. Este trabajo en equipo facilita el traspaso de información relativa al alumno tanto desde la familia como desde el centro, nos ayuda a establecer normas claras y que sean conocidas por todos y hace que el centro sea un lugar de encuentro con un buen clima de trabajo.

3. Descripción de actuaciones que comprenden la evaluación y relevantes para la mejora de la participación y de la convivencia

Entendemos que la evaluación continua cooperativa, en la que participan todos los sectores y miembros de la comunidad, es una oportunidad para ilusionarnos, comprometernos con la educación, innovar, fortalecer las experiencias anteriores, aprender de los otros, dar a conocer nuestros aprendizajes y rentabilizarlos. Mediante la evaluación realizada en colaboración por toda la comunidad llevamos a cabo un verdadero proceso de cambio en el centro, que nos enriquece y nos ayuda a estar en permanente evolución.

A continuación, vamos a describir los principales procesos de evaluación en los que se ha visto inmer-

sa la comunidad educativa a lo largo de los últimos años. Comenzaremos explicando el método seguido a través de un proyecto de asociaciones escolares ARCE en colaboración con centros de otras Comunidades Autónomas –Cataluña, Castilla La Mancha y Andalucía–. Continuaremos explicando los procesos de autoevaluación que llevamos a cabo en el curso 2011-2012, mediante la herramienta que la Junta de Castilla y León proporciona a los centros de su Comunidad. Seguiremos con una síntesis de la evaluación llevada a cabo mediante los cuestionarios de Unicef; acción que nos permitió al cumplir el resto de los requisitos, obtener el reconocimiento como Centro Referente en la Educación en Derechos de la Infancia y Ciudadanía Global con el nivel I. Terminaremos con la exposición de la última autoevaluación, llevada a cabo mediante la herramienta de la Junta de Castilla y León, durante el curso 2017-2018.

3.1. Proyecto «Implicación y participación del alumnado y la familia en la mejora escolar».

Este proyecto se diseñó a finales del curso 2008-09 para llevarse a cabo entre 2009 y 2011. Su finalidad fue implicar a los distintos sectores de la comunidad en el proceso educativo y, con ello, en la mejora escolar mediante el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos, de tal forma que las aportaciones de todos fueran funcionales y se tuvieran en cuenta. El trabajo realizado sobre el Proyecto Educativo del Centro que incidió en la elaboración de la Programación General Anual y en las programaciones didácticas fue fundamental para obtener documentos útiles, adaptados al contexto y que reflejasen la realidad del centro y lo que se estaba llevando a cabo, es decir, dónde estábamos y a dónde queríamos ir.

Los objetivos generales de este proyecto llevado a cabo en el marco del Programa ARCE del entonces Ministerio de Educación eran:

- Crear una red de escuelas de Educación Primaria que investiguen, intercambien, desarrollen y difundan buenas prácticas para implicar a la comunidad educativa en la mejora escolar.
- Fomentar la implicación, participación y colaboración de todos los sectores de la comunidad educativa.
- Realizar los proyectos y planes de los centros de manera inclusiva, de tal forma que los diferentes miembros de la comunidad educativa se sientan partícipes y responsables de los mismos, logrando así un mayor compromiso.

Estos objetivos generales se concretaron en objetivos específicos referidos a todos los sectores de la comunidad educativa, entre los que cabe destacar los siguientes:

- Mantener un foro de intercambios de experiencias innovadoras que favorezcan la reflexión, la investigación y el desarrollo de prácticas.
- Crear distintos tipos de redes de cooperación que respondan a las necesidades de los proyectos educativos de las escuelas y se adapten a las circunstancias que vayan surgiendo dentro y entre las comunidades educativas.
- Contribuir con este proyecto de asociaciones al desarrollo de las competencias básicas de los alumnos de nuestros centros como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.



- Crear las condiciones necesarias en las estructuras organizativas de los centros (cauces de representación, espacios de coordinación, comisiones de trabajo...) para hacer posible que su funcionamiento contribuya a la implicación y participación de todos los sectores de cada comunidad en la vida de los centros.
- Diseñar un modelo colaborativo de formación que comprenda y responda a las necesidades de todos los sectores de cada comunidad educativa, y desarrollarlo mediante el intercambio y la cooperación de los centros de la agrupación.
- Favorecer la participación responsable de todos los miembros de la comunidad educativa, su integración, participación y cooperación en todos los ámbitos de la sociedad democrática de la que forman parte.
- Elaborar una guía de buenas prácticas, que recoja y difunda el modelo de comunidad educativa elaborado por la agrupación escolar, para impulsar el trabajo en equipo.

Nuestra metodología de trabajo para lograr estas metas se basó en el trabajo en equipo, constituyendo

comisiones de trabajo implicadas en la elaboración y difusión de diferentes productos finales. La evaluación fue un aspecto central de nuestro trabajo porque nos ayudaba a comprender en cada momento el sentido que iban adquiriendo nuestras actuaciones y la dirección en la que deseábamos seguir. Facilitamos el intercambio de información y tratamos de maximizar el uso de los recursos de la comunidad escolar y de la sociedad.

Comenzamos realizando una revisión de nuestro proyecto educativo de forma cooperativa entre todos los miembros de la comunidad educativa, priorizando el desarrollo de las competencias básicas. La finalidad era trabajar la concreción curricular de los centros, de tal manera que la línea educativa a seguir fuera clara y estuviese consensuada por todos los que participan de la escuela.

Lo que pretendíamos era definir muy bien nuestra línea de trabajo desde el convencimiento de que un buen desarrollo de las competencias básicas en nuestros alumnos provocaría una mejora en la convivencia y por supuesto, en el aprendizaje. Por ello esta concreción curricular era tan importante, ya que a partir de esta tarea se desarrollaron todas las actuaciones posteriores en el centro.

Desarrollamos una investigación-acción participativa, de la que obtuvimos un conocimiento de la situación (diagnóstico) y una intervención en los centros que permitía conectar los diferentes programas educativos entre sí e integrarlos en el Proyecto Educativo de Centro para conseguir el desarrollo integral del alumnado. Los pasos seguidos fueron:

- Análisis de la situación (proceso de autoevaluación): áreas de mejora y puntos fuertes.
- Selección de los aspectos relevantes en los que queremos intervenir en nuestra comunidad educativa.
- Selección y aplicación de los programas que nos permitan conseguir los objetivos propuestos.
- Registro de las acciones desarrolladas.



- Evaluación de la puesta en práctica de los programas (resaltando logros y dificultades).
- Propuestas de mejora (diseño de nuevas actuaciones).

Para favorecer la implicación de las familias se desarrollaron las siguientes actividades, que continúan llevándose a cabo actualmente:

- Acogida a padres al inicio de curso. Al comienzo de cada curso escolar se realizan reuniones con las familias de cada uno de los grupos y niveles. En estas reuniones iniciales está presente el equipo directivo y los tutores. En ella se tratan temas generales del curso, se dan pautas de actuación y colaboración a las familias y se informa de aquellas cuestiones específicas de cada nivel.
- Acogida a los padres de alumnos que se incorporan una vez iniciado el curso. Cuando un alumno se incorpora al centro una vez iniciado el curso, se informa individualmente a las familias del funcionamiento del mismo.
- Actividades de formación del AMPA. El AMPA ofrece a las familias distintas actividades de formación relacionadas con temas que afectan a sus hijos.
- Actividades de formación de familias en el centro. El centro también ofrece talleres o actividades de formación a las familias, sobre temas que se tratan en el centro con sus hijos como el programa Aprende sobre usos de internet, o los talleres afectivo-sexuales organizados por Cruz Roja.
- Participación de las familias en actividades complementarias en el centro.
- Participación de las familias en las actividades extraescolares organizadas por la Asociación de Madres y Padres de Alumnos. El AMPA solicita la colaboración de un importante número de familias en actividades puntuales como el festival de Navidad, la fiesta de fin de curso o la jornada de convivencia.
- Participación de las familias en la revisión del Proyecto Educativo del Centro.
- Reuniones trimestrales de profesores y familias de clase. Tal y como marca la ley, además de la reunión de padres inicial, se hace otra en cada trimestre, en las que están las familias de cada grupo con el tutor. Dependiendo del tema a tratar pueden estar acompañados del equipo directivo o del orientador del centro.
- Entrevistas de seguimiento individual entre profesores y familias. Además de estas reuniones gru-

pales, se mantienen entrevistas individuales con aquellas familias que lo solicitan o que por diversas causas se considera oportuno.

- Intervenciones extraordinarias, con la colaboración del equipo de orientación, para prestar ayuda a las familias con alumnos con necesidad específica de apoyo educativo o dificultades concretas. En caso de alumnos que requieren un apoyo específico, el centro cuenta con un equipo de orientación psicopedagógica que atiende a las demandas realizadas por el profesorado y por las familias, realizando el estudio psicopedagógico pertinente e informando y dando pautas tanto a las familias como al equipo docente que intervenga con dicho alumno.

Para favorecer la implicación del alumnado se emprendieron las siguientes actividades que se han mantenido hasta la actualidad:

- Acogida a todo el alumnado a principio de curso: constitución del grupo-clase.
- Acogida a los alumnos que se incorporan una vez comenzado el curso. El centro cuenta con un Plan de acogida en el que se contemplan diversas medidas para facilitar la integración de los nuevos alumnos a la dinámica del centro.
- Tutoría entre iguales. Los alumnos colaboran entre ellos ejerciendo la tutoría entre iguales, de forma que se ayudan unos a otros en los diferentes ámbitos, académico, social, personal...
- Actividades internivelares. Algunas de las actividades se realizan entre los diferentes niveles tales como la lectura de cuentos por parte de los alumnos mayores a los más pequeños, celebración de festividades anglosajonas como Easter Bonnet Parade o Sports Day...
- Trabajo cooperativo y colaborativo: entre otras muchas actividades queremos destacar aquella en la que el alumnado de cursos superiores fueron los encargados de exponer al resto de grupos una presentación de PowerPoint explicando el desastre natural ocurrido en Tohoku (Japón) y lo que el colegio iba a hacer para ayudar. Esta actividad se hizo en colaboración directa con una Universidad de la zona. Ellos hicieron un maratón solidario en la misma fecha.
- Alumnos colaboradores para la buena convivencia en el patio. Los alumnos del tercer ciclo colaboran en la vigilancia del periodo de recreo contribuyendo a controlar las posibles situaciones conflictivas para que los recreos sean tranquilos y sin incidencias.

- Participación en actividades complementarias. El centro realiza gran variedad de actividades complementarias desarrolladas durante el horario lectivo, a propuesta de los diferentes organismos como: Ayuntamiento, Diputación Provincial, Biblioteca Pública...

- Participación en actividades extraescolares. El centro ofrece un amplio abanico de actividades extraescolares organizadas en colaboración con el AMPA, que tienen gran aceptación por parte del alumnado.

- Participación del alumnado en la revisión del Proyecto Educativo del Centro.

- Participación del alumnado para la mejora de la convivencia del centro. Trimestralmente, alumnos representantes de los cuatro grupos del tercer ciclo se reúnen con la jefa de estudios y el coordinador de convivencia con el fin de valorar el clima de convivencia en el centro, así como detectar posibles situaciones complejas que puedan tener lugar. Todo el alumnado del centro participa en los programas:

- Análisis de la convivencia en el centro.
- Elaboración de normas.
- Resolución de conflictos.
- Educación emocional.
- Formación en habilidades sociales y de comunicación
- Colaboración para la adquisición de las competencias básicas por todo el alumnado del centro.

Respecto a las propuestas de la comunidad educativa para favorecer la adquisición de las competencias básicas a través del aprendizaje, el alumnado colaboró realizando propuestas en foros de debate donde se les invitó a participar mediante:

- Expresión de necesidades de aprendizaje del alumnado en relación a sus características, el contexto en que vive y las competencias básicas delimitadas en el currículo.
- Enumeración de las principales dificultades que encuentra este alumnado para adquirir las competencias básicas definidas.
- Definición de las competencias básicas en base a las dificultades a superar y las necesidades que se han de satisfacer.
- Conversión de las competencias definidas en términos de objetivos a lograr por el alumnado.
- Expresión del modo en que les pueden ayudar los profesores a lograr estos objetivos.

- Expresión del modo en que le deben acompañar las familias para lograr estos objetivos.
- Expresión de las responsabilidades de cada alumno para que todo el alumnado logre estos objetivos.

Los resultados más relevantes de este plan fueron:

- La apertura del centro a la comunidad educativa para que se sientan protagonistas de un proyecto común de centro;
- Crear comisiones de trabajo con la implicación de padres, profesores y alumnos —dichas comisiones, así como los grupos de trabajo de los profesores han pasado a formar parte de la vida del centro—;
- Actualización de diversos planes a través de las aportaciones de la comunidad educativa (tríptico de convivencia, página web como medio de difusión y de participación de la comunidad educativa, revista del centro, hoja informativa del AMPA...);
- Implicación de la comunidad educativa y distribución de responsabilidades en la celebración del 25 aniversario del centro y participación de expertos en el centro en actividades formativas para padres en colaboración con la Dirección Provincial de Educación, el Ayuntamiento de Soria y otras instituciones.

La mayor parte de las actividades que se iniciaron con este proyecto forman parte de los planes anuales del centro y han sido el germen de otras actuaciones emprendidas posteriormente. Así se han afianzado las iniciativas que contribuyen al desarrollo de la autonomía e iniciativa personal del alumnado para la mejora de la convivencia; por ejemplo, la experiencia de ayuda entre iguales para resolver las diferencias entre alumnos, en la que colabora el profesorado, jefatura

de estudio y la coordinadora de convivencia, además del propio alumnado. Durante los últimos siete cursos comenzamos las clases trabajando la inteligencia emocional. Empezamos dedicándole una semana entera, pero actualmente lo hemos reducido a los dos o tres primeros días; sin embargo, es un tema que está muy presente a lo largo de todo el año.

La Escuela de Padres es otra de las actividades que se ha afianzado. Favorece la implicación de todas las familias en el acompañamiento del aprendizaje de sus hijos ofreciendo información y formación que les ayuda a comunicarse con el centro, conocer y participar del proyecto educativo y colaborar en la línea educativa definida entre todos. En las sesiones formativas se tratan aspectos del interés de todos y otros diferenciados según el curso.

Para ayudar a comprender la importancia de la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en la autoevaluación del centro, describimos brevemente en qué consistió esta valoración.

En primer lugar, definimos los aspectos más relevantes de la intervención educativa en el centro, que nos sirvieron de referencia para elaborar el esquema de reflexión de todos los sectores de la comunidad.

A continuación, elaboramos instrumentos de evaluación adaptados a la información, competencias y responsabilidad de cada sector. Todos los sectores cumplieron cuestionarios en papel, adaptados en el caso de los alumnos más pequeños por sus profesores. Las tablas 1, 2 y 3 muestran dichos cuestionarios, señalándose en negrita los criterios a los que se refieren las cuestiones. (Fuente: *Proyecto ARCE: Implicación y participación del alumnado y la familia en la mejora escolar. Cursos 2009-2011*).

Tabla I
Cuestionario profesores

<p>1. Todos los profesores del centro asumen la responsabilidad de un ámbito de actuación escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿Eres responsable de alguna actividad educativa del centro? — ¿Crees que el equipo Directivo reparte el liderazgo y las responsabilidades sobre las actuaciones educativas en el centro?
<p>2. Las familias están bien informadas sobre la organización, el funcionamiento, los recursos y las actividades del centro.</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿Crees que se elaboran documentos suficientes sobre las actividades que se realizan en el centro para facilitar la información a los padres? — ¿Crees que deberían realizarse más reuniones informativas por parte del equipo directivo y de los responsables de los distintos programas para favorecer la implicación y participación de toda la comunidad educativa? — ¿Están los padres informados sobre la organización, y el funcionamiento de actividades que se desarrollan en el centro?
<p>3. Se facilita la integración de todas las familias especialmente de las que se incorporan por primera vez a la Comunidad Educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿Se facilita la integración de todas las familias, especialmente de las que se incorporan por primera vez a la comunidad educativa?

Continúa

Tabla I (continuación)
Cuestionario profesores

4. Las familias del alumnado del centro colaboran en actividades del Centro y del aula.
– ¿Colaboran las familias del alumnado del centro en actividades del centro y del aula?
5. Los alumnos comprenden el valor de la educación y la importancia del buen funcionamiento del centro.
– ¿Comprenden tus alumnos la importancia de la educación y el valor de lo que aprenden en el colegio?
6. El proyecto educativo del centro comprende objetivos en relación al desarrollo emocional de los alumnos, la creación de un buen clima de centro y la cohesión entre los miembros de la comunidad educativa.
– ¿Se valora en el proyecto educativo del centro el desarrollo emocional y en valores del alumnado?
– ¿Existen programas en el centro que contribuyan a formar a toda la comunidad educativa para mejorar el bienestar individual y la convivencia en el centro?
– ¿Trabajas en tus clases con el grupo de alumnos el diálogo las habilidades sociales y los sentimientos?
– ¿Saben tus alumnos expresar sus emociones, opiniones y dialogar sobre ello?
7. Los profesores se coordinan y colaboran para realizar actividades con el alumnado que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas, sociales y emocionales.
– ¿Te coordinas con tus compañeros para preparar actividades que favorezcan el desarrollo emocional del alumnado y la adquisición de competencias lingüísticas y habilidades sociales?
– ¿Participas en las reuniones de Ciclo y Claustro para realizar actividades que contribuyan a crear un buen clima en el centro?
– ¿Te coordinas y colaboras con tus compañeros para facilitar el aprendizaje de todos los alumnos de la clase?
8. Todos los miembros de la comunidad educativa colaboran en la elaboración y gestión democrática de las normas.
– ¿Consideras positivo el trabajar de una forma coordinada y coherente las normas del centro y del aula entre todos los miembros de la comunidad educativa?
– ¿Se realizan actividades en el aula para elaborar y gestionar las normas de clase de modo que los alumnos se impliquen y participen en su creación y funcionamiento?
9. Los padres se implican y participan en actividades que contribuyen a mejorar la convivencia en el centro.
– ¿Se deberían implicar los padres y participar en actividades que contribuyan a mejorar la convivencia en el centro?
10. Los profesores se coordinan y colaboran para diseñar el procedimiento de la observación y la evaluación inicial del alumnado preparando materiales e instrumentos.
– ¿Te coordinas y colaboras para diseñar el procedimiento de la observación y la evaluación inicial del alumnado preparando materiales e instrumentos?
– ¿Realizas la evaluación inicial observando y analizando el proceso de aprendizaje del alumno y su nivel de competencia para dar respuesta a las tareas escolares?
– ¿Detectas los puntos fuertes y necesidades de tus alumnos en la evaluación inicial?
11. Se realizan sesiones de evaluación inicial para que los profesores conozcan y contrasten la información necesaria para atender adecuadamente a cada alumno y a los grupos de alumnos.
– ¿Se realizan sesiones de evaluación inicial para que los profesores obtengan la información necesaria para atender adecuadamente a cada alumno y los grupos de alumnos que atiende?
12. Existe un protocolo para recoger de un modo sistemático los datos y las informaciones relevantes de cada alumno y su contexto familiar.
– ¿Existe un protocolo para recoger de un modo sistemático los datos y las informaciones relevantes de cada alumno y su contexto familiar?
13. Partiendo de una evaluación inicial todos los profesores y profesionales colaboran para facilitar el aprendizaje de todos los alumnos de la clase.
– ¿Utilizas la información sobre los puntos fuertes y necesidades del alumnado para tomar medidas en las aulas que facilitan el aprendizaje individual?
– ¿Te sirven los datos de evaluación inicial del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para tomar medidas que mejoren el aprendizaje de todo el alumnado del centro?
– ¿Colaboras en la evaluación inicial y en la elaboración de adaptaciones significativas para los alumnos que las necesitan?

Continúa

Tabla 1 (continuación)
Cuestionario profesores

14. La Comunidad Educativa valora positivamente la diversidad del alumnado y el trabajo cooperativo como recurso importante para favorecer el aprendizaje de todos.
- ¿Organizas las actividades del aula de modo que los alumnos sean un recurso importante para favorecer el aprendizaje de todos?
 - ¿Comprenden tus alumnos y valoran todo lo que aprenden al ayudar a otros y ser ayudados por otros?
 - ¿Comprenden y valoran las familias la oportunidad de utilizar la diversidad del alumnado como fuente de riqueza y un recurso importante para favorecer el aprendizaje de todos?
15. Todos los profesores se sienten responsables de todos los alumnos.
- ¿Te sientes responsable de tus alumnos?
16. Los profesores mantienen altas expectativas sobre todos los alumnos y los hacen sentir valiosos y con capacidad de aprender.
- ¿Mantienes altas expectativas sobre todos tus alumnos y los haces sentirse valiosos y con capacidad de aprender?
17. El proyecto educativo del centro comprende la educación en competencias de los alumnos .
- ¿Comprende el Proyecto Educativo del Centro la educación en competencias de los alumnos?
18. Los profesores colaboran y se coordinan para planificar actividades y preparar materiales que favorezcan el desarrollo máximo de las competencias básicas del alumnado.
- ¿Te coordinas con otros profesores del centro para secuenciar la enseñanza del aprendizaje en competencias?
 - ¿Colaboras para planificar actividades y preparar materiales que favorezcan el desarrollo de las competencias básicas?
 - ¿Utilizas diferentes estrategias didácticas para que todos los alumnos desarrollen la máximo de sus posibilidades las competencias básicas?
19. Los alumnos reflexionan con sus profesores sobre su nivel de desarrollo de las competencias básicas : dónde están y lo que han de seguir aprendiendo.
- ¿Reflexionas con tus alumnos sobre su nivel de desarrollo de las competencias básicas (dónde están en relación a lo que han de seguir aprendiendo)?
20. Los padres participan en actividades formativas que les orienten para acompañar el aprendizaje de sus hijos y colaboran con los profesores para eliminar las barreras del aprendizaje de los mismos.
- ¿Deberían participar los padres en actividades formativas que les orienten para acompañar el aprendizaje de sus hijos?
 - ¿Se coordinan los padres y colaboran con los profesores para eliminar las barreras al aprendizaje de sus hijos?
21. La escuela de padres trata los aspectos prioritarios de la educación del alumnado en el Centro.
- ¿Trata la escuela de padres los aspectos prioritarios de la educación del alumnado en el centro?
22. La evaluación del aprendizaje del alumnado se realiza en base a las condiciones de enseñanza que se han creado y sirven para mejorar las condiciones educativas del centro y de la clase.
- ¿Se realiza la evaluación del aprendizaje del alumnado en base a las condiciones de enseñanza que se han creado?
 - ¿Sirve la evaluación del aprendizaje del alumnado para mejorar las condiciones educativas del centro y del aula?

Fuente: Proyecto ARCE: Implicación y participación del alumnado y la familia en la mejora escolar. Cursos 2009-2011.

Tabla 2
Cuestionario alumnos

1. Las familias del alumnado del centro colaboran en actividades del Centro y del aula.
- ¿Colaboran o han colaborado tus padres en actividades del aula o del Centro?
 - ¿Te gustaría que tus padres colaborasen en actividades en el Centro o del aula?
2. Los alumnos comprenden el valor de la educación y la importancia del buen funcionamiento del centro.
- ¿Te parece importante venir todos los días al colegio?
3. El proyecto educativo del centro comprende objetivos en relación al desarrollo emocional de los alumnos, la creación de un buen clima de centro y la cohesión entre los miembros de la comunidad educativa.
- ¿Te sientes contento en el colegio?

Continúa

Tabla 2 (continuación)
Cuestionario alumnos

4. Todos los miembros de la comunidad educativa colaboran en la elaboración y gestión democrática de las normas.
 - ¿Has participado en la elaboración de las normas de convivencia del aula/centro?
5. La Comunidad Educativa valora positivamente la diversidad del alumnado y el trabajo cooperativo como recurso importante para favorecer el aprendizaje de todos.
 - ¿Disfrutas ayudando a tus compañeros?
 - ¿Te gusta ser ayudado por tus compañeros?
 - ¿Estás contento de tener compañeros de diferentes países?
6. Los profesores mantienen altas expectativas sobre todos los alumnos y los hacen sentir valiosos y con capacidad de aprender.
 - ¿Crees que tu profesor te conoce y te entiende?
 - ¿Te sientes que eres importante en tu clase?
7. Los alumnos reflexionan con sus profesores sobre su nivel de desarrollo de las competencias básicas : dónde están y lo que han de seguir aprendiendo.
 - ¿Te sientes capaz de desenvolverte solo en tu barrio?
8. Los padres participan en actividades formativas que les orienten para acompañar el aprendizaje de sus hijos y colaboran con los profesores para eliminar las barreras del aprendizaje de los mismos.
 - ¿Te ayudan tus padres en los deberes diarios?

Fuente: Proyecto ARCE: Implicación y participación del alumnado y la familia en la mejora escolar. Cursos 2009-2011.

Tabla 3
Cuestionario familias

1. Las familias están bien informadas sobre la organización, el funcionamiento, los recursos y las actividades del centro.
 - ¿Conoces el Proyecto Educativo del Centro?
 - ¿Conoces los objetivos generales del ciclo en el que está tu hijo?
 - ¿Tienes suficiente información sobre las competencias básicas que debe adquirir tu hijo al finalizar la Educación Primaria?
 - ¿Estáis suficientemente informados sobre la organización y el funcionamiento de actividades que se desarrollan en el centro?
 - ¿Es suficiente la documentación que se os envía sobre las actividades que se realizan en el centro?
 - ¿Os parecen suficientes las reuniones informativas por parte del equipo directivo y de los responsables de los distintos programas para favorecer vuestra implicación y participación?
2. Se facilita la integración de todas las familias especialmente de las que se incorporan por primera vez a la Comunidad Educativa.
 - ¿Se facilita la integración de todas las familias, especialmente de las que se incorporan por primera vez a la comunidad educativa?
 - ¿Facilitaría la integración de las nuevas familias el ser acompañadas por la veteranas en el centro?
3. Las familias del alumnado del centro colaboran en actividades del Centro y del aula.
 - ¿Os implicáis y participáis en actividades que contribuyan a mejorar la convivencia en el centro?
 - ¿Colaboráis en las actividades del centro y del aula?
4. Los alumnos comprenden el valor de la educación y la importancia del buen funcionamiento del centro.
 - ¿Comprenden tus hijos la importancia de la educación y el valor de lo que aprenden en el colegio?
5. El proyecto educativo del centro comprende objetivos en relación al desarrollo emocional de los alumnos, la creación de un buen clima de centro y la cohesión entre los miembros de la comunidad educativa.
 - ¿Se valora en el proyecto educativo del centro el desarrollo emocional y en valores del alumnado?
 - ¿Existen programas en el centro que contribuyan a formar a toda la comunidad educativa para mejorar el bienestar individual y la convivencia en el centro?
 - ¿Aprenden tus hijos a expresar sus emociones, opiniones y a dialogar sobre ellos?
 - ¿Te parece importante que se trabaje en todas las clases con el grupo de alumnos el diálogo, habilidades sociales y los sentimientos?

Continúa

Tabla 3 (continuación)
Cuestionario familias

6. Los profesores se coordinan y colaboran para realizar actividades con el alumnado que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas, sociales y emocionales.
- ¿Crees que los profesores tienen en cuenta las características individuales de cada alumno y su familia para favorecer su aprendizaje y ayudarlo a desarrollarse mejor como persona?
 - ¿Crees que los profesores se coordinan y colaboran lo suficiente para facilitar el aprendizaje de todos los alumnos en clase?
7. Todos los miembros de la comunidad educativa colaboran en la elaboración y gestión democrática de las normas.
- ¿Consideras positivo que se tengan en cuenta tus sugerencias para la elaboración y la gestión de las normas del centro y del aula?
8. Se realizan sesiones de evaluación inicial para que los profesores conozcan y contrasten la información necesaria para atender adecuadamente a cada alumno y a los grupos de alumnos.
- ¿Tienes la oportunidad de informar bien a los profesores sobre las características de tus hijos?
 - ¿Tienes la suficiente información sobre los resultados de la evaluación inicial que realizan los profesores a tus hijos?
9. Partiendo de una evaluación inicial todos los profesores y profesionales colaboran para facilitar el aprendizaje de todos los alumnos de la clase.
- ¿Crees que los profesores tienen en cuenta las características individuales de cada alumno y su familia para favorecer su aprendizaje y ayudarlo a desarrollarse mejor como persona?
 - ¿Crees que los profesores se coordinan y colaboran lo suficiente para facilitar el aprendizaje de todos los alumnos?
10. La Comunidad Educativa valora positivamente la diversidad del alumnado y el trabajo cooperativo como recurso importante para favorecer el aprendizaje de todos.
- ¿Comprenden los alumnos y valoran todo lo que aprenden al ayudar a otros y ser ayudados por otros?
 - ¿Comprendes y valoras la oportunidad de utilizar la diversidad del alumnado como fuente de riqueza y un recurso importante para favorecer el aprendizaje de todos?
11. Todos los profesores se sienten responsables de todos los alumnos.
- ¿Confías en la responsabilidad del profesorado hacia el alumnado?
12. Los profesores mantienen altas expectativas sobre todos los alumnos y los hacen sentir valiosos y con capacidad de aprender.
- ¿Crees que los profesores valoran positivamente las capacidades de tus hijos mejorando su autoestima?
13. El proyecto educativo del centro comprende la educación en competencias de los alumnos.
- ¿Comprende el Proyecto Educativo del Centro la educación en competencias de los alumnos?
14. Los profesores colaboran y se coordinan para planificar actividades y preparar materiales que favorezcan el desarrollo máximo de las competencias básicas del alumnado.
- ¿Crees que los profesores se coordinan y colaboran lo suficiente para facilitar el aprendizaje de todos los alumnos en clase?
 - ¿Consideras importante que los profesores del centro se coordinen para secuenciar la enseñanza para el aprendizaje en competencias?
15. Los alumnos reflexionan con sus profesores sobre su nivel de desarrollo de las competencias básicas : dónde están y lo que han de seguir aprendiendo.
- ¿Reflexionan los alumnos con los profesores sobre su nivel de desarrollo de las competencias básicas (dónde están en relación a lo que han de seguir aprendiendo)?
16. Los padres participan en actividades formativas que les orienten para acompañar el aprendizaje de sus hijos y colaboran con los profesores para eliminar las barreras del aprendizaje de los mismos.
- ¿Deberían participar los padres en actividades formativas que les orienten para acompañar el aprendizaje de sus hijos?
17. La escuela de padres trata los aspectos prioritarios de la educación del alumnado en el Centro.
- ¿Deberían participar los padres en actividades formativas que les orienten para acompañar el aprendizaje de sus hijos?
18. La evaluación del aprendizaje del alumnado se realiza en base a las condiciones de enseñanza que se han creado y sirven para mejorar las condiciones educativas del centro y de la clase.
- ¿Consideras que los informes de evaluación sobre tus hijos se entienden con facilidad?
 - ¿Crees necesario que se realicen entrevistas individuales con los profesores después de cada evaluación para comprender bien la evolución del aprendizaje de tu hijo y lo que podrías hacer para ayudarlo mejor?
 - ¿Crees que la evaluación del aprendizaje del alumnado sirve para mejorar las condiciones educativas del centro y del aula?

Fuente: Proyecto ARCE: Implicación y participación del alumnado y la familia en la mejora escolar. Cursos 2009-2011.

Figura 1
Documento para la definición de la competencia matemática por parte de las familias

Competencia matemática
<p>Necesidades de adquisición: Aprender a abordar los problemas sin miedo; Saber apreciar, saber valorar económicamente y con otros parámetros; Dominar el cálculo; Dominar el sistema métrico decimal; Suscitar el interés por pensar y razonar; Disfrutar del razonamiento y del pensamiento; Relacionar el conocimiento académico con la vida cotidiana; Facilitar el acceso al aprendizaje; Utilizar diferentes estrategias o actividades para aprender; Adecuar las actividades y tareas a las capacidades de los alumnos; Diversificar las propuestas de trabajo adecuadas a las características de los alumnos.</p>
<p>Dificultades para desarrollarla: Falta de autoestima; Tareas desajustadas; Diferentes estilo y ritmos de pensamiento; Hiperactividad; Dificultad para realizar ejercicios repetitivos; Dificultad de abstracción; Los padres no pueden ayudar porque no saben estas estrategias, sino otras.</p>
<p>Definición de la competencia matemática: Adquirir los mecanismos básicos de adquisición del conocimiento y desarrollar las capacidades de razonamiento lógico matemático necesarios para disfrutar pensando, y aprender a resolver cualquier tipo de problema relacionando el conocimiento académico con la vida cotidiana.</p>

Fuente: Proyecto ARCE: Implicación y participación del alumnado y la familia en la mejora escolar. Cursos 2009-2011.

Los alumnos y representantes voluntarios de las familias participaron en foros de debate que permitieron conocer su visión de la importancia de la formación y competencias clave para el aprendizaje permanente, así como las necesidades y dificultades que encontraban para facilitar la adquisición de competencias.

Con la ayuda de una moderadora, las familias expresaron su visión de las necesidades y dificultades que encontraban para facilitar que sus hijos adquirieran y elevaran su nivel en cada una de las competencias básicas: competencia lingüística, competencia matemática, competencia conocimiento e interacción con el medio, competencia digital y tratamiento de la información, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia en aprender a aprender, competencia en autonomía e iniciativa personal. A partir de esta deliberación, definieron cada una de las competencias en función del propósito de trabajo con sus hijos. Sus reflexiones quedaron reflejadas en una ficha por cada una de las competencias (ver figura 1).

También con la ayuda de una moderadora se formaron grupos de debate del alumnado formados por dos representantes de cada clase, que iban cambiando para cada una de las competencias, con el objeto de que representaran a la mayor parte de los estudiantes.

De esta forma, los niños y niñas expresaron su visión sobre las razones por las que era importante adquirir cada una de las competencias y las principales limitaciones que encontraban algunos de los compañeros o ellos mismos para lograrlo.

Con la ayuda de preguntas, adaptadas a las diferentes edades, que realizaba la facilitadora, y de sus respuestas, los mayores definieron cada una de las competencias en función de lo que debían hacer para superar sus barreras de aprendizaje y elevar su nivel en cada competencia.

Sus aportaciones quedaron reflejadas en fichas exactamente iguales a las empleadas por las familias (ver figura 1).

3.2. Autoevaluación de la Junta de Castilla y León. Curso 2011-2012

En el curso 2011-2012 se empleó la herramienta de autoevaluación de centros de la Junta de Castilla y León. Se trata de cumplimentar, a través de una aplicación informática, unos cuestionarios diferentes según se pertenezca al grupo de personal no docente, profesorado, familias o alumnado. Al tratarse de un cuestionario que no está elaborado en el centro, nos permite tomar distancia, realizar otra mirada y obtener una visión más objetiva del mismo. La valoración a las diferentes cuestiones va del 1 al 10 y también existe la posibilidad de no contestar.

Para poder acceder al cuestionario, de acuerdo con el sector de la comunidad a la que se representa en cada caso, es necesario un usuario y su clave que son generados por la propia aplicación. El equipo directivo es el encargado de imprimir toda la información necesaria y hacerla llegar a los diferentes grupos. Cada usuario completa el cuestionario que le corresponde, para lo que necesita un ordenador conectado a internet. El centro facilita el acceso al ordenador a todos los grupos. Los pro-

fesores, el personal no docente y los padres tienen la posibilidad de hacerlo en el centro o en su casa si lo prefieren. Sin embargo, los alumnos lo realizan en clase para que no tengan problemas a la hora de acceder al programa y aclarar las dudas que les puedan surgir.

Una vez cerrada la aplicación, cuando se cumple el plazo acordado y conocido por todos los implicados a través de las reuniones del centro tanto de profesores como de padres y cartas informativas, la herramienta calcula la media de cada uno de los criterios y analiza: liderazgo, planificación, personas, gestión de recursos, organización, proceso educativo, clima escolar, participación, resultados en agentes, resultados en entorno y resultados clave. Los resultados se calculan por cada uno de los grupos y también para el total de la comunidad educativa y se muestra de forma numérica o en gráficos de barras. Otro dato que ofrece es el grado de consenso que se consigue por cada uno de los criterios y grupos.

El equipo directivo decidió pasar los cuestionarios para conocer los puntos fuertes del centro y detectar áreas que podrían mejorarse a través de la implantación de planes de mejora, planes de formación en el centro y el proyecto de autonomía. Como se puede comprobar en la tabla 4, todos los sectores de nuestra comunidad mostraron una buena disposición para colaborar.

En la figura 2 aparecen las valoraciones de los diferentes sectores por cada uno de los criterios que se eligieron. Como se puede observar, el aspecto mejor valorado fue el entorno y el peor la gestión de recursos. Para comprender esta valoración, analizamos las preguntas correspondientes y deducimos que se refería principalmente a los espacios del centro. Las familias valoraron muy negativamente que el centro no disponga de un salón de actos.

El criterio en el que vamos a centrarnos es el clima escolar, porque es el que está directamente relacionado con la convivencia. Respecto a este aparta-

do, observamos que la valoración va desde el 8,78, asignado por el personal no docente, hasta el 7,89 del alumnado, teniendo como media 7,94. También se puede observar que la participación tiene una valoración global muy parecida a la anterior (7,93), y que por sectores oscila entre 8,19 del profesorado y el 7,74 de las familias.

Estos resultados fueron utilizados para realizar planes de mejora durante los siguientes cursos:

- Durante 2012-2013 se realizó el catálogo de servicios, del que cabría destacar que ha sido elaborado por todo el profesorado del centro y consensado en la Comisión de Coordinación Pedagógica. Contiene el apartado Participación de los Ciudadanos en la toma de decisiones y en la mejora de los servicios, que enumera todas las formas posibles de participación de los padres en la vida del centro; desde ser representante del sector de padres y madres en el consejo escolar hasta participar organizando, gestionando o asistiendo a actividades formativas, culturales o lúdicas, pasando por asistir a reuniones generales y entrevistas individuales con el tutor.
- Durante 2013-2014, todo el profesorado del centro se implicó en la reflexión y elaboración de propuestas de aprendizaje y adquisición de las competencias que requerían al alumnado asumir tareas con autonomía y desarrollar proyectos emprendedores. Los elementos de este plan han sido, en resumen, el cambio metodológico en el que se implica a todo el profesorado para trabajar en las tareas partiendo de una evaluación inicial por competencias y finalizando con la semana cultural «pequeños emprendedores en el CEIP Infantes de Lara», promoviendo equipos de trabajo operativos para consensuar los proyectos a desarrollar en la evaluación inicial, implicando a todo el profesorado y distribuyendo responsabilidades.
- Durante 2014-2015 se realizó la actualización de los documentos del centro. Por una parte, desa-

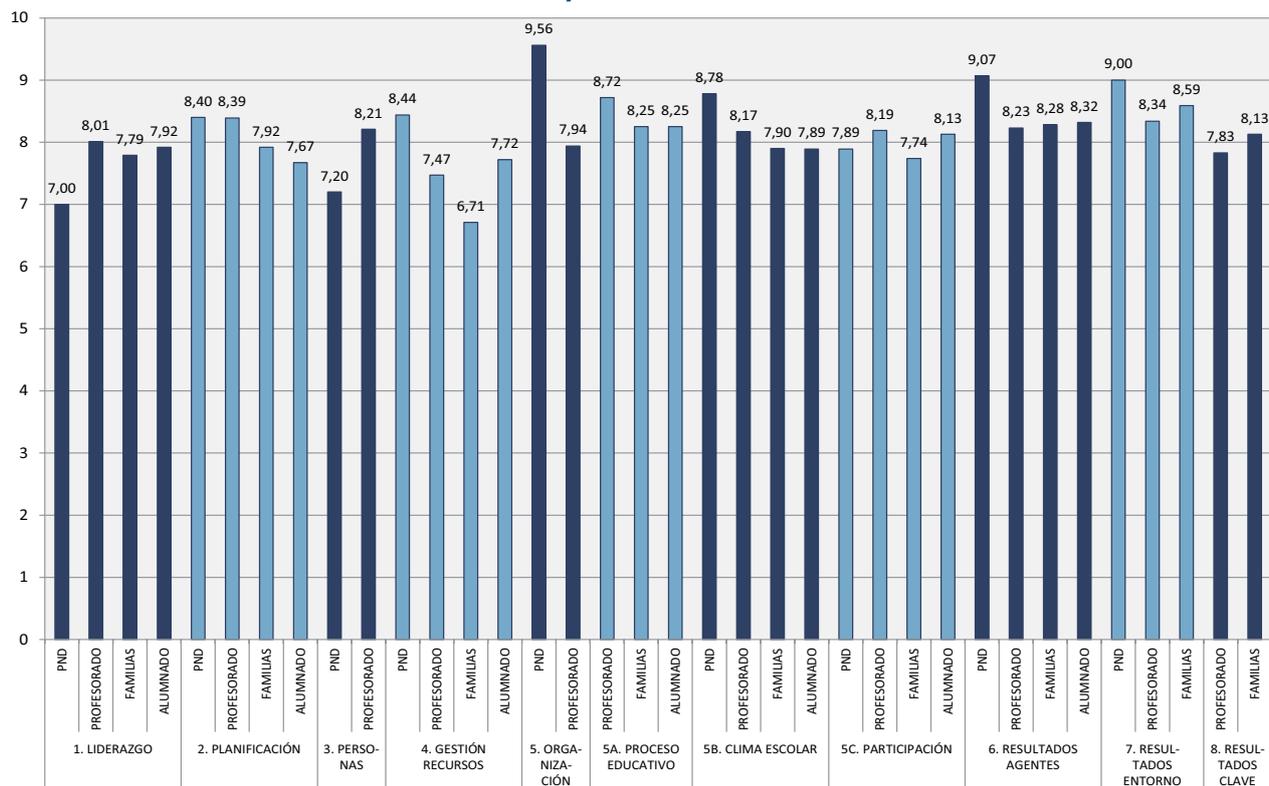
Tabla 4
Porcentaje de participación de cada uno de los sectores: Personal no docente, profesorado, familia y alumnado. Curso 2011-2012

Porcentajes	Pnd	Profesorado	Familias	Alumnado
Cuestionarios entregados sobre el total del centro	60,00 %	100,00 %	45,00 %	20,09 %
Cuestionarios respondidos sobre entregados	100,00 %	97,03 %	90,28 %	24,25 %
Cuestionarios respondidos sobre total en el centro	60,00 %	97,06 %	40,63 %	18,94 %

Fuente: Informe de Autoevaluación del CEIP Infantes de Lara. Curso 2011-2012.

Figura 2

Valoración media por criterio y grupo de todos los sectores: Personal no docente, profesorado, familias, alumnado y comunidad educativa



Fuente: Informe de Autoevaluación del CEIP Infantes de Lara. Curso 2011-2012.

rollamos y planificamos actuaciones que contribuyan a la mejora de la calidad a través de grupos de trabajo definidos, desde el convencimiento que un buen trabajo en equipo es la clave de éxito de cualquier organización. Con la implantación de la nueva ley educativa hemos generado diferentes grupos organizativos: Nivel e Internivel y hemos mantenido los Equipos de Trabajo: Convivencia, Tic, Bilingüismo y Lectura. Por otra parte, generamos los diferentes documentos que nos marca la normativa LOMCE:

- Actualización Proyecto Educativo.
 - Plan de Atención a la Diversidad.
 - Plan de Acción Tutorial.
 - Plan de Convivencia y RRI.
 - Propuesta curricular y programaciones didácticas.
- Durante 2015-2016 diseñamos y desarrollamos el Plan de Mejora de Centro «Adquisición de las competencias claves en el aprendizaje permanente a lo largo de la vida». El plan se elaboró con las aportaciones de todo el profesorado del centro, siguiendo el método habitual de trabajo en grupo. Una vez realizado se dio a conocer a la comunidad educativa animándola a participar en su desarrollo.

También se desarrolló el Proyecto de Autonomía de Centro «Plurilingüismo».

- Durante 2016-2017 el claustro de profesores inició un trabajo conjunto para elevar el nivel de competencia del alumnado mediante una propuesta común de tareas y proyectos en las aulas. El plan tuvo como objetivo el diseño y la elaboración de diferentes proyectos entre ellos podemos destacar los siguientes:
 - Numancia 2017. Fue el proyecto central de este curso y entorno a él se han ido desarrollando otros como el Carnaval y la Semana Cultural. El broche final fue ir con todos los alumnos de Primaria a Numancia, 1.º y 2.º fueron en autobús y el resto andando y realizando una gimkana con las tablets por la orilla del Duero. Esta actividad se ofreció al resto de los colegios de la ciudad para que la pudieran realizar libremente.
 - Hacer teatro es divertido (4.º de Educación Primaria).
 - The Great Fire of London (de 3.º a 6.º de Educación Primaria).
 - The Hibernation Party en Educación Infantil y The Harvest Festival en Educación Primaria.

- Asamblea de la Paz. Participaron todos los alumnos de Educación Primaria y actuó como público Educación Infantil.
- El recreo. Este proyecto está en proceso. Los alumnos del 2.º internivel realizaron una investigación y queda pendiente la realización de propuestas y su puesta en marcha. Se ha finalizado en el curso 2017-2018.

El proceso y los resultados de esta autoevaluación del centro también nos han servido para llevar a cabo los planes de formación en el centro, los planes de lectura y los proyectos de autonomía.

Los planes de formación siempre cuentan con al menos tres itinerarios: uno relacionado con el bilingüismo (sobre la metodología para aunar el currículo del British Council con el de la Junta de Castilla y León y la participación en el Programa Comenius...); otro sobre nuevas tecnologías (página web, Aula Virtual, creación de blogs en diferentes asignaturas y cursos...); y el tercero, un plan de mejora. El plan de mejora del curso 2013-2014 nos permitió conocer de primera mano varios trabajos por proyectos, especialmente cómo generar un proyecto y los pasos para desarrollarlo. Durante el curso 2016-2017 nos centramos en la evaluación y nos informamos sobre trabajos por proyectos en Educación Infantil.

A través de la formación en el centro se abren interesantes debates y diálogos internos sobre lo aprendido y sus posibilidades didácticas, al tiempo que los diferentes grupos de profesores pueden tomar las decisiones de aplicación oportunas de forma rápida y adecuada. Es frecuente en el centro ir viendo aplicadas en diferentes aulas, de manera coordinada, muchas de las estrategias pertenecientes a formaciones que han sido trasladadas por compañeros del claustro al resto y por ponentes externos.

Los planes de lectura se llevaron a cabo teniendo en cuenta que la comunidad educativa había valorado más negativamente la gestión de los recursos y, concretamente, la gestión de la biblioteca. Fruto del trabajo para superar esta dificultad, en el curso 2014-2015 el plan de lectura obtuvo el reconocimiento «Leo TIC».

Actualmente se sigue desarrollando el Proyecto de Autonomía «Plurilingüismo», con la finalidad de ofrecer la educación en un plurilingüismo de calidad a todos y cada uno de los alumnos y alumnas del colegio, proporcionándoles los medios necesarios para que adquieran la capacidad de comunicarse en varias lenguas. Considerando al centro educativo como entorno de aprendizaje, se pretende desarrollar un método plurilingüe que permita al alumno y a los docentes:

- Llevar a cabo procesos de comunicación y colaboración con personas de otras culturas.
- Potenciar la sensibilización y apertura hacia la aceptación de personas con formas de hablar, pensar y hacer cosas de una manera diferente a la nuestra.
- Participar en iniciativas europeas de movilidad entre centros y docentes de intercambio variadas y de cooperación.

3.3. Autoevaluación sobre educación en derechos, propuesta por el Comité Español de Unicef

La comunidad educativa del CEIP Infantes de Lara participó en un proceso de autoevaluación propuesto por el Comité Español de Unicef. Para su desarrollo, empleamos la Guía de autoevaluación de educación en derechos. De acuerdo con la presentación que realiza la propia organización,

«Esta guía permite a los centros educativos poner en marcha un proceso de autoevaluación y diagnóstico inicial en grupo sobre algunos aspectos clave de la implementación de los derechos de la infancia en el ámbito escolar. El objetivo de la autoevaluación es hacer un ejercicio de reflexión sobre las políticas y prácticas que se llevan a cabo en el colegio o instituto que sirva como base para un proyecto integral de educación en derechos.

La autoevaluación se fundamenta en el trabajo en grupos, lo que permite conocer la perspectiva de distintos miembros de la comunidad educativa sobre lo que conlleva un compromiso con los derechos de la infancia en el día a día escolar».

La guía contiene un Cuaderno explicativo de la autoevaluación y Ficha de autoevaluación para el equipo directivo, los tutores, las familias, el alumnado y para otro personal del centro.

Durante el curso 2015-2016 se pasaron los cuestionarios que proporciona Unicef en unos cuadernillos en papel. Fueron cumplimentados por las tres personas que componían el equipo directivo, nueve tutores, quince familias, quince alumnos y tres representantes de otros colectivos. Recogen información sobre educación en derechos de la infancia, participación infantil y otros derechos, protección de la infancia y clima escolar. Las respuestas de cada cuadernillo se vuelcan en un documento que se devuelve cumplimentado a la mencionada ONG.

Los resultados se muestran en el Termómetro de Diagnóstico de Unicef (ver figura 3, 4, 5 y 6). Este documento recoge las respuestas de los distintos

grupos de trabajo que participan en el proceso de autoevaluación del centro. La intención del informe es hacer aflorar propuestas concretas de mejora con las que construir un plan de acción y no oficializar un determinado estatus de calidad del centro. Aquí se recogen las opiniones de los distintos colectivos que conforman la comunidad escolar sobre los indicadores de aplicación de los derechos de infancia. El análisis de los resultados globales nos ofrece información sobre el grado de consenso alcanzado.

Para ilustrar el tipo de información que proporciona, de los resultados obtenidos en la evaluación nos vamos a centrar en el tema de la participación infantil, protección de la infancia y clima escolar, que son los que reflejan la convivencia del centro.

Todos los grupos están totalmente de acuerdo en que el alumnado dispone de espacios, medios y tiempo para hacer propuestas y expresar libremente su opinión y en que el centro promueve la implementación en el aula de metodologías participativas-colaborativas. El equipo directivo, el alumnado y el grupo de otros colectivos están totalmente de acuerdo con que los alumnos pueden realizar manifestaciones de espiritualidad o creencias sin miedo a ser ridiculizados o amenazados, mientras los tutores y las familias están de acuerdo.

La frecuencia, intensidad y calidad de las relaciones entre el centro y las familias es muy buena y existe

una gran participación conjunta en la toma de decisiones.

Además hay un compromiso de toda la comunidad escolar con una guía educativa en beneficio del interés superior del menor. Por último, las relaciones personales están caracterizadas por la igualdad, el respeto por la dignidad de las personas y la convivencia pacífica entre el alumnado, el personal del centro y el alumnado, el personal del centro y las familias y el personal del centro entre sí. En todos estos aspectos del clima escolar los cuatro grupos están totalmente de acuerdo.

En el curso 2015-2016, 11 de los 33 componentes del Claustro de Profesores realizaron un curso de postgrado a través de la UNED: «Educación en Derechos. Cómo integrar en el Currículum los Derechos de la Infancia y la Ciudadanía Global».

En el curso 2016-2017 se incluyeron objetivos específicos sobre los derechos de la infancia y la ciudadanía global en el Proyecto Educativo del Centro y en la Programación General Anual que fueron consensuados por la comunidad educativa. Estos objetivos también se han incluido en el actual Proyecto de Dirección del Centro.

Gracias al trabajo realizado durante este proceso el centro obtuvo en septiembre de 2018 el reconocimiento como Centro Referente en Educación en Derechos de la Infancia y Ciudadanía Global de nivel I.

Figura 3
Valoración de la participación infantil y otros derechos por los diferentes grupos: equipo directivo, tutores, familias, alumnado y otros colectivos



Fuente: Termómetro de diagnóstico de Unicef del CEIP Infantes de Lara. Curso 2015-2016.

Figura 4

Valoración de la participación de la infancia derechos por los diferentes grupos: Equipo directivo, tutores, familias, alumnado y otros colectivos



Fuente: Termómetro de diagnóstico de Unicef del CEIP Infantes de Lara. Curso 2015-2016.

Figura 5

Valoración de la protección de la infancia derechos por los diferentes grupos: Equipo directivo, tutores, familias, alumnado y otros colectivos



Fuente: Termómetro de diagnóstico de Unicef del CEIP Infantes de Lara. Curso 2015-2016.

Figura 6

Valoración del clima escolar por los diferentes grupos: Equipo directivo, tutores, familias, alumnado y otros colectivos



Fuente: Termómetro de diagnóstico de Unicef del CEIP Infantes de Lara. Curso 2015-2016.

3.4. Autoevaluación de la junta de Castilla y León. Curso 2017-2018

En el curso 2017-2018 se decidió volver a aplicar la herramienta de autoevaluación de la Junta de Castilla y León porque había un nuevo equipo directivo en el Centro y nos parecía necesario para establecer el punto de partida y ver cómo habíamos evolucionado desde la aplicación anterior. Al utilizar un recurso externo tratamos de proporcionar más objetividad a los resultados e implicar a toda la comunidad educativa. No obstante, cada curso escolar partimos de una autoevaluación derivada de instrumentos del centro (Memoria Fin de Curso, PGA, revisión de la PGA, evaluación de diagnóstico...).

Las personas a las que iba dirigido el cuestionario de autoevaluación se agruparon en cuatro colectivos o sectores, a cada uno de los cuales se les entregó un cuestionario personalizado en función de aspectos concretos que pudieran afectarles de forma diferenciada (PND – Personal No Docente, Profesorado, familias y alumnado). La participación de todos los sectores ha sido muy satisfactoria, lo que indica una alta implicación de la comunidad educativa y nos permite obtener una amplia muestra de opiniones: rellenaron el cuestionario las dos personas que integran el grupo PND, el 97 % del profesorado y el 94 %

del alumnado (los alumnos de 6.º de E, Primaria) y el 71,11 % de las familias propuestas (5 familias por aula). Se trata de un cuestionario digital y se necesita un usuario y clave para poder acceder a él. El equipo directivo hizo llegar a todos los implicados la información para poder cumplimentarlos.

Las decisiones sobre los diferentes aspectos a tratar se toman en los distintos órganos del centro:

- El Claustro. Participa de forma activa en el diseño de los instrumentos de autoevaluación diseñando el plan de mejora, contribuyendo a su realización, y participando en la propia evaluación.
- La Comisión de Coordinación Pedagógica. Concreta y prioriza las áreas de mejora, los alumnos a los que aplicar el cuestionario y el número de familias por aula.
- Equipo inter niveles. Desarrolla cada uno de los documentos que propone la Comisión anterior.
- Equipo Directivo. Incentiva el instrumento de autoevaluación, diseña el Plan de Mejora y el calendario de ejecución.
- El Consejo Escolar del Centro. Participa como órgano colegiado en el informe de autoevaluación realizando las aportaciones que se han considerado oportunas.

Tabla 5
Valoración media por criterio y grupo: Personal no docente, profesorado, familias, alumnado y comunidad educativa

Valoración media por criterio y grupo	Profesores	Personal no docente	Familias	Alumnos	Comunidad educativa
1. Liderazgo	8,58	9,83	7,95	7,62	8,15
2. Planificación	8,77	9,17	8,00	7,88	8,41
3. Personas	8,77	9,67	N.A.	N.A.	8,80
4. Gestión de recursos	7,86	9,70	6,88	7,56	7,44
5. Organización	8,41	10,00	N.A.	N.A.	8,43
5 A. Proceso educativo	9,90	N.A.	8,52	8,34	8,56
5 B. Clima escolar	8,81	9,00	8,29	8,56	8,57
5 C. Participación	8,32	10,00	7,82	7,06	7,79
6. Resultados en agentes	8,59	10,00	8,29	8,46	8,46
7. Resultados en entornos	8,51	10,00	8,43	N.A.	8,48
8. Resultados clave	8,73	N.A.	8,31	N.A.	8,53

N.A. No se aplica.

Fuente: Informe de Autoevaluación del CEIP Infantes de Lara. Curso 2011-2012

Los resultados obtenidos en los diferentes criterios y por los distintos sectores se reflejan en la tabla 5.

Nos vamos a centrar en el clima escolar (5B) y en la participación (5C). El clima escolar refleja la visión que tiene la comunidad educativa de la convivencia dentro del centro. La valoración de la comunidad educativa es de 8,57 y oscila entre el 9 del personal no docente al 8,29 de las familias. Si lo comparamos con el resultado de la Autoevaluación del curso 2011-2012 que era de 7,94 podemos apreciar una leve mejoría.

Durante este curso no ha llegado ninguna incidencia al Consejo Escolar del centro. Únicamente se ha abierto un protocolo de *bullying* a petición de la familia y al finalizar el proceso se llegó a la conclusión de que no existía acoso sino un problema de relación entre iguales y se trabajó de forma más concreta en esta aula un programa de educación emocional.

Los resultados de esta autoevaluación nos servirán para la elaboración de planes de mejora, planes de formación en el centro y el próximo proyecto de autonomía del centro.

4. Conclusión

A lo largo de los últimos años la comunidad educativa ha apostado por la innovación e investigación permanente, que nos ha permitido obtener conocimiento de la situación (diagnóstico) y realizar una interven-

ción a través de diferentes programas y planes para conseguir el desarrollo integral de nuestros alumnos. Hemos utilizado metodologías de trabajo que han favorecido la cooperación y colaboración, no sólo de los profesores del centro, sino también del resto de los sectores de la comunidad educativa, especialmente del alumnado y sus familias.

Los pilares esenciales para la puesta en marcha de este método de trabajo son la implicación y el compromiso de los participantes, la interacción entre la teoría y la práctica, la implicación de la comunidad educativa y la coordinación del equipo directivo.

La comunidad educativa ha recreado su proyecto educativo, ha reflexionado sobre el lugar que ocupa en la sociedad y encuentra nuevas formas de participar activamente en ella y enriquecerla. Se han creado foros de diálogo que contribuyen a la formación, el desarrollo individual y el crecimiento de la colectividad. Todos los profesores, los alumnos y las familias han participado en diferentes actividades de formación sistemática (cursos, seminarios, grupos de trabajo, charlas...) que les han ayudado a aprender a actuar desde la información y el criterio propio.

Los profesores se han desarrollado profesionalmente para contribuir a lograr el respeto a los intereses y necesidades de cada alumno y la formación para la adquisición de las competencias que debe adquirir cada persona para participar de un

modo autónomo en la construcción democrática de la sociedad. Favorecen la educación comprensiva mediante el desarrollo de recursos de enseñanza-aprendizaje que les permiten compensar activamente las dificultades de sus alumnos y estén orientados hacia el logro de la igualdad de oportunidades. Establecen redes de colaboración en la red y en su escuela y cooperan para el desarrollo de la comunidad educativa a través de su práctica docente diaria, la planificación y desarrollo de programas educativos que favorezcan el crecimiento pleno de todos los alumnos y su participación en actividades de formación en el centro.

Referencias bibliográficas

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

ALBA, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas*. Madrid: Morata.

ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

BOTH, T. y M. AINSCOW (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid y Bristol (UK): Universidad Autónoma de Madrid y Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

HOLZSCHUHER, C. (2012). *Como organizar aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

STAINBACK, S y W. STAINBACK (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo (2ª ed.)*. Madrid: Narcea.

UNICEF (COMITÉ ESPAÑOL). (2012). *Educación en Derechos. Transformando la educación desde los derechos de infancia. Guía de autoevaluación*. Unicef (Comité Español).

VV.AA. ((2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

ORDEN EDU/958/2007, de 25 de mayo, por la que se aprueba el Modelo de Autoevaluación para Organizaciones Educativas de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 1 de Junio de 2007 n.º 106 pp. 11834-11836.

ORDEN EDU/865/2017, de 5 de octubre, por la que se publican las relaciones de centros docentes y servicios educativos cuyas experiencias de calidad han sido evaluadas positivamente y de aquellos cuyas experiencias de calidad han sido propuestas para el reconocimiento institucional, durante el curso 2016/2017. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 16 de octubre de 2017. n.º 198. pp. 42980-42993.

ORDEN EDU/818/2016, de 22 de septiembre, por la que se publican las relaciones de centros docentes y servicios educativos cuyas experiencias de calidad han sido evaluadas positivamente, de aquellos cuyas experiencias de calidad han sido propuestas para el reconocimiento ins-

titucional y de aquellos que han implantado el Modelo de Excelencia de la EFQM, durante el curso 2015/2016. *Boletín Oficial de Castilla y León*. n.º 190. pp. 42841-42859.

ORDEN EDU/821/2015, de 28 de septiembre, por la que se establece la relación de centros docentes y servicios educativos cuyas experiencias de calidad han sido evaluadas positivamente, la de aquellos cuyas experiencias de calidad han sido propuestas para el reconocimiento institucional y la de aquellos que han implantado el Modelo de Excelencia de la EFQM, durante el curso 2014/2015. *Boletín Oficial de Castilla y León*. n.º 196. pp. 54608-54629.

ORDEN EDU/874/2014, de 14 de octubre, por la que se da publicidad a las relaciones de centros docentes y servicios educativos cuyas experiencias de calidad han sido evaluadas positivamente, de aquellos cuyas experiencias de calidad han sido propuestas para el reconocimiento institucional y de aquellos que han implantado el Modelo de Excelencia de la EFQM, durante el curso 2013/2014. *Boletín Oficial de Castilla y León*. n.º 203. pp. 72253-72275.

ORDEN EDU/900/2013, de 6 de noviembre, por la que se da publicidad a las relaciones de centros docentes y servicios educativos cuyas experiencias de calidad han sido evaluadas positivamente, de aquellos cuyas experiencias de calidad han sido propuestas para el reconocimiento institucional y de aquellos que han implantado el Modelo de Excelencia de la EFQM, durante el curso 2012/2013. *Boletín Oficial de Castilla y León*. n.º 221. pp. 73356-73376.

ORDEN EDU/856/2012, de 15 de octubre, por la que se da publicidad a las relaciones de centros docentes y servicios educativos cuyas experiencias de calidad han sido evaluadas positivamente, de aquellos cuyas experiencias de calidad han sido propuestas para el reconocimiento institucional y de aquellos que han implantado el Modelo de Excelencia de la EFQM, durante el curso 2011/2012. *Boletín Oficial de Castilla y León*. n.º 204. pp. 63176-63195.

ORDEN EDU/1425/2011, de 14 de noviembre, por la que se da publicidad a los centros y servicios educativos cuyas experiencias de calidad han sido evaluadas positivamente, a aquéllos cuyas experiencias de calidad han sido propuestas para el reconocimiento institucional y a los que han implantado el Modelo de Excelencia de la EFQM, durante el curso 2010/2011. *Boletín Oficial de Castilla y León*. n.º 225. pp. 87220-87240.

ORDEN EDU/1556/2010, de 16 de noviembre, por la que se da publicidad a los centros y servicios educativos cuyas experiencias de calidad han sido evaluadas positivamente, a aquellos cuyas experiencias de calidad han sido propuestas para el reconocimiento institucional y a los que han implantado el Modelo de Excelencia de la EFQM, durante el curso 2009/2010. *Boletín Oficial de Castilla y León*. n.º 227. pp. 87601-87617.

ORDEN EDU/2266/2009, de 11 de diciembre, por la que se da publicidad a los centros y servicios educativos cuyas experiencias de calidad han sido evaluadas positivamente, a aquéllos cuyas experiencias de calidad han sido propuestas para el reconocimiento institucional y a los que han implantado el modelo de excelencia de la EFQM, durante

el curso 2008/2009. *Boletín Oficial de Castilla y León*. n.º 242. pp. 35301-35306.

ORDEN EDU/2019/2008, de 20 de noviembre, por la que se da publicidad a los centros y servicios educativos cuyas experiencias de calidad han sido evaluadas positivamente, a aquellos cuyas experiencias de calidad han sido propuestas para el reconocimiento institucional y a los que han implantado el Modelo de Excelencia de la EFQM, durante el curso 2007/2008. *Boletín Oficial de Castilla y León*. n.º 230. pp. 23499-23504.

ORDEN EDU/1817/2007, de 9 de noviembre, por la que se da publicidad a los centros y servicios educativos cuyas experiencias de calidad han sido evaluadas positivamente, a aquellos cuyas experiencias de calidad han sido propuestas para el reconocimiento institucional y a los que han implantado el Modelo de Excelencia de la EFQM, durante el curso 2006/2007. *Boletín Oficial de Castilla y León*. n.º 222. pp. 21421-21426.

ORDEN EDU/1776/2006, de 9 de noviembre, por la que se da publicidad a los centros y servicios educativos cuyas experiencias de calidad han sido evaluadas positivamente, a aquellos cuyas experiencias de calidad han sido propuestas para el reconocimiento institucional y a los que han implantado el Modelo de Excelencia de la EFQM, durante el curso 2005/2006. *Boletín Oficial de Castilla y León*. n.º 221. pp. 21636-21641.

ORDEN EDU/1620/2005, de 2 de diciembre, por la que se da publicidad a los centros y servicios educativos que han implantado el Modelo de Excelencia de la EFQM, a aquellos cuyas experiencias de calidad han sido evaluadas positivamente, y a los que, habiendo sido evaluados positivamente, han sido propuestos por las Direcciones Provinciales de Educación para ser distinguidos como las Mejores Expe-

riencias de Calidad durante el curso 2004/2005. *Boletín Oficial de Castilla y León*. n.º 238. pp. 21287-21293.

ORDEN EDU/1761/2004, de 15 de noviembre, por la que se da publicidad a los Centros y Servicios Educativos que han implantado el Modelo de Excelencia de la EFQM, a los Centros y Servicios Educativos cuyas Experiencias de Calidad han sido evaluadas positivamente y a los que, habiendo sido evaluados positivamente, han sido propuestos por las Direcciones Provinciales de Educación para ser distinguidos como las Mejores Experiencias de Calidad durante el curso 2003/2004. *Boletín Oficial de Castilla y León*. n.º 228. pp. 17086-17087.

ORDEN EDU/1753/2003, de 16 de diciembre, por la que se da publicidad a los Centros y Servicios educativos que hayan implantado el Modelo EFQM de Excelencia, a los Centros y Servicios educativos cuyos Planes de Mejora desarrollados durante el curso 2002-2003, han sido evaluados positivamente, y a los Centros y Servicios educativos cuyas Experiencias de Calidad, desarrolladas durante el curso 2002-2003, habiendo sido evaluadas positivamente han sido propuestas por las Direcciones Provinciales de Educación para ser distinguidas entre las Mejores Experiencias de Calidad. *Boletín Oficial de Castilla y León*. n.º 3. pp. 188-193.

ORDEN de 25 de noviembre de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se da publicidad a los centros y servicios educativos que, durante el curso 2001-2002, han implantado el Modelo EFQM de Excelencia, a aquellos que han desarrollado Experiencias de Calidad evaluadas positivamente, y aquellos cuyas Experiencias de Calidad han sido propuestas por las Direcciones Provinciales de Educación para ser distinguidas entre las Mejores Experiencias de Calidad. *Boletín Oficial de Castilla y León*. n.º 236. pp. 16336-16341.

La autora

M.ª Victoria Napal Urizarbarrena

Estudió en la Escuela Universitaria del Profesorado de Educación General Básica de Bilbao, donde obtuvo el título de Diplomada en Profesorado de Educación General Básica en la especialidad de Ciencias Humanas. Tiene la especialidad de Pedagogía Terapéutica por la Universidad de Valladolid e Inglés por oposición con la titulación de CI.

Actualmente es la Directora del CEIP Infantes de Lara (Soria), centro en el que imparte el área de Social Science en 5.º y 6.º cursos. Con anterioridad ocupó el cargo de Secretaria en el Centro Rural Agrupado La Ribera con sede en Langa de Duero (Soria), el de Directora del Centro Rural Agrupado El Valle con sede en Almarza (Soria). Los últimos diez cursos ha sido tutora de diferentes niveles de Educación Primaria y Jefa de Estudios en el centro que ahora dirige.



Petitjean, H. (Hacia 1912-1929). Barca en un estanque. (Detalle). Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.
© Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Entusiasmo

RAE: entusiasmo.

Del lat. mod. *enthusiasmus*, y este del gr. *ἐνθουσιασμός* *enthousiasmós*; propiamente «inspiración o posesión divina».

1. m. Exaltación y fogosidad del ánimo, excitado por algo que lo admire o cautive.

2. m. Adhesión fervorosa que mueve a favorecer una causa o empeño.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Hippolyt Petitjean

Barca en un estanque

Hacia 1912-1929/1916. Acuarela sobre papel. 30 x 48 cm. © Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Como muchas de las obras de Hippolyte Petitjean, sus acuarelas no están ni fechadas ni hacen referencia al lugar que representan. A pesar de ser muy parecidas a las que producían los Pissarro, padre e hijo, en los años 1886-1890, según Robert Herbert, historiador del Neoimpresionismo, habrían sido pintadas en la última etapa de su vida, a partir de 1912, cuando el artista retorna a la técnica neo-impresionista que había abandonado a principios de siglo. Estas acuarelas, que constituyen la parte más atractiva de su producción, son muy apreciadas y buscadas por los coleccionistas.

El intento de conciliar tradición y modernidad halla su mejor expresión en los paisajes puros y sabiamente compuestos en los que el pintor renuncia a cualquier alusión alegórica o mitológica. En ellos utiliza con gran libertad la división de la pincelada, aplicada enérgicamente con toques breves, formando una red bastante laxa que deja entrever el blanco del papel. De esta manera realza el brillo de los colores al tiempo que evita que, al superponerse, éstos pierdan luminosidad.

En *Barca en un estanque* escasean el dibujo y los contornos. El artista trata el paisaje mediante grandes masas: el agua, el cielo y el árbol central, enmarcados a ambos lados por la frondosa vegetación de ribera. Obviamente, se deleita resaltando el contraste entre la factura densa de la barca y de la vegetación -que plasma mediante colores más intensos y una pincelada más prieta- y el tratamiento más ligero y espaciado del agua y del cielo. Luego se esfuerza por mostrar cómo los colores penetran unos dentro de otros, en particular el amarillo del sol que se extiende por el azul del cielo. Petitjean también evita resaltar excesivamente las líneas que aíslan la vegetación de su reflejo, creando de este modo un paisaje poético que, más que describir con precisión, evoca, y pretende sobre todo traducir, un efecto de luz -probablemente la del ocaso, cuando las sombras cálidas y coloreadas se alargan y enturbian la percepción de los límites que separan la realidad de su reflejo y el objeto de la sombra que proyecta-.

Ferretti, M. *Barca en un estanque* - Hippolyt Petitjean (extracto). Madrid: *Museo Nacional Thyssen Bornemisza*. < <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/petitjean-hippolyt/barca-estanque> >.



EL JARDÍN DE JUANITA: UNA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN, ÉTICA Y CONVIVENCIA, IMPLICANDO A LA COMUNIDAD EDUCATIVA

JUANITA'S GARDEN: AN EXPERIENCE IN PARTICIPATION, ETHICS AND SCHOOL COEXISTENCE THAT INVOLVES THE EDUCATION COMMUNITY

Fátima Guitart Escudero

Colegio Obispo Perelló (Madrid)

Resumen

Este artículo es una defensa de la necesidad de involucrar a toda la sociedad en la educación en competencias emocionales y cognitivas, comenzando en edades tempranas.

La introducción incluye dos partes: en primer lugar, se expone una aproximación sobre el papel en la educación de cinco estamentos: familias, profesorado, equipos directivos, alumnado y personal de administración y servicios, reclamando la necesidad de colaboración social; en segundo lugar, se propone un jardín como un medio posible dónde concretar esta acción educativa, presentando el Jardín de Juanita como un proyecto participativo y colaborativo, que implica a toda la comunidad educativa.

En el segundo apartado, se enumeran los objetivos que se pretenden alcanzar con dicho proyecto y el marco teórico que lo justifica. Esta base incluye cinco ejes: pensamiento filosófico y conciencia ecológica en la educación de las infancias, literatura filosófica e infancias, reconexión con la naturaleza, ciudadanía creativa y estética y desarrollo emocional.

En el tercer apartado, se describe la experiencia concreta del proyecto del Jardín de Juanita en un colegio concertado de Madrid, en el que participan 84 alumnos de 5 años, a los que se suman voluntariamente 175 niños de Educación Primaria, creando un interesante clima educativo de convivencia; se incluye también en esta sección: objetivos, metodología, temporalización y resultado final de esta práctica educativa.

En el cuarto y último punto, se exponen las conclusiones principales que se han observado y recogido, desde la experiencia de la profesora coordinadora del proyecto en dicho colegio, respecto a la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Palabras clave: Jardín de Juanita, filosofía lúdica, diálogo filosófico, habilidades de pensamiento, ciudadanía creativa, comunidad educativa, conciencia ecológica.

Abstract

This article is a defense of the need to engage society as a whole in emotional and cognitive skills education, starting at early ages.

The introduction describes, firstly, an approach to the role of five stakeholders: families, teachers, management teams, students, and service and administration staff, claiming the need for social collaboration; secondly, it proposes a garden as a possible means to implement this educational initiative, introducing Juanita's Garden as a participatory and collaborative project involving the entire education community.

The next section outlines the goals that we aim to achieve and the theoretical framework on which the project is based, comprising five building blocks: philosophical thinking and ecological awareness in childhood education, philosophical literature and childhood, reconnecting with nature, aesthetics, creative citizenship and emotional development.

The third section describes a particular experience within Juanita's Garden project conducted in a school in Madrid, involving 84 five-year-old students plus 175 more primary education children who voluntarily enrolled in the program, creating an interesting school environment; this section also describes the objectives, methodology, timing and final outcome of this educational initiative.

Finally, the last section summarizes the main conclusions observed and collected by the project coordinator teacher, with regard to the involvement of the different members of the education community.

Keywords: *Juanita's Garden, philosophical playful, philosophical dialogue, thinking skills, creative citizenship, educational community, ecological awareness.*

I. Introducción

I.1. Aproximación a una educación participativa

Tal vez, antes de comenzar este artículo, deberíamos detenernos si queremos profundizar en el mundo educativo y conectar con la experiencia real. Tal vez, podríamos buscar una imagen a esta situación. Probablemente nuestro pensamiento pondría en marcha su mecanismo creativo y a cada uno le surgiría su propia fotografía mental. Cuantos más pensemos, más fotografías podríamos compartir.

Quizá un buen símil sería un jardín abandonado. Lleno de hierbas, con altura desigual, árboles, palos secos, árboles intentando crecer a pesar de la adversidad, flores que en primavera surgen como pequeñas estrellas en la noche. Y de repente, una mariposa, una araña, una mariquita o un colibrí se encuentran en aquel lugar. En el jardín abandonado a veces llueve, y su agua impregna todo renovando el color, y nuevos olores se desprenden del jardín. Está lleno de desorden, como la vida misma. Sin embargo, si nos paramos a pensar un momento, descubrimos que está lleno de vida; de pequeños insectos y seres vegetales individuales, que se necesitan mutuamente y viven en esa contradicción. Ninguno puede vivir sin los demás.

Esta situación es aplicable a la vida de los seres humanos en sus múltiples facetas. Una de ellas es la educación y, más concretamente, la escuela. Pongamos el foco en ella. En ese lugar de encuentro al que llevamos a nuestros hijos para aprender aquello que necesitarán para desenvolverse con éxito en su futuro, donde les instruimos en un sinnúmero de contenidos de los que se deben examinar. Sin embargo, en esa elección de un centro escolar está implícito un deseo más profundo: la escuela como un lugar donde descubrir modelos de referencia, que inspiren a saber vivir, convivir, tomar conciencia de nuestras emociones y saberlas gestionar, para que los conocimientos y actitudes adquiridas junto a otros se conviertan en acciones concretas que transformen positivamente nuestra realidad, creando un mundo más humano, sensible y democrático. Para ello, deberán tomar decisiones entre un conjunto de alternativas posibles en su entorno. Estas elecciones han de ser creativas, críticas, reflexionadas y éticas.

Además, las escuelas tienden a reflejar los valores de la sociedad en la que se hallan inmersas. Por tanto, si deseamos sociedades participativas, democráticas, en las que se establezca una convivencia emocionalmente sana, es fundamental transformar la escuela en referente y modelo de dichos valores.

Por último, tener en cuenta que en las últimas décadas la sociedad ha evolucionado a un ritmo vertiginoso. Esta aceleración ha generado un cambio que ha afectado a centros educativos en muchos ámbitos: tecnológico, socio-cultural, afectivo, legislativo, de innovación, etc. Nuevas competencias profesionales son exigidas a los maestros y a los centros escolares en todas las etapas educativas (VEZUB, 2007).

I.2. Planteamiento del problema

Surge una pregunta que relaciona los aspectos citados: ¿Realmente las escuelas estamos siendo referentes de participación y convivencia, colaborando con todos los agentes de la comunidad educativa? ¿Desempeñamos nuestros roles de manera colaborativa alcanzando una educación excelente?

Para contestar a esta pregunta, centremos la mirada en los adultos como modelos pedagógicos. ROGER, SCHRAW y ROMINNING (2002) en su libro de psicología cognitiva, citan la teoría del aprendizaje social de BANDURA (1986), induciéndonos a pensar que escuelas que desarrollen un aprendizaje activo con sus alumnos, convirtiéndolos en protagonistas de experiencias democráticas, tendrán más posibilidades de alcanzar el objetivo de convertirlos en ciudadanos éticos, participativos y responsables. No obstante, Bandura añade que también es fundamental el modelo social que despleguemos en su aplicación, es decir, generar un auténtico aprendizaje vicario, observando a otros cómo se comportan como ciudadanos éticos, responsables y democráticos. Por ello, analizar el rol de los miembros de la comunidad educativa en el proceso educativo puede ayudar a elaborar mejores prácticas participativas y de convivencia.

Es evidente que los alumnos son los auténticos protagonistas de su proceso de aprendizaje. Avances en neurociencia (CAINE y CAINE, 1991) nos confirman que este proceso de aprendizaje se favorece si se sienten seguros, implicados y activos. La causa se encuentra en la generación de motivación creada al pulsar aspectos emocionales. Añaden que el cerebro es un órgano social. Por ello es primordial plantear en las aulas actividades impulsadoras de interacción personal y, en este punto, debemos preguntarnos si siguen nuestras escuelas estas señales.

Asimismo, el perfil docente ha sufrido un cambio en las últimas décadas. El constante avance de la sociedad conlleva la demanda al profesorado de competencias cognitivas, emocionales, tecnológicas, formativas, etc. No obstante, muchos profesores no se sienten preparados para afrontar estas exigencias (ESTEVE, 2006). Sin embargo, su papel es esencial en el proceso educativo. Es un dinamizador, que posee la

llave para enseñar eficazmente a sus alumnos. Es el creador de las condiciones más favorecedoras permitiéndoles alcanzar al máximo sus potencialidades. Por ello, debemos darles voz para que se sientan protagonistas del proceso educativo en la escuela. La innovación suele nacer de la originalidad de un maestro, que comparte sus ideas y formación con otros, entendiendo que su objetivo educativo no es sólo su asignatura, sino que el alumno es un ser global que conecta unas experiencias con otras, hace transferencias cognitivas, recoge información, siente, etc. Además, es su referente más cercano respecto a participación, gestión emocional y convivencia. Por otro lado, es guía para las familias del proceso educativo. Al mismo tiempo, debe formarse y se le debe estimular para ello. Algunas preguntas que nos suscita este apartado sobre la actitud de los docentes son: ¿Son conscientes de su importancia? ¿Se sienten responsables de la acción y del cambio en nuestras escuelas? ¿La sociedad apoya y revaloriza el papel de este profesional de la educación?

Otra pieza clave del proceso educativo la constituyen los equipos directivos que observan como la adquisición de contenidos es exigida como producto final. Éste es importante, pero ¿tanto como el proceso educativo e individualizado de cada alumno? La gestión de todo proceso educativo se debe realizar con constancia y coherencia. Es un proceso lento que debe ser coherente y fiel con la educación y formación que se pretende conseguir. No obstante, ante las demandas sociales y legislativas, los directivos escolares han movido su foco principal de dedicación: gestionar un grupo de docentes para que, en equipo, desarrollen al máximo sus potencialidades individuales, conviviendo con los demás docentes y alumnos, creando auténticas situaciones participativas de aprendizaje para los educandos, gestionando una red estructural de espacios y tiempos que permita llegar a las máximas áreas curriculares. Es probable que esta situación favoreciera la implicación de los maestros, tan necesaria para crear el «caldo de cultivo» (MARCELO y VAILLANT, 2009) sobre la que generar una auténtica innovación. Así mismo, se debe establecer un diálogo con la administración, con el fin de tomar conciencia de los cambios que se van produciendo en la realidad educativa buscando, en todo momento, un debate constructivo que favorezca la búsqueda de la mejora de una calidad educativa integral. No obstante, para que se generen estas transformaciones es importante que se den movimientos de los equipos directivos, en ambos sentidos: ascenden-



Pared transformada con el Jardín de Juanita del Colegio Obispo Perelló.

tes hacia las administraciones y descendentes hacia el profesorado y familias (BARRAZA MACÍAS, 2005). Cabría hacerse la siguiente pregunta: ¿Sienten los miembros de los equipos directivos la importancia del diálogo como vía para la participación, la gestión emocional y la convivencia junto a los docentes, la administración y los padres?

Al respecto, no deseamos dejar de lado al Personal de Administración y Servicios (PAS), eterno olvidado en la comunidad educativa, que lleva a cabo tareas de mantenimiento, limpieza, administración... y es un eje primordial para alcanzar nuestro objetivo de educación global, tanto emocional como cognitiva. ¿A alguien le parecería adecuado un centro educativo si falla en algunos de estos aspectos? Las personas pertenecientes a este colectivo pueden contribuir a adquirir aspectos formativos, a través de un buen aprendizaje vicario. Las relaciones que establezcamos entre los docentes, el PAS o las familias son vistas, sentidas, compartidas y copiadas por nuestros alumnos. No es lo mismo el papel de mantenimiento en una empresa de contabilidad que en un centro educativo; no implican las mismas competencias exactamente. Todos estos profesionales son también modelos de vida en el contexto educativo. Ofrecen actitudes visibles que aportan formas de actuar y educar aparentemente invisibles. Ya lo decía Marina (2004) al afirmar que «... educa la tribu entera». Sin embargo, ¿cuántos de estos profesionales de un centro escolar toman conciencia de que son modelos para los alumnos?, ¿a quién se le exige?

Por último, es necesario resaltar que las familias ejercen su derecho de elección al optar por un centro escolar. Su papel también implica una gran responsabilidad. De ellos dependerá que nuestra sociedad y educación avance a una velocidad de crucero. Esta decisión versará en conocer la línea pedagógica, filosófica, social y cultural que lleva implícito el carisma de cada centro. Identificarlas y reconocerlas en acciones educativas concretas será una importante misión. Serán ojos que ayuden a valorar y exigir a los centros la

coherencia con ese espíritu que desean transmitir. Por ello deben ser activos desde antes de su elección. Su cometido incluirá también acoger el estilo educativo que el centro trasmite, buscando la coherencia con el estilo de sociedad en la que desean que convivan y participen sus hijos, siendo conscientes del contexto cultural que la sociedad va estableciendo. Al respecto, cabría hacerse la siguiente pregunta: ¿Son las familias conscientes de la relevancia de su acción y de la coherencia que deben desarrollar dentro del centro escolar de sus hijos?

1.3. Objetivo

Si queremos educar en excelencia, a través de una formación integral, es importante que nuestras escuelas sean el lugar donde la práctica de la participación, la convivencia y la gestión emocional sean objetivos de la comunidad educativa. Se debería comprender y sentir que, como en un jardín, nos necesitamos mutuamente y compartimos el mismo objetivo: la educación de las nuevas generaciones. Sólo colaborando y dialogando, desde otras miradas, tendremos un conocimiento más amplio de lo que requieren nuestras infancias. No obstante, este proceso de educación integral comienza en cada uno de nosotros, que como en un jardín, crecemos individualmente. Desde esa interioridad, tomamos conciencia de que somos seres sociales, protagonistas de lo que vivimos y constructores de nuestra sociedad. Es una obligación y un derecho ser y enseñar a otros a ser ciudadanos creativos buscando soluciones ante los problemas. De este modo es mayor la probabilidad de construir un mundo de paz en el que avanzar y crecer; desde donde estemos construyendo una sociedad participativa, plural y donde las emociones y la razón se den la mano y se mantengan en constante diálogo. La participación, la convivencia y la buena gestión emocional son caminos que deben ser explorados y puestos en práctica si deseamos honradamente construir una sociedad sana, libre, democrática y madura.

Desde este punto de vista, son varios los argumentos que nos invitan a educar en torno a un jardín. En primer lugar, porque los problemas ambientales son una preocupación mundial, existe inquietud sobre el legado que dejaremos a las futuras generaciones. Por eso, un jardín es un medio ideal para comenzar a tomar conciencia de la realidad, reflexionando sobre las relaciones entre los diferentes elementos que lo componen, expresando los motivos que encontramos para que se produzcan, pensando sobre cómo deberían ser establecidas o sobre las consecuencias positivas o negativas que puede llevar nuestra acción en la naturaleza, en los demás, etc. La analogía entre el jardín y la propia vida es una interesante reflexión educativa.

2. Estrategias y actuaciones

2.1. Recorrido del Proyecto del Jardín de Juanita

Si nuestro objetivo general es educar a las infancias desde esta perspectiva participativa, dialogante y medioambiental, cabe tener en cuenta que El Jardín de Juanita es un proyecto actual que trabaja desde esta línea. Sus protagonistas son los alumnos de 3 a 11 años que piensan, desean crear, construyen y se encuentran con el jardín en su propia vida.

Los objetivos generales que pretende alcanzar este proyecto son:

- Generar espacios sociales para la participación de los niños y niñas, reconociendo el valor de su pensamiento y de su acción ciudadana.
- Generar conciencia ecológica desde la experiencia creativa y reflexiva de implementar y cuidar de un jardín.
- Resaltar el uso social de la filosofía lúdica en actividades de creación colectiva con consecuencias ecológicas.

Su origen se encuentra en una propuesta educativa de ciudadanía creativa, desarrollada en 2016, de la mano de Angélica Sátiro, pedagoga, filósofa y escritora. Entre sus características destaca la versatilidad. Dada la diversidad de organizaciones educativas, propone un enfoque con pasos metodológicos flexibles y adaptables a diferentes contextos (SATIRO, 2018), permitiendo el acceso y la conexión de sectores educativos e instituciones diferentes relacionadas con la infancia: escuelas, universidades, asociaciones, cooperativas, museos, proyectos sociales, bibliotecas, fundaciones, empresas, ayuntamientos, familias, etc. Por ello es un ejemplo de participación y convivencia en sí mismo. Otro de sus rasgos destacables es la sistematicidad en sus objetivos, permitiendo desarrollar la capacidad de pensar mejor, favoreciendo situaciones y oportunidades que permitan a los educandos formar parte de todo un proceso creativo, ético, crítico y ambiental, que potencie el desarrollo de sus pensamientos, sentimientos y acciones a través del diálogo.

El proyecto se desarrolla en ocho países: España, Portugal, Italia, Brasil, México, Colombia, Uruguay y Argentina. En España hay varias experiencias entre las que destacan cuatro focos: Galicia, Almería, Mallorca y Madrid. Cada una de estas iniciativas es un ejemplo de maestras que buscan, desde su profesionalidad, la participación y la convivencia de la comunidad educativa; creen en la educación, se sienten protagonistas de su realidad y buscan la ética, el criterio y la creatividad

en sus alumnos. Son coordinadoras del proyecto del Jardín de Juanita en sus centros:

- En Galicia, Mar Santiago ha creado un jardín desde el aula de 3 años en el Colegio Público CEIP Emilia María Pardo Bazán (A Coruña). En una pequeña parcela de tierra sin uso, sus alumnos pequeños, inspirados y motivados por los cuentos de «La mariquita Juanita» (SATIRO, 2004), crean un jardín para Juanita y sus amigos. Lo observan, tocan, huelen, lo riegan, dialogan sobre la vida que ven en él. Lo cuidan. Desarrollan habilidades de pensamiento, entre las que destacan las habilidades perceptivas (PUIG y SATIRO, 2011).
- En Almería, Julia Montoya, profesora de educación infantil del CEIP Las Lomas (Roquetas de Mar), ha animado a participar a toda la comunidad educativa de su entorno, llegando a representar una obra teatral sobre la mariquita Juanita con sus alumnos pequeños. Para llevar a cabo estas actuaciones se involucró a la escuela de Artes Plásticas y Diseño. Los alumnos con edades comprendidas entre 18 y 50 años, guiados por su profesora Pura Delgado, acompañaron y apoyaron a los pequeños de 5 años en este proyecto, desde tres especialidades diferentes: Modelismo de indumentaria realizó el vestuario escénico; Escultura aplicada al espectáculo creó los personajes del cuento y Fotografía artística, colaboró con fotos de estudio de los noveles actores y con reportajes fotográficos de las interpretaciones de los pequeños.
- En Mallorca, Sacramento López, profesora en el CEIP Bartomeu Ordines (Consell), ha sido capaz de animar y estimular a sus alumnos de educación primaria para recuperar un trozo del patio y crear un jardín de Juanita en él, partiendo de la metodología de filosofía lúdica. En la actualidad, los alumnos se reúnen en él para dialogar filosóficamente dentro del horario lectivo de su currículo.



Jardín de Juanita del CEIP Bartomeu Ordines (Consell). Mallorca.

— Por último, en Madrid surgen dos experiencias.

- Julia García, desde el colegio Privado Laude Fontenebro School, ha logrado que sus alumnos de infantil hayan creado un espacio natural ambientado con los personajes del cuento: «El Jardín de la Mariquita Juanita» (SATIRO, 2017). Han utilizado materiales reciclados en su construcción y, de esta manera les ha enseñado a crear vida y a cuidar la sostenibilidad de nuestro planeta, utilizando el diálogo filosófico de forma crítica, creativa y ética.
- Fátima Guitart, partiendo de la ilusión de sus alumnos de 5 años, ha invitado a participar en la creación del jardín a diferentes miembros de la comunidad educativa del colegio Concertado Obispo Perelló. Esta experiencia se incluye en este artículo.

2.2. Marco Teórico

La propuesta educativa de «El jardín de Juanita», tienen su origen dentro del movimiento de Filosofía lúdica, heredero del proyecto de Filosofía para niños (FpN) creado en 1970 por Matthew Lipman y su colaboradora Ann Sharp (SATIRO, 2018) en Estados Unidos. En la actualidad, esta propuesta educativa innovadora está siendo difundida por todo el mundo. Su objetivo prioritario es el desarrollo en los niños de destrezas cognitivas y afectivas que les permitan pensar por sí mismos de forma crítica, creativa y cuidadosa, creando una comunidad de investigación basada en el diálogo que avanza en la búsqueda y construcción de un conocimiento coherente, argumentado y reflexivo, partiendo de los propios sujetos (CARMONA, 2005).

Filosofía lúdica es una forma de filosofar desde la infancia, jugando a pensar. Desde esta dinámica estimula el desarrollo autónomo de las habilidades de pensamiento de los niños, a través del diálogo, el movimiento, su cuerpo, su percepción, sus sensaciones y sus actuaciones, interactuando con los demás, consigo mismo y con su entorno cultural (SATIRO, 2018). Del clima educativo seguro, acogedor y amable que se genera, nace una comunidad de investigación formada por alumnos pequeños, en la que se expresan ideas que pretende ser una exploración de una realidad que se cuestiona y problematiza. Dichas ideas argumentadas no son monólogos, ni tampoco buscan ser enjuiciadas; son una práctica del diálogo filosófico, en las que el error es considerado como una oportunidad para el aprendizaje. La

propia infancia, acompañada por su profesor, es la creadora de una comunidad de diálogo con capacidad correctiva y de autorregulación, permitiendo desarrollar ciudadanos creativos y autocríticos.

El jardín de Juanita nace, por tanto, en una atmósfera de participación y buena convivencia. Se fundamenta en cinco ejes fundamentales expuestos por SATIRO (2018) en la primera parte su libro *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita*:

2.2.1. Pensamiento filosófico y conciencia ecológica en la educación de las infancias

Este proyecto, comparte dos conceptos de H. Arendt.

- Natividad: cada vez que nace un niño, la humanidad vuelve a tener un comienzo, una oportunidad, apreciando la esperanza de la vida frente a la muerte.
- Amor mundi, concibiendo el mundo como una atmósfera amorosa en la que debería crecer toda infancia.

El Jardín de Juanita también incluye el concepto de «biofilia», acuñado por E. Fromm, definido como el amor de los seres humanos por la naturaleza y los seres vivos; se traduce en amor aprendido, reconociendo que compartimos la misma fuerza vital que nos mantiene y nos une.

Además, incluye el concepto de «mente absorbente» de María Montessori, afirmando que las impresiones que recibe un niño de sus experiencias dialógicas, corporales, emocionales o de cualquier otro tipo penetran en su mente y le forman mientras elabora sus propias ideas al interactuar con su ambiente.

En la última punta teórica, menciona al filósofo griego Epicuro y su jardín en las afueras de Atenas, donde crea una escuela filosófica centrada en el amor por la naturaleza y su cuidado, ensalzando la amistad y la capacidad placentera del pensar y admitiendo a esclavos y mujeres, en un momento histórico en el que la democracia y la inclusión no eran valores aceptados.

2.2.2. Literatura filosófica e infancias

Juanita es la protagonista de la colección de cuentos filosóficos de «La mariquita Juanita», incluidos en proyecto Noria. Nace en un jardín y en él aprende a identificarse, reconocerse y a descubrir un sinfín de personajes con los que empieza a convivir, a establecer diferentes relaciones, a participar de su vida en el jardín desde su respeto y su cuidado. De él surge el cuento «El jardín de Juanita», desde el que se presentan experiencias filosóficas y pedagógicas de este proyecto.

Juanita, es una mariquita que adquiere vida propia en la realidad escolar y educativa. El motivo es su capacidad de identificación con los alumnos, que presenta el personaje. A través de ella, cualquier infante descubre diferentes seres vivos, analizando y comprendiendo sus diferentes formas de vida y las relaciones que establecen en y con el jardín. Esta situación genera un lugar en el que vivenciar la empatía, la comprensión de la mirada del otro.

¿Por qué infancias? El plural de la palabra infancia es clave en el proyecto. En cada lugar del mundo existen unas circunstancias características que dan identidad diferente a cada niño o niña. Entender que no somos todos iguales, permite la flexibilidad, la adaptación, la aceptación y el respeto de la diferencia, claves de la buena convivencia. Además cada infancia es su propia vida porque es la vida en construcción de un ser adulto. Cada infancia es una oportunidad fabulosa para pensar, buscar, experimentar, crear, romper, sentir, disfrutar, etc., poniendo a prueba acciones que se hicieron antes o que servirán de inspiración para otras nuevas.

2.2.3. Reconexión con la naturaleza

Parte del enfoque integrador de ecología profunda. Debe ser tratado desde edades tempranas para tomar conciencia de la importancia del respeto de la naturaleza, ya que somos parte de ella. Esta idea es expresada por FRIJOT CAPRA (1998) en su libro, «La trama de la vida», que considera la naturaleza, con todos sus fenómenos y sus elementos, como una red de hechos interconectados e interdependientes, reconociendo, así, el valor intrínseco de los seres vivos, y viendo a los seres humanos como una hebra de la trama de la vida que se crea.

2.2.4. Estética y desarrollo emocional

El jardín creado ofrece un espacio y un tiempo donde encontrarse con otros. Es el jardín de Juanita, pero también es el jardín de los niños. Esta situación les permite desarrollarse emocionalmente, tanto a alumnos como a todo adulto que les acompaña. En este sentido, el proyecto se convierte en un cultivador de valores por el hecho de estar presente y ser cuidado: paciencia, silencio, serenidad, humildad, gratitud (BERRUETE, 2016). Desde esta línea Michael Foucault, nos invita a hacer de la propia vida una obra de arte, en la que nuestros pensamientos y emociones, gestionados y equilibrados, actúen a través de nosotros sobre nuestros entornos, creando relaciones y desarrollando un estilo de vida pleno.

2.2.5. Ciudadanía creativa

El proyecto asume que es fundamental formar ciudadanos razonables, capaces de asegurar una justa articulación de los intereses individuales y los derechos fundamentales para todos los ciudadanos. Pretende, además, ser una garantía de participación y acción micro-política en los entornos ambientales de cada uno. Por último, huye de dogmatismos, ya que son considerados como lo opuesto al desarrollo de la autonomía personal. De esta manera, los niños que forman la comunidad de investigación presentan sus ideas a las personas adultas, profesores, padres, etc. Y desde su perspectiva inocente, con una mirada más limpia de prejuicios, puedan dar claves fundamentales para que un adulto pueda valorar la realidad desde otro lugar.

3. El Jardín de Juanita en el COP

El proyecto cobra vida en el colegio Obispo Perelló, buscando estimular la reflexión desde edades tempranas, creyendo que el pensamiento de los niños debe ser impulsado a pensar mejor: con criterio, ética y creatividad. Asume que, como miembros de la comunidad educativa, es nuestra obligación favorecer diálogos y experiencias que les permitan alcanzar estas habilidades cognitivas y afectivas interconectadas.

Esta propuesta estaba pensada para que se desarrollase durante seis meses, en torno a sesiones de filosofía lúdica. No obstante, el final de este proceso nunca llegó porque se comprendió que había que dar continuidad al compromiso y cuidar el jardín que se había creado. Éste fue una de los grandes descubrimientos del proceso.

Se inició en un aula de 5 años del segundo ciclo de Educación Infantil. Posteriormente, se añadieron 3 aulas del mismo nivel. Después, se sumó la colaboración voluntaria de alumnos y profesores de 2.º, 3.º y 5.º de Educación Primaria, participando hasta un total de 259 alumnos que conviven, colaboran y participan dentro de las aulas. Reconocen también emociones que van sintiendo en un proceso lleno de retos y no exento de dificultades. Como tutora, cuando acepté el reto de construir un jardín de Juanita en el colegio, creí y sentí que aportaría algo diferente e invisible, pero con gran poder transformador: incluir la mirada de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Ilusionada, redacté los siguientes objetivos educativos mientras dinamicé este sueño:

- Desarrollar la creatividad de los alumnos, transformando un lugar del colegio, que pueda ser embellecido o mejorado a través de un jardín bello, para que sea punto de encuentro entre los alumnos de todas las edades.

- Favorecer espacios de diálogo y reflexión dentro del aula, convirtiéndola en una comunidad de investigación.
- Trabajar cooperativamente con alumnos de diferentes etapas educativas (Infantil-Primaria), estableciendo relaciones positivas para la convivencia.
- Involucrar a la comunidad educativa: otros alumnos, profesores, miembros del equipo directivo, personal del PAS y familias.
- Despertar y estimular habilidades del pensamiento innatas en los alumnos.
- Tomar conciencia de la importancia de las plantas en nuestra vida y de su cuidado.
- Conocer las distintas partes de las plantas, diferentes semillas y tipos de plantas.
- Descubrir el proceso de germinación y crecimiento de una planta.
- Favorecer y experimentar actitudes y valores como: la participación, la paciencia, el cariño, el cuidado, la atención visual, la escucha activa y la empatía.
- Jugar a pensar, con todo el cuerpo, globalmente.

Otro gran valor del proyecto, se encuentra en el deseo de los profesores por dejarse contagiar por el entusiasmo y la creencia de que es valioso para el proyecto educativo y posible. Sin esta doble dirección en la implementación no se hubiera producido la transformación.

Cada sesión tenía como finalidad la estimulación de habilidades de pensamiento, fomentar la creatividad y la interiorización de valores éticos, partiendo de normas de convivencia, visuales y orales, que buscan inculcar el respeto y cuidado de uno mismo y de la comunidad de investigación donde se encuentran. Las formas de comportamiento que se debían cumplir si se deseaba filosofar eran:

- Sentarse correctamente, para poder ver y escuchar.
- Escuchar atentamente a los otros.
- Mirar al que está hablando.
- Expresar nuestras ideas y opiniones tranquilamente.
- Respetar a los demás.
- Pasarlos bien.

Por último, era importante recoger lo ocurrido en cada sesión, por lo que cada experiencia acababa con una evaluación personal del proceso de aprendizaje,

permitiendo tomar conciencia a cada alumno de lo que había ocurrido en esa práctica creadora del jardín.

En los siguientes apartados comienza la descripción del proceso, con sesiones descritas en orden cronológico, en las que están presentes habilidades de pensamiento, motivación, actividades y evaluación.

3.1. ¿Hacemos un jardín para Juanita? Enero

Iniciamos la sesión con la siguiente motivación: «Juanita, es una mariquita que vive en nuestro colegio. Es una mascota de la clase. ¡Y es mágica! De día es un peluche pero de noche se convierte en una mariquita de verdad. Aunque está triste y preocupada porque no puede vivir tanto tiempo en un colegio, ella no es persona... es una mariquita... Quiere quedarse en nuestro colegio, pero... ¿Dónde? ¿Creéis, niños, que la podremos ayudar? ¿Y si lográramos construir un jardín? Para hacerlo... ¿Sabemos qué es un jardín de verdad? ¿Qué tendría que tener?»



¿Qué elementos tiene un jardín? Habilidades de traducción.

Mostramos cuatro láminas ambiguas en las que aparecían elementos de un jardín: selva, desierto, jardín, acantilado con plantas verdes. Con un gesto de afirmación de su cuerpo los alumnos comunicarían si creían que esos paisajes eran jardines y con otro gesto debían expresar su negación. Fue muy emocionante cuando, ante la misma lámina, daban respuestas contrarias. Comenzaron a argumentar entre ellos sin orden. Entonces, presentamos las reglas para poder filosofar y, como el objetivo era habilidades de conceptualización, les invitamos a decir qué creían que era un jardín, apoyándose en las imágenes presentadas y argumentado a favor o en contra. Este momento fue muy importante el papel del docente. Debía ser capaz de escuchar el diálogo, sin transmitir su opinión, ni verbal ni corporalmente, acoger cualquier respuesta y lanzar preguntas apropiadas que les llevaran al concepto de jardín. Algunas de las acciones

de los profesores fueron preguntar a los alumnos lo que era un jardín, solicitarles que pusieran un ejemplo de acuerdo con el ejemplo expresado, o verbalizar semejanzas y diferencias que encontraban.

Posteriormente mostramos obras de arte del pintor impresionista Monet. Les preguntábamos qué partes de los diferentes jardines de Monet identificaban. El diálogo podría haber avanzado hacia diferentes lugares. En nuestro caso, comenzaron a enumerar las partes del jardín, comparándolas con otras que descubrían en los jardines de su vida.

Por último, nuestro objetivo era desarrollar habilidades de traducción, así como la evaluación del proceso. Por esta razón, les pedimos que por equipos y en papel continuo, dibujaran aquellos elementos que después de lo vivido creían que poseía un jardín.

3.2. Mirando a Monet desde diferentes lugares. Febrero

El objetivo era la toma de conciencia de la observación como una vía para adquirir información descubriendo diferentes perspectivas. Queríamos hacerles comprender que una misma realidad puede ser analizada desde diversos lugares, resultando diferentes enfoques que se complementan. Para ello se provocó una situación que estimulara la habilidad de observación; se propuso una actividad en la que mostrábamos una obra de arte, enigmáticamente presentada, cubierta por un papel. ¿Qué escondería?

Después provocamos su pensamiento con la pregunta: ¿Qué ves? Fueron respondiendo e íbamos mostrando, lentamente, algunas partes del cuadro. Su imaginación se abrió, comenzando a expresar ideas que surgían de su mente: veían estrellas, aviones, hojas, algodón... La curiosidad, la emoción y la escucha reinó en el aula un largo rato. Después de levantar los trocitos de papel de la imagen, el cuadro mostraba su rostro descubriéndonos a «La dama en el Jardín», de Claude Monet.

Posteriormente, recordamos las reglas de respeto con las que debíamos filosofar, iniciando un nuevo diálogo filosófico. Las preguntas estimulaban habilidades de razonamiento.

- ¿Son necesarias las plantas? ¿Por qué? ¿Qué nos ofrecen? Sus respuestas fueron: «porque ponen bonitas las cosas», «dan amor», «nos gustan».
- ¿Creéis que las plantas transforman los lugares? ¿Por qué? Su respuesta fue afirmativa. Los sitios eran diferentes cuando tenían plantas, los lugares cambiaban, se hacían «más guapos», «daban color», «daban alegría».



Mirando a Monet desde distintas perspectivas. Habilidades de Observación.

Por último, les invitamos a buscar el lugar donde crear el jardín para Juanita, sería interesante que además transformara algún rincón «gris». Comenzó nuestro paseo por el colegio, buscando criterios adecuados para que nuestra elección fuera la más acertada. Anduvimos por el comedor, pasillos, baños, patio, etc. Fueron surgiendo toda clase de criterios, pero solo elegíamos aquellos que por unanimidad fueran aceptados argumentativamente. Al final, la selección de criterios que debía reunir el sitio donde crear nuestro jardín fueron tres: ser visto por el mayor número de personas, oler bien y estar situado al aire libre.

Los niños eligieron una pared de piedra, que estaba en un porche del patio, por donde pasamos todos: familias, alumnos, profesores, etc., al aire libre, sin mal olor, cumpliendo los tres criterios.

3.3. ¿Cómo construimos un jardín en una pared? Principios de marzo

El proyecto avanzaba y se hablaba del jardín por los pasillos. Se convocó una reunión voluntaria en la que se acercaron aquellos docentes que tenían interés por saber más. Se fueron montando comisiones de grupos de profesores que con sus alumnos de primaria se unieron a los de infantil en la creación del jardín.

Los primeros en participar fueron los de 5.º de Educación Primaria. Les presentamos el proyecto, describiéndolo y explicando el porqué de su propósito. Ellos nos explicaron cosas nuevas sobre las semillas, las plantas y el oxígeno que desprendían. En nuestros diálogos, primero en parejas (infantil-primaria) y luego en grupos cooperativos de cuatro compañeros, compartimos ideas nuevas e interesantes relacionadas las plantas. Los mayores nos plantearon que necesitábamos a alguien experto que nos orientara sobre cómo construir nuestro jardín en una pared. ¿Sería posible? ¿Qué necesitaríamos entonces? En grupos, de dos alumnos de Educación Infantil y dos de Edu-

cación Primaria, redactamos una lista sobre cosas a tener en cuenta antes de construir un jardín. Les dimos papel y lápiz y escribieron las preguntas cuyas respuestas deseaban conocer: cómo se plantaba, qué tipo de semilla había que sembrar en nuestra pared sombría, cómo o con qué colgar las plantas, cómo regarlas, etc. Estas preguntas formarían parte de la entrevista que posteriormente realizamos a un jardinero

Evaluamos nuestra sesión, todos, grandes y pequeños, expresando: «Nos gustó aprender y participar en la construcción del jardín de Juanita, con mis amigos de otros cursos. Disfrutamos aprendiendo cosas nuevas».

3.4. Entrevistando a un jardinero. Finales de marzo

Nuestro colaborador del grupo de medio ambiente, además de profesor, era jardinero. Un día llegó a la clase y los alumnos le explicaron la historia sobre Juanita y su jardín. Mostró mucho interés, así que le propusieron hacer una entrevista para resolver las dudas que habían surgido. Trajo semillas, macetas, soportes para colgar en la pared, regaderas y herramientas del jardín. Nos fue respondiendo a todas las preguntas que habíamos pensado y formulado en la sesión anterior. Se acercaron también unos representantes de 5.º de Educación Primaria para que transmitieran sus respuestas a sus compañeros que tanto nos habían ayudado en la sesión anterior.

Algunas preguntas fueron las siguientes:

- ¿Qué semillas plantamos en una pared con sombra siempre?
- ¿Cómo plantamos?
- ¿Cómo sujetamos las macetas a la pared?
- ¿Cada cuánto tiempo hay que regar?
- ¿Todas las plantas crecen igual de rápido?

3.5. Sembrando semillas y cuidando plantas. Paciencia (Abril)

En esta sesión, fueron los alumnos de 2.º de Educación Primaria (8 años), junto a sus profesores de Ciencias Naturales, los que colaboraron con nosotros. Aprovechamos para jugar juntos mientras nos íbamos conociendo. Les enseñamos una canción: «Mi pozo». Al escucharla nos mirábamos, reíamos y cuidábamos. Teníamos que estimular nuestras habilidades perceptivas, por eso observamos juntos semillas grandes (bulbos de gladiolo), medianas (clavelón), pequeñas (hierbabuena), las olieron y tocaron. Percibimos sus diferencias de tamaños, olores, texturas...

Formaron grupos de trabajo, con cuatro integrantes de niños de 5 y 8 años. Los mayores habían trabajado las plantas en Ciencias Naturales (sus partes, su siembra y su cuidado) así que nos enseñaron a sembrar nuestras semillas para el jardín; ellos realizaban una experiencia práctica y nosotros aprendíamos a hacerlo. Los materiales que tuvo cada grupo fueron: bolsa con tierra, maceta, semillas, regadera. Tocarón, olieron, se mancharon y disfrutaron. Para acabar, los mayores nos recitaron un poema sobre las plantas. Nosotros quisimos cerrar la sesión con un símbolo de agradecimiento: les regalamos una planta de nuestra clase, pidiéndoles que la cuidaran y regaran hasta que creciera para colocarla en el jardín de Juanita. Ellos nos regalaron su poema. ¡Fue una experiencia muy emotiva!

Desde ese momento, los alumnos de 5 años de Educación infantil, cada mañana, miraban sus plantas, tocaban la tierra y valoraban si había que regar. Tenían un compromiso con Juanita y su jardín.



Regando nuestras semillas. Habilidades perceptivas.

3.6. Y si yo también tengo una idea... ¿Puedo participar? Principios de mayo

¿Y cómo colgar las macetas? En las sesiones de diálogo filosófico lo habíamos pensado. Se había buscado una solución. Después de la gran lluvia de ideas obtenida —opiniones de los alumnos de 5.º de Educación Primaria, los conocimientos del jardinero, la búsqueda

por internet, etc.— reflexionamos sobre las diferentes alternativas que surgían, permitiéndonos encontrar la mejor solución, colgarlas en unos palés de madera que formarían parte del jardín de Juanita. Era una idea adecuada para los niños y su capacidad. En la clase sembrábamos y cuidábamos las macetas. Cuando estuvieran preparadas se llevaban al jardín. ¡Así ajardinábamos las clases también! Cuando se decidió ir por este camino, las profesoras hablaron con padres y diferentes organizaciones para conseguir unos palés. Y... ¡sorpresa! Una madre, localizó a alguien que nos regalaba palés de madera, porque le gustó mucho el proyecto del Jardín de Juanita.

Sin embargo, ahora faltaba un último detalle: lijar y barnizar los palés. El barniz es un poco tóxico; surgió una nueva dificultad. No obstante, una vez más nuestra profesora fue modelo de búsqueda de soluciones pidiendo colaboración a un profesor de secundaria que hizo un hueco en su apretada agenda, para lijar, preparar y pintar los palés.

Ahora sólo quedaba colgarlos y eso tampoco lo podían hacer los niños. La profesora nos dijo que preguntáramos al personal de mantenimiento; a lo mejor le gustaría participar en nuestro proyecto también. Sin él, parecía que todo el trabajo realizado no vería la luz. De nuevo, la participación de todos era importante en este proceso transformador. Accedieron a las peticiones con un resultado espectacular.

Después se ofreció para colaborar un grupo de los alumnos de 3.º de Educación Primaria, aunque los horarios estaban apretados en ese momento, ya que era casi final de curso. Así que volvimos a adaptarnos y se buscó una alternativa para que pudieran participar de otra manera. Recordamos que los niños de infantil deseaban que la gente supiera que el jardín era de Juanita, la mariquita, y para qué se había construido. Así que se brindaron para hacer carteles e imágenes que mostraran el porqué y el para quién del jardín. Debía de servir de encuentro para todos, grandes y pequeños, que desearan encontrarse en un lugar agradable, charlar con sus amigos y dialogar, pensar, etc., como Epicuro. Podían sentarse ahí, bajo sus plantas. Las letras de sus rótulos invitaban a hacerlo.

Por otro lado, algunos alumnos de otro 5.º de Educación Primaria eran muy creativos con sus manos y quisieron participar. Trajeron una idea muy sencilla para poder decorar las macetas. Los de infantil querían darles color, porque como Monet, todos querían un jardín con muchos colores, así que propusieron trabajar con plantillas de cartulina con dibujos (nubes, flores, mariposas), sobre goma eva. Nunca lo habían hecho y pensaban que era muy difícil. Sin embargo, los alumnos mayores les guiaron en todo su proceso de aprendizaje con paciencia y hablándoles tranquilamente.

mente. Los pequeños podían escoger entre diferentes modelos, formas, colores y texturas. Formaron seis grupos por clase, cada uno con alumnos de 5 y 10 años. Los alumnos de infantil dibujaron, recortaron y pegaron los diseños en las macetas. Aprender con otros niños mayores les gustó mucho. ¡Era emocionante tener tantos amigos en el colegio!

El 24 de mayo del 2017, el Jardín de Juanita fue una realidad con 24 macetas.

3.7. ¡Ya tenemos el Jardín de Juanita! Y... ahora ¿cómo lo regamos?

¿Y cómo se riega y cuida el jardín? Ahí también hubo una toma de decisión interesante. Se analizó la situación valorando la estación del año con especial atención al cuidado de los niños que debían regar acompañados por un adulto, solicitar permiso a mantenimiento para utilizar una escalera. Se valoró un riego por goteo desde la fuente, aunque se comentó que perdía la magia de implicar personalmente a los niños. Al final se decidió regar cada lunes y jueves. Unos profesores con algunos alumnos regaban subidos a una escalera.

Acabó el curso y pasó un año en el que todos participaban regando y cuidando. Y se decidió que en verano cada alumno que lo deseara podía llevarse a su casa una maceta del Jardín de Juanita para cuidarla durante las vacaciones y traerla en septiembre. Si hubiera crecido mucho la podremos llevar al huerto o trasplantarla en una maceta más grande para dejarla en nuestra clase o en algún lugar del colegio que necesite ser embellecido. Eso sí, cada uno es responsable de su planta, por lo que debe supervisar cuándo, quién y cómo regarla, porque se habría creado un vínculo especial con ella.

Sin darnos cuenta, estábamos sensibilizando nuestro corazón y mente. El Jardín de Juanita no desaparecerá si nosotros no dejamos que ocurra. Su cuidado y compromiso es de todos. Es una responsabilidad individual y compartida. No obstante, lo más emocionante de todo el proceso ha sido que mientras buscábamos cómo construir un jardín para Juanita, ella, en silencio, nos iba transformando a cada uno de nosotros, haciéndonos mejores amigos, compartiendo y construyendo juntos pensamientos, ideas y experiencias, descubriéndonos que siempre que así lo desees, tienes la oportunidad de transformar tus grises internos o externos en colores tan preciosos como los jardines de Monet.

4. Conclusión

Cada uno de los miembros de la comunidad educativa fue un ejemplo de participación, gestión emocional y capacidad para convivir en este proyecto, apoyándolo desde su lugar, con acciones concretas. Son varias las

conclusiones que deduzco desde una reflexión y observación personal, como docente:

4.1. En cuanto a los alumnos:

- Desde edades tempranas pueden ser ciudadanos creativos. Es importante hacerles protagonistas de su realidad, convivir y participar con otros alumnos, docentes y familias.
- Es posible estimular y ejercitar sus habilidades de pensamiento mientras interiorizan valores éticos: respeto, empatía, amistad, gratitud, tolerancia.
- Son capaces de establecer comunidades de investigación, basados en el respeto, la escucha atenta, formas de convivir y actuar sanas y positivas, expresando ideas.
- Sus ideas, con la guía educativa adecuada, pueden convertirse en acciones concretas que permitan transformar ética y estéticamente sus diferentes lugares de su vida.

4.2. En cuanto a los docentes:

- Es fundamental que crean en sus fortalezas visibles e invisibles para ser impulsores de acciones educativas concretas.
- Sentirse parte de una red educativa infunde ánimos en momentos de dificultad.
- La formación es fundamental para guiar estos procesos.
- Deben ser éticos, críticos y creativos si deseamos que nuestros alumnos lo sean.
- La participación de profesores jubilados o de otros profesionales de la sociedad se traduce en apoyo emocional, ayudando a extender el proceso educativo más allá de la escuela.
- Es importante ser arriesgados reflexivamente, implementar proyectos a pesar de la dificultad o la imperfección inicial ya que sólo de esta manera se lograrán innovaciones educativas.

4.3. En cuanto al equipo directivo:

- Es imprescindible su escucha activa ante propuestas innovadoras, atendiendo a su implementación.
- Su apoyo se traduce en fuerza emocional generando reconocimiento.

4.4. En cuanto al personal del PAS:

- Son modelos educativos.
- La toma de conciencia de la importancia de su papel en la educación revaloriza su trabajo, dándose valor así mismos.

4.5. En cuanto a las familias:

- Sus señales sobre la valoración educativa de los proyectos del centro son un impulso de energía dentro de la comunidad educativa.
- Percibir la ilusión de sus hijos en un proyecto se transforma en actitudes y acciones positivas hacia la escuela.
- Su participación activa en los proyectos escolares no se traduce obligatoriamente en participación dentro de las aulas. Su acción educativa se amplía en sus hogares.

En resumen, la participación en un mismo proyecto, crea lazos de unión entre todos los que forman parte, mejorando la convivencia y el respeto común. El Jardín de Juanita, se convierte así en una oportunidad real, concreta y efectiva para idear, implementar y crear en cualquier contexto educativos, un jardín diferente y único, conectándose con diferentes lugares, con el objetivo común de ajardinar el planeta a través de respuestas ciudadanas y ambientales en manos de la infancia.

Referencias bibliográficas

BARRAZA, A. (2005). «Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa». *Innovación Educativa*, 5(28), pp. 19-31.

BERRUETE, S. (2016). *Jardinosofía: una historia de los jardines*. Madrid: Turner Noema.

BRUNING, R.H., SCHRAW, G.J. y RONNING, R.R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.

CAINE, R.N. y CAINE, G. (1991). *Haciendo conexiones: la enseñanza y el cerebro humano*. Alexandria, VA: Asociación para la Supervisión y el Desarrollo Curricular.

CARMONA, M. (2005). «Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman». *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 6(12), pp. 101-128.

ESTEVE, J. (2006). «Identidad y desafíos de la condición docente». En TENTI FANFANI, E. (Ed.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, pp. 19-70. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

MARCELO, C., y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

MARINA, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.

PUIG, I., SÁTIRO, A. (2011). *Jugar a pensar con niños de 4 a 5 años*. Barcelona: Octaedro.

SÁTIRO, A. (2017a). *La mariquita Juanita*. Barcelona: Octaedro.

— (2017b). *El jardín de Juanita*. Barcelona: Octaedro.

— (2018). *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita*. Barcelona: Octaedro.

VEZUB, L. (2007). «La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad». *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, (11), pp. 0.

La autora

Fátima Guitart Escudero

Máster en Neuropsicología y Educación y en Formación del Profesorado por la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Diplomada en Magisterio con especialidad Educación Preescolar por la Escuela Universitaria de Magisterio (ESCUNI). Segunda especialidad de lengua extranjera (Inglés) por la Universidad Camilo José Cela (UCJC).

Profesora de Educación Infantil y coordinadora del proyecto del Jardín de Juanita en el colegio Obispo Perelló, en Madrid. Entre 2006 y 2012 formó parte del equipo directivo del centro, como Coordinadora General de Educación Infantil.

Autora del Método Globalizado Alethea para Educación Infantil de la Editorial Oxford, y del artículo publicado en la Revista *Crear Mundos*, «Filosofía y Neuropsicología: emoción y pensamiento dentro de un aula de educación infantil». Ha impartido conferencias en congresos internacionales (Bogotá, 2016) e iberoamericanos (Gerona, 2018), en los que se abordaban temas relacionados con innovación social y creativa relacionando la educación, la neuropsicología y la filosofía para niños.

Formadora del proyecto Noria de Filosofía lúdica y Filosofía para Niños, por la Asociación de Filosofía para niños (FpN) de Madrid.



Duez, E.A. (1885). Madre e hija en la playa. (Detalle). Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.
© Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Ternura

RAE: ternura

1. f. Cualidad de tierno.
2. f. Sentimiento de cariño entrañable.

RAE: tierno

Del lat. tener, -ĕra.

3. adj. Dicho de una edad: Correspondiente a la niñez, por su delicadeza y docilidad.
5. adj. Afectuoso, cariñoso y amable.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Ernest-Ange Duez

Madre e hija en la playa

1885. Óleo sobre lienzo, 46,3 x 55,8 cm. © Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

A medida que avanzaba el siglo XIX, tanto los aristócratas como los burgueses fueron descubriendo los placeres de las vacaciones junto al mar.

En este lienzo de tamaño medio, Duez nos ofrece un trozo de una playa del canal de la Mancha: no cabe duda de que el lugar es septentrional pues está ligeramente nublado, aunque las sombrillas mantienen su papel simbólico. También se aprecian otros símbolos de las actividades lúdicas en la playa: cubos y palas, castillos de arena, niños jugando a pescar, sillas sencillas y espartanas (algunas abandonadas); y tras una valla divisoria, los bañistas. El centro de atención lo ocupa la mujer que está sentada en primer término y vigila a su hija con mirada protectora: tal vez sea una viuda. Curiosamente, no está representado ningún adulto masculino.

Esta imagen, pintada en 1885, se encuentra en el polo opuesto del Impresionismo. La pincelada está perfectamente controlada, el colorido es apagado y la impresión general es la de una armonía tonal de grises, pardos y negros (sólo la niña quiebra esta armonía con sus medias rojas y, sobre todo, con el lazo rojo de su sombrero). Los negros y los pardos habían sido desterrados de la paleta de la mayor parte de los artistas impresionistas (a excepción de Manet y Renoir). Los personajes de Duez están muy acabados, a diferencia de la arena, el mar y el cielo que los rodean. Y ello justifica que a Duez se le califique como artista del *juste milieu*, tal vez más académico y más en la línea del *Salon*, que naturalista o impresionista.

Duez no puede considerarse como un pintor impresionista, pero fue lo suficientemente liberal como para darse cuenta de la importante brecha abierta por los impresionistas en la década de 1870. Esto añade una nueva dimensión a la obra de tamaño medio que aquí comentamos.

Pickvance, R. *Madre e hija en la playa* - Ernest Ange Duez (extracto). Madrid: *Museo Nacional Thyssen Bornemisza*. < <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/duez-ernest-ange/madre-e-hija-playa> >.



AULAS HOSPITALARIAS: ESPACIOS Y CURRÍCULOS ESPECÍFICOS PARA SITUACIONES ÚNICAS

HOSPITAL CLASSROOM: SPACES AND SPECIFIC CURRICULA FOR UNIQUE SITUATIONS

José Blas García Pérez

Equipo de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria de la Región de Murcia

Resumen

Conscientes de la necesidad de creación de metodologías específicas ajustadas a contexto y situación de enfermedad de los participantes de las aulas hospitalarias, el Equipo de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria de la Región de Murcia desarrolla una estrategia basada en metodologías activas, en las que pone en relación tres elementos: currículo expansivo relacionado con experiencias del entorno; integración del currículo mediante proyectos de aprendizaje (Proyectos ABP) y la suma de programas específicos, con componentes emocionales y terapéuticos, de carácter transversal, para propiciar oportunidades de aprendizajes memorables en situaciones de adversidad.

Palabras clave: aulas hospitalarias, currículo, emociones, metodología, proyectos de aprendizaje, enfermedad, hospital.

Abstract

Aware of the need to create specific methodologies adjusted, not only to the context but also to the participants' state of illness, the Hospital and the Home Health Care Team of the Region of Murcia develop a strategy based on active methodologies. This strategy connects three elements: expansive curriculum related to environmental experiences; integration of the curriculum through learning projects (PBL projects) and the sum of specific programs, with emotional, therapeutic and cross-cutting components, in order to promote memorable learning opportunities in adverse situations.

Keywords: hospital classrooms, curriculum, emotions, methodology, learning projects, disease, hospital.

I. Introducción

¿Qué pasa cuando un niño pierde la posibilidad de asistir a sus centros escolares a causa de una enfermedad? Hospitales de toda España cuentan con aulas para atender educativamente a los pacientes en edad de escolarización obligatoria que tienen que estar ingresados largas temporadas en el hospital.

Las aulas hospitalarias son espacios de aprendizaje que la comunidad educativa y sanitaria pone a disposición de la población en edad de escolarización obligatoria, cuando esta atraviesa una situación de enfermedad (independientemente de la duración y complejidad de la enfermedad en cuestión), para ayudarles a proseguir con su desarrollo personal y académico. Esencialmente están atendidos por docentes, que proporcionan atención educativa al alumnado hospitalizado con el fin de asegurar su continuidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y así, evitar

un posible desfase escolar que pudiera derivarse de su situación.

No solo eso. Cada Comunidad Autónoma tiene dispuesto un sistema de atención educativa para satisfacer las necesidades del alumnado convaleciente en su domicilio tras estar enfermo, ser intervenido quirúrgicamente o cualquier otra situación devenida de una enfermedad.

¿Y por qué estos servicios? La atención educativa hospitalaria y domiciliaria es un servicio (que aporta atención psicoeducativa y escolar a los menores hospitalizados en cualquier hospital de la red pública, cuyas edades están comprendidas entre los tres y los diecisiete años) entroncado en las raíces más profundas de la humanización de la educación (ver tabla I).

Al estar radicado en los centros hospitalarios se ha convertido en un pilar básico también de la humanización de los hospitales y la sanidad. De no ser

Tabla I
5 notas específicas del servicio educativo aulas hospitalarias

1. Están integradas en los hospitales y forman parte del paisaje hospitalario como una cotidianeidad más.
2. Se encuadran dentro de los programas de educación compensatoria de las Consejerías de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas.
3. Promueve modelos de educación individualizada porque la casuística del alumnado es compleja, no es previsible, y por tanto, tampoco planificarle.
4. Necesita de una coordinación intensa y efectiva con los centros educativos de referencia del alumnado ingresado.
5. Se constituye como una acción educativa transversal entre alumnos, familia, profesorado hospitalario, profesorado de centros de referencia, personal sanitario de planta (enfermería y auxiliares) y médicos especialistas. En esta transversalidad en voluntariado realiza una función destacada.

por este servicio, normalizado en la mayoría de los hospitales pediátricos del mundo, las situaciones de enfermedad vividas por miles de niños, de niñas y de jóvenes cada año supondrían, no solo un menoscabo de sus derechos educativos, sino también, un abandono emocional por parte de las instituciones protectoras de la infancia. Y es que la hospitalización prolongada de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar, no solo distorsiona el progreso en sus aprendizajes curriculares sino que también influye en su desarrollo emocional, porque interrumpe y modifica las relaciones psicosociales y psicoafectivas de los escolares.

No en vano, los organismos internacionales han promovido acuerdos suscritos por los países, que hacen patente el derecho que tienen todos los niños, niñas y jóvenes hospitalizados en edad de escolarización obligatoria, a proseguir con su formación escolar durante el ingreso, así como a beneficiarse de las enseñanzas de los profesionales de la educación y del material didáctico que las autoridades escolares pongan a su disposición. Así queda expresado en el derecho K de la Carta Europea de los Derechos del niño hospitalizado, que en sesión del 18 de marzo de 1986 fue adoptada por unanimidad por los miembros del Parlamento Europeo.

2. Origen y contextualización de las aulas hospitalarias

La actividad en un aula hospitalaria difiere de la actividad en un aula ordinaria porque toda ella viene

marcada por la situación de enfermedad. Un hospital (o la convalecencia domiciliaria), qué duda cabe, es un hecho que está fuera del contexto lógico y real del niño y de sus familias.

«¿Cómo explicas a tu niña de ocho años que tiene una enfermedad grave? [...] ¿Cómo le explicas que va a tener momentos muy malos y algunas veces, muy dolorosos? ¿Cómo le explicas que va a estar mucho tiempo ingresada en el hospital? ¿Cómo le explicas que a partir de hoy ha perdido la libertad de su infancia? [...] ¿Cómo le explicas las cosas que ni siquiera tú tienes las respuestas? ¿Cómo le explicas todas estas cosas mostrando fuerza [...] cuando tienes el corazón atravesado con una aguja?».

Kerstin, madre de Miriam (2012)

Las emociones, las rutinas de vida, los horarios, las comidas... las relaciones de todos ellos cambian. La situación laboral, social y familiar de las familias... también varían. El contexto se hace único, intransferible de unos a otros... e incluso se hace agresivo porque la adversidad se lleva todo lo que habías planeado. Todo cambia en un momento y todo condiciona el nuevo estado, el nuevo trayecto de vida.

«La desolación que te inunda borra todo lo conocido en ti, todo lo cotidiano que creías que formaba parte de tu vida y de los tuyos queda reducido a la nada y tú, entre ese caos, al principio vagas sin rumbo, sin poder entender o dar explicación a lo que vives o a lo que sientes, todo pierde sentido para ti».

M.ª Carmen, madre de Teresa (2013)

«Vivir la enfermedad de un hijo es, salvo su muerte, la peor experiencia que una madre puede imaginar. Es de esas experiencias que cuando se saben en los demás producen en nosotros compasión, solidaridad, lástima..., sentimientos que presuponen la debilidad de los que la «sufren» y nos sitúan en un plano superior seguros de que no seremos nosotros los tocados por esa «mala suerte» y, en cierto modo, nos hace sentir contentos por ello.

El 11 de mayo de 2016 mi familia, mi hija y yo misma pasábamos a ser los 'sufridores', los de la 'mala suerte'; mi hija Leire tenía leucemia».

Leticia, madre de Leire (2016)

Asociaciones como HOPE (Hospital Organisation of Pedagogues in Europa), en mayo del año 2000, o REDLACEH (Red Latinoamericana y del Caribe por el Derecho a la Educación de Niños y Jóvenes Hospitalizados o en Tratamiento), en septiembre de 2009,

formulan sendas declaraciones que recogen los derechos centrados en la educación para los niños y jóvenes enfermos hospitalizados, lo que supone un importante respaldo para que las diferentes instituciones educativas y sociales se lancen a impulsar normativa educativa en cada país que, sustentada tanto en estos derechos educativos y sanitarios como en los principios de normalización inclusión y personalización de la enseñanza, hagan realidad acciones y medidas dirigidas a satisfacer las necesidades educativas del alumnado enfermo.

«Estamos contribuyendo con su derecho a la educación, entonces el ambiente del niño cambia y la educación se convierte en algo terapéutico para él porque es parte de su vida y eso cambia su realidad».

Rosaliz Calderón, directora de la Fundación Infantil Aprender a Pesar de Todo

2.1. Pedagogía hospitalaria

La pedagogía hospitalaria constituye un modo especial de entender la pedagogía. La educación que se imparte en modo alguno puede identificarse con la mera instrucción, entendida esta como transmisión de conocimientos formalizados.

A lo largo del siglo xx, la atención educativa al niño/joven enfermo ha ido extendiéndose por todos los países europeos pasando paulatinamente de tener un carácter asistencial, centrado en la deficiencia, a un carácter educativo, centrado en las potencialidades y la capacidad de resiliencia de los niños y jóvenes.

La pedagogía hospitalaria tiene más que ver con la salud y con la vida que con la instrucción y el adiestramiento.

El respaldo más importante ético-normativo a la pedagogía hospitalaria en Europa lo brinda la Carta Europea de los derechos del niño hospitalizado, establecida por el Parlamento Europeo en el año 1986, y ratificada por España, que proclama en su artículo 4.º un total de 23 puntos, entre los que hay dos que nos conciernen especialmente:

- Derecho a proseguir su formación escolar durante su permanencia en el hospital, y a beneficiarse de las enseñanzas de los maestros y del material didáctico que las autoridades escolares pongan a su disposición, en particular en el caso de una hospitalización prolongada.
- Derecho a disponer durante su permanencia en el hospital de juguetes, libros y medios audiovisuales adecuados a su edad.

2.2. El principio del cambio: de Aulas a Equipos

Tradicionalmente las Aulas Hospitalarias fueron concebidas como unidades escolares ubicadas en los centros hospitalarios pero con dependencia orgánica de consejerías de educación de cada Comunidad Autónoma.

Durante los últimos años, desde una visión socio-educativa acorde con las corrientes educativas y sociales generales, el carácter unitario, que hasta hace bien poco los centros educativos en los hospitales mantenían, se está revistiendo de un necesario sentido de equipo. Así, por ejemplo, en la Región de Murcia y en Castilla-La Mancha, las aulas han dejado de ser unidades y se han transformado en equipos educativos compuestos por varios docentes a los que se incorporan, temporal o específicamente, voluntarios y otros profesionales, que se integran, de manera interdisciplinar y bajo una concepción global, en el trabajo educativo que desarrollan en las mismas.

Los Equipos de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria (EAEHD) son equipos de profesores y maestros encargados de que, tanto en el hospital como en su domicilio, la actividad escolar de estos niños no se interrumpa a causa de la situación de enfermedad.

Así, las aulas hospitalarias se han convertido en cada Comunidad Autónoma, en movimiento y referencia de innovación organizativa y metodológica escolar desde el momento que ofrecen modelos organizativos diferenciados, personalizados, ajustados a las situaciones, tanto contextuales como de génesis del propio servicio educativo, como modelo de superación de un currículo estandarizado, e implantando modelos curriculares propios que responden a las necesidades que se les plantean.

En los últimos años, estas aulas especiales se están convirtiendo también en referentes de inclusión y humanización, altamente valorados tanto en entornos sanitarios y hospitalarios como en contextos escolares y familiares.

Qué duda cabe que, en todo este proceso transformador, trabajar en equipo ha sido la chispa que ha encendido la innovación en estos espacios educativos.

«En las Aulas Hospitalarias de la Región de Murcia nos ha parecido necesario, en este momento de cambio educativo, repensar también su papel y actualizarlo hacia acciones educativas capaces de conjugar las necesidades del alumnado de aulas hospitalarias como ciudadano del siglo XXI, con las necesidades propias de la situación de enfermedad que atraviesan».

José Blas García, maestro Hospitalario

2.3. Objetivos de las aulas hospitalarias

Según LISAZOAIN (2016), «de las diferentes experiencias e investigaciones en el ámbito de la Pedagogía Hospitalaria puede afirmarse que la atención educativa al niño enfermo y hospitalizado contribuye a su estabilidad emocional y a una más pronta recuperación», siendo este el objetivo general que guía su acción.

Así, aunque el objetivo esencial de las aulas hospitalarias es la continuidad formativa de los menores en edad de escolarización obligatoria mientras están enfermos en un hospital, «la enseñanza en los hospitales humaniza la estancia del niño y sirve de prevención ante los efectos negativos que el tratamiento médico y el propio hospital pueden originar», continúa la autora.

La hospitalización es siempre un hecho agresivo que produce en el escolar un alto grado de inseguridad e inestabilidad emocional. Por ello, en las aulas hospitalarias, además de facilitar la progresión académica, personal y social de los niños y adolescentes que atraviesan una situación de enfermedad, uno de los objetivos troncales de la actuación escolar hospitalaria es transformar la estancia en el hospital, de natural negativa y traumática, en una experiencia emocional y de aprendizaje memorable.

En este proceso de transformación, las aulas hospitalarias y los equipos educativos han ido ajustando los objetivos de centro y los objetivos perseguidos, para dirigirlos a un nuevo enfoque servicio.

El Equipo de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria de la Región de Murcia, pionero en estos procesos de transformación ha marcado para su centro las siguientes metas en su Plan Anual (2018) (ver tabla 2).

De esta forma, el centro educativo murciano y su acción educativa se ha consolidado como referencia de la educación hospitalaria a nivel nacional e internacional, señalando como principio colectivo de todas las instituciones y servicios sanitarios y hospitalarios, todas las acciones dirigidas hacia la humanización hospitalaria.

3. Estrategias y actuaciones

Según la Asociación Europea de Pedagogos Hospitalarios (HOPE), una de las principales dificultades en el desarrollo de la pedagogía hospitalaria es la falta de criterios comunes y de metodología específica que cree un cuerpo de conocimiento con unos rasgos identificables al contexto.

Conscientes de que todavía resta mucho camino por recorrer en este objetivo, en la Región de Murcia llevan varios años desarrollando proyectos mediante procesos i-a (investigación-acción), que ayuden a crear metodologías propias. En este sentido han liderado proyectos como Edhospi (en colaboración con las Unidades de Pedagogía Hospitalaria de La Fe de Valencia y el Aula Hospitalaria Las Andoriñas del Hospital Universitario de Canarias) para la construcción de una cultura y una pedagogía con rasgos comunes e identificables en las aulas hospitalarias.

Se basan en cuatro elementos de la acción educativa hospitalaria que se repiten en la mayoría de ellos y que nos dan las claves para el desarrollo de una nueva pedagogía hospitalaria, innovadora y adaptada a los tiempos del primer cuarto de siglo XXI:

- La flexibilidad en el desarrollo de los procesos, tanto de enseñanza como de aprendizaje, que se dan en los contextos de atención al alumnado enfermo.

Tabla 2
Metas del Pan Anual

1. Adecuación de la respuesta educativa hospitalaria y domiciliaria a las realidades educativas del Siglo XXI.
2. Mejora del desarrollo tanto organizativo de la atención hospitalaria en nuestro ámbito de actuación, como de los procesos educativos hospitalarios.
3. Desarrollo específico de una metodología EAEHD basada en principios activos para el aprendizaje, centrada en el alumno, sus emociones y su desarrollo integral como ser humano, que aglutinen todos los programas y proyectos del equipo desde una perspectiva pedagógica común.
4. Participación y promoción de proyectos de investigación y mejora en colaboración con otras instituciones escolares y universitarias.
5. Mejora de los procesos de comunicación externa que faciliten el conocimiento de los proyectos y actividades del EAEHD que hagan visible este servicio educativo, a menudo oculto y marginal.

- El uso de recursos didácticos ajustados al contexto, creativos y motivadores.
- La transformación de un momento adverso en la vida de las personas en la vivencia de una experiencia de aprendizaje memorable y positiva mediante proyectos de aprendizaje.
- El uso de las Tecnologías para la Relación, la Información y la Comunicación como recurso para la mejora educativa.

3.1 Un modelo curricular expansivo basado en proyectos ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) y programas específicos de las Aulas Hospitalarias de la Región de Murcia

En las Aulas Hospitalarias de la Región de Murcia no hay currículo propio (porque cada alumno y alumna aportan el suyo procedente de sus aulas de referencia). Pero ello no es óbice para que exista una medida y diversa planificación curricular que adapte y de cabida a todas las individualidades de manera universal (ver figura 1).

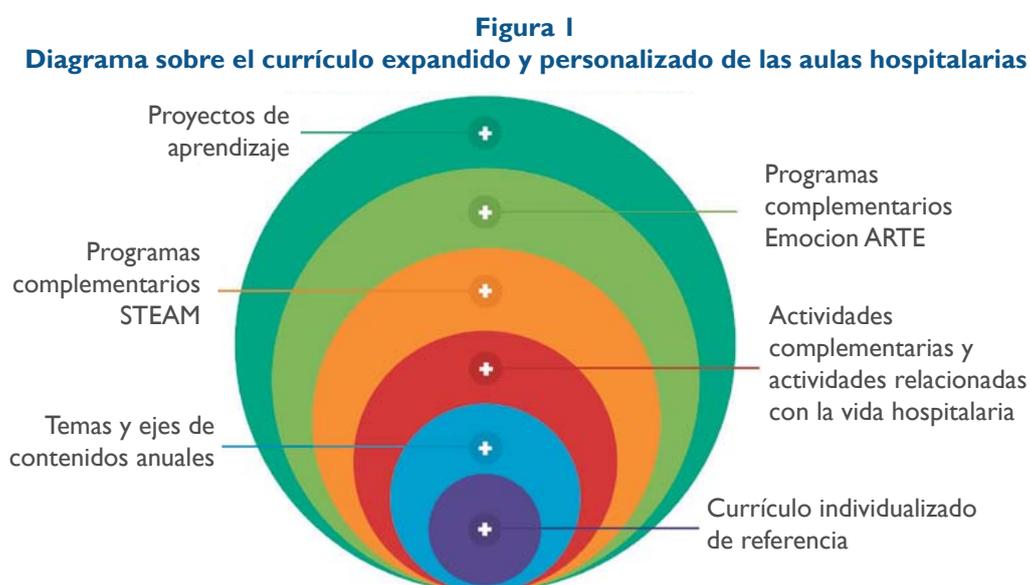
La razón ontogénica (valedora de principios compensadores e inclusivos) de la existencia de las aulas hospitalarias es, como hemos comentado ya en este artículo, la progresión curricular de todo el alumnado, sea cual sea su situación y características personales. Es por ello que todo el desarrollo curricular parte y se enfoca en cada alumno y cada alumna y en sus situaciones individuales.

Para ello traza un plan diseñado en dos itinerarios de aprendizaje que se complementan y crecen de manera expansiva.

El primero en colaboración con el profesorado y tutorías del aula natural o de referencia de cada alumno y alumna, con el objetivo que participe y aprenda en paralelo curricular con sus compañeros habituales de aula. A pesar de que su presencia en el aula de referencia está restringida por sus condiciones de salud, la cooperación entre los profesores de sus centros y el aula hospitalaria se constituye en un valioso puente de conexión entre los dos contextos, consiguiendo que el aula hospitalaria reproduzca en espejo los contenidos que se desarrollan en el aula, e incluso, propicie actividades comunes e *in tempo* con el uso de medios telemáticos.

El segundo es un itinerario expandido, con inequívoca intencionalidad inclusiva, que consiste en un modelo de trabajo por medio de Proyectos de Aprendizaje, de base constructivista y de metodologías activas, enraizados en dos pilares esenciales: las emociones y las experiencias que ofrece el contexto. ¿Qué sabes del azúcar? ¿Un museo en mi hospital? ¿De qué color soy? son algunas de las preguntas “que han dado lugar a los proyectos han desarrollado durante el último curso: emociones, investigación, proyectos de aprendizaje servicio (ApS) unidos en beneficio de aprendizajes memorables.

Cada gran proyecto se organiza en base a microproyectos que van expandiéndose por adición correlativa. Con una duración aproximada de entre 15 y 21 días por proyecto, cada microproyecto se desarrolla en un solo día y recorre, desde el proceso sensorial y de observación basado en la experiencia hospitalaria, la reflexión, la interacción, la práctica y la creación colectiva hasta la exposición del producto de aprendizaje final.



3.1.2. Los Programas Complementarios

Cada proyecto se enriquece con lo que llamamos Programas Complementarios. Así, todo el currículo específico que desarrollamos en las Aulas Hospitalarias de la Región de Murcia se arma en base a un sistema de programas de música, de arte, de ciencia, de tecnología y de literatura, en los que participan cientos de profesores voluntarios funcionarios de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia que a partir de un acuerdo de colaboración y de un permiso concedido por Dirección General Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, acuden a las Aulas Hospitalarias para desarrollar sesiones conjuntas con el tutor de cada aula.

Los Programas Complementarios siguen un hilo conductor que marca un eje temático del curso (el tema central del certamen literario internacional que promovemos), aglutina en una misma idea todas las acciones y añade al currículo individual de cada alumno los objetivos, estándares de aprendizaje y competencias que se desarrollan a partir de estas iniciativas.

Durante el curso 2017-2018 ha sido «Los superhéroes», un tema que hemos utilizado para unir desarrollo de la creatividad literaria y aprendizaje emocional. El desarrollo emocional se constituye en elemento clave de la acción educativa hospitalaria a través de los proyectos y los programas educativos.

3.1.3. Programas de música

En todas las aulas hospitalarias se desarrollan actividades musicales, en consonancia con la metodología basada en proyectos que se desarrolla de forma general en el seno de equipo, conocedores de la capacidad de la música como terapia además del componente curricular que conlleva.

3.1.4. Programas de arte

Con actividades cercanas al arteterapia, se pretende mitigar la tristeza y ansiedad que se produce en el niño hospitalizado ofreciéndoles herramientas para desarrollar las posibilidades expresivas de los elementos visuales de forma creativa y personal.

3.1.5. Programas «descubriendo la ciencia»

En las Aulas de Pediatría de los Hospitales Virgen de la Arrixaca, Reina Sofía y Santa Lucía se desarrollan actividades relacionadas con el descubrimiento, la indagación y la experimentación científica, con el objetivo de que el aula sea mediadora entre el conocimiento científico y el alumnado, en consonancia con la metodología basada en proyectos que se desarrolla, de forma general, en el seno de equipo. Actividades

como Ecoaula, para la sensibilización ambiental (en colaboración con el Servicio de Salud Medioambiental del hospital), Cienciaterapia (en colaboración con la Asociación Nacional Ciencia Terapia) o Taller IngeniosSano, en colaboración de la Universidad Politécnica de Cartagena, se suceden en el currículo específico que diseñamos desde el equipo de profesorado.

3.2. Certamen de Relatos: En mi verso soy libre

Se trata de un programa de animación a la lectura y a la escritura en forma de premio de narrativa, que se dirige a niños y niñas entre 6 y 17 años que atraviesen, o hayan atravesado, una situación de enfermedad.

Cada nuevo curso se propone un tema diferente sobre el que poder desarrollar la creatividad y sobre el que versarán todas las narraciones que se realicen. Centrarlo en un eje temático como propuesta (que se erige como hilo conductor de todas las dinámicas del centro durante un curso completo) ayuda a que su valor educativo se potencie por medio de los proyectos que se desarrollan. La propuesta es internacional y las redes sociales y de comunicación nos permiten fácilmente una difusión que propicia una amplia participación.

La última edición, la XI edición del certamen, ha contado con más de 150 relatos presentados, aunque el verdadero valor de esta propuesta está en las miles de interacciones que sobre escritura se han promovido en las aulas hospitalarias de todo el mundo.

3.3. Programa de tutorías

La atención sanitaria tiene como objetivos la prevención, curación y rehabilitación de las enfermedades, junto al fin de proporcionar bienestar y aliviar el sufrimiento. Los aspectos psicológicos y educativos en el cáncer en niños y adolescentes son de gran relevancia, ya que todos reconocemos el impacto que supone el diagnóstico y los tratamientos para los niños afectados, sus padres, hermanos y otros familiares.

En este sentido, el hecho de hacer un seguimiento educativo del niño hospitalizado es clave, ya que es precisamente en el centro escolar donde se van a dar sus primeras relaciones sociales tanto con los maestros como con sus iguales.

El programa de Tutorías que se lleva a cabo desde las aulas hospitalarias en colaboración con AFAC-MUR (Asociación de Familiares de Niños con Cáncer de la Región de Murcia), tiene como finalidad principal apoyar el proceso de normalización tanto del alumno en situación de enfermedad como de todo el entorno educativo, social y familiar que rodea al

alumno. Se realiza un seguimiento conjunto desde que el niño ingresa hasta que se le da definitivamente el alta médica.

4. Elementos relevantes para el desarrollo emocional del alumnado en las aulas hospitalarias

Las emociones y su desarrollo se configuran siempre en contextos relacionales y en interacción con los demás. De ahí la importancia para el mismo de los entornos sociales del alumnado hospitalizado.

A continuación describiremos, brevemente, dos elementos relevantes para dicho desarrollo y algunos descriptores que lo componen:

La participación de la comunidad educativa en las aulas

El aula (como espacio físico y como entorno social), de algún modo es la única «referencia conocida» que el alumnado hospitalizado tiene de su vida fuera del hospital. Que su comunidad educativa de procedencia se implique y se relacione con esta nueva familia educativa, proporcionan, no solo continuidad emocional sino también la certeza de que la situación que allí, y en este concreto momento, están viviendo, es provisional. Hay salida.

La pedagogía hospitalaria conoce perfectamente esta situación y por ello intenta que el aula hospitalaria continúe lo más vinculada posible (son muchos los factores que determinan la intensidad de esta vinculación) con el aula de procedencia de cada alumno. Para ello, desde la confirmación de una estancia prolongada del alumnado en el hospital, se establece una coordinación permanente de los docentes de uno y otro espacio: comunicación interaulas; actividades comunes en ambas direcciones; propuestas concretas (y siempre que el estado de salud lo permita) de contacto entre alumnado en salidas o excursiones, actividades extraordinarias...; conexiones vía conferencias (*hangout*, *Skype*,...) de aulas para actividades de aula comunes; diseño de un espacio web (blog o similar) como bitácora de los hechos y acontecimiento que ocurren a ambos lados del *continuum* escolar; son actuaciones normalizadas en la actividad escolar hospitalaria.

En este sentido, la relación entre el profesorado de aulas hospitalarias y el profesorado del centro educativo de procedencia (en relación a los contenidos y el seguimiento de las materias) se constituye como un elemento potente de conexión entre ambos espacios.

Es curioso como, lo que en otra ocasión sería un elemento «poco relevante emocionalmente» para el alumnado (el currículum, la actividad de aula, los

aprendizajes comunes, ...), en la situación que describimos se configura como un poderoso componente emocional para el alumno enfermo. El reconocerse participe activo de lo que ocurre en su aula ordinaria y sus compañeros ordinarios, se convierten en una extraordinaria referencia de certeza sobre su «salida» del hospital y la superación de la enfermedad.

Relaciones del niño, niña o adolescente en situación de enfermedad y su contexto

Los compañeros hospitalizados, los *box*, las habitaciones, los pasillos, los servicios hospital, el personal hospitalario se convierte, en un nuevo contexto de vida para la persona hospitalizada y sus familias. Este nuevo espacio se configura de manera natural como un espacio protector, que ofrece seguridad, en el que se comparte y mitigan los miedos, las incertidumbres, los traumas...

Los juegos, las noches, los cumpleaños, las fiestas, la comida común... generan una ecología humanitaria que se ha destapado como elemento positivo de la evolución emocional del paciente y sus familias y, con ella, de la evolución del estado de salud.

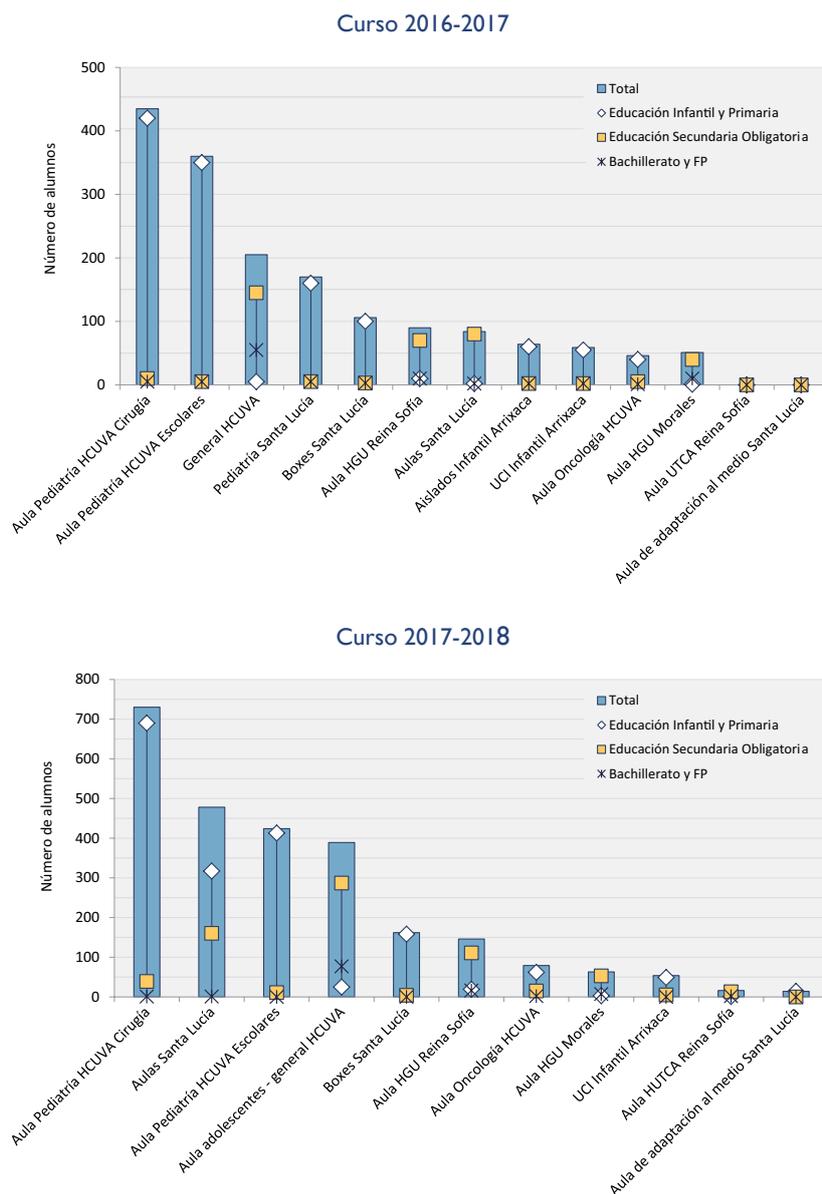
5. A modo de cierre: algunos datos ilustrativos

A pesar de que nuestras evaluaciones son internas, y nunca estuvieron pensadas para un artículo de estas características, podemos afirmar, sin riesgo a equivocarnos que la evolución experimentada por las aulas hospitalarias de la Región de Murcia en los últimos años es altamente satisfactoria, ya no sólo porque las evaluaciones positivas que se obtienen de familiares y alumnado, sino por el crecimiento en atención que se observa, la consideración de las mismas por el contexto sanitario, la implicación y por la gran variedad de proyectos innovadores que se generan en favor del niño enfermo.

En la figura 2, podemos observar la evolución en números totales de la atención que se ofrece en aulas hospitalarias. Esta evolución que viene precedida de un sistema de mejoras y ampliaciones en los hospitales pediátricos de la Región, en especial en el Hospital Policlínico Infantil Virgen de la Arrixaca, no viene más que a significar la importante cantidad de alumnos a los que se les ofrece un servicio educativo en momentos de adversidad por enfermedad. Las aulas hospitalarias se convierten así en un garante del derecho a continuar la escolaridad y la progresión curricular de miles de niños, niñas y adolescentes al año en la Región de Murcia.

Si extrapolamos los datos al contexto español, seguramente hablaremos de una cifra cercana a los

Figura 2
Evolución de la atención hospitalaria en el periodo 2016-2018



25.000 alumnos y alumnas atendidos cada curso. Si a estos les sumamos los atendidos en atención domiciliaria, la cantidad se hace suficientemente significativa para comprender que las Aulas Hospitalarias son un servicio educativo imprescindible en la sociedad del bienestar que se supone es la del siglo XXI.

Pero no podemos hablar solamente de cantidad, es importante que cuantifiquemos la calidad del servicio prestado. En la figura 3 podemos observar el grado de satisfacción de los familiares en relación a currículo, ayuda a la estancia emocional hospitalaria y a elementos troncales de la atención educativa hospitalaria como el grado de coordinación con las aulas de referencia, obviamente, referidos a alumnado de larga estancia.

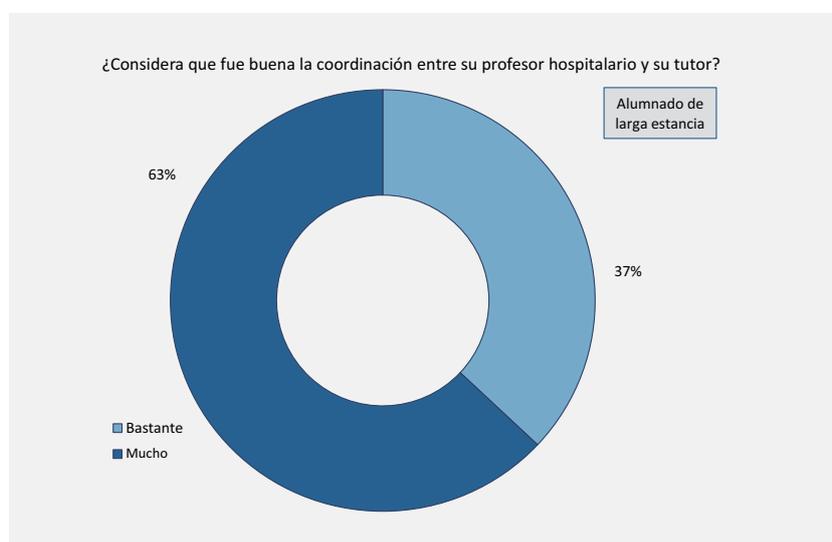
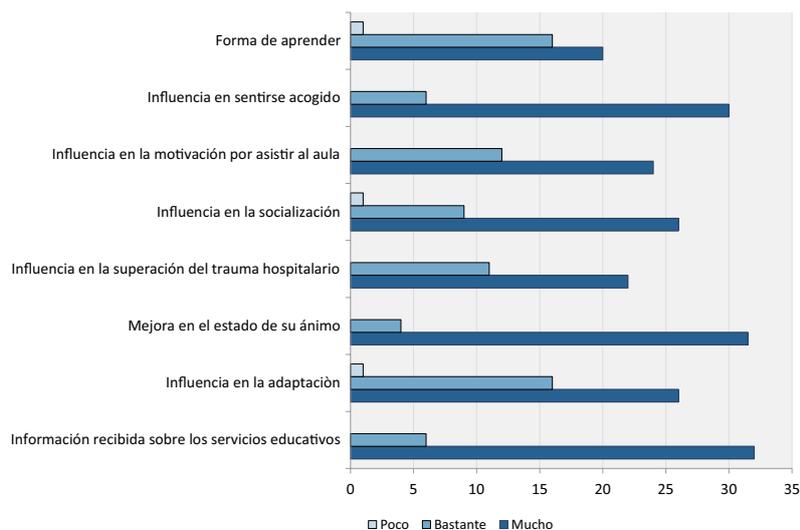
La finalidad de los procesos innovadores descritos y que se desarrollan en las aulas hospitalarias de la

Región de Murcia es simple: dar respuesta a aquellas situaciones que, en la conjunción de los ámbitos sanitarios y educativos, la sociedad del siglo XXI demanda.

En este artículo hemos descrito las propuestas que desarrollamos en el Plan Anual de Atención Educativa y Hospitalaria, que a su vez parte de las conclusiones del proyecto Edhospi (2015), cuyos profesores participantes señalaban como claves esenciales que marcan la trayectoria de la nueva pedagogía hospitalaria:

- mecanismos de apertura hacia el mundo exterior al hospital;
- colaboración y cooperación entre profesionales diferentes;
- creación de oportunidades de compartir y comunicar experiencias;

Figura 3
Satisfacción de las familias en relación a la atención percibida



— creación de proyectos que posibiliten trascender la situación hospitalaria y convertirse en un aprendizaje útil para la vida cotidiana,

En definitiva, una nueva mirada sobre esta particular pedagogía que apuesta por una manera específica de enseñar y aprender, vital y útil, más que nunca alejada de la mera transmisión de conocimientos, con prácticas educativas y de colaboración interprofesional que pretenden situarla en el camino de los procesos de mejora e innovación educativa general del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

COLLINS, S. (1993). «Carta Europea de los niños hospitalizados». *Bol pediatr*, (34), pp. 69-71.

LIZASOAIN, O. (2016). *Pedagogía hospitalaria. Guía para la atención psicoeducativa del alumno enfermo*. Madrid: Síntesis.

LIZASOAIN, O., LIEUTENANT, CHRISTIAN. «La pedagogía hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal. Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica». *ESE. Estudios sobre educación*. 2002, (2), pp. 157-165.

PUNSET, E. (2011). *¿Cómo educar las emociones?: la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

PUNSET, E. y BISQUERRA, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.

Proyecto Edhospi (2015). Experiencias en aulas hospitalarias. *Revista divulgativa sobre investigación hospitalaria*, (1).

Proyecto Edhospi (2016). Aulas hospitalarias en España. Modelos de humanización, normalización e inclusión educativa y social. *Revista divulgativa sobre investigación hospitalaria*, (2).

Proyecto Edhospi (2016). Edhospi. *Revista divulgativa sobre investigación hospitalaria*, (3).

Proyecto Edhospi (2016). Investigación e innovación en pedagogía hospitalaria. *Revista divulgativa sobre investigación hospitalaria*, (4).

Proyecto Edhospi (2016). Propuestas de intervención desde la pedagogía hospitalaria. *Revista divulgativa sobre investigación hospitalaria*, (5).

Corporación de radio y televisión española. A la carta, televisión y radio. *Para todos la 2*.

< <http://www.rtve.es/alacarta/videos/para-todos-la-2/paratodosla2-video-20140306-1130/2431468/> >

The MathWorks, Inc. (1994-2018). MathWorks. *Introducción al aprendizaje profundo (Deep Learning) con MATLAB*.

< <http://eldia.com.do/fundacion-infantil-aprender-a-pesar-de-todo-lleva-la-educacion-a-ninos/> >

El autor

José Blas García Pérez

Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Murcia, Diplomado en profesorado de EGB, por la Universidad de Murcia y Master en Educación y Comunicación por la Universidad UNÍA.

Ha sido maestro en el Equipo de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria de la Región de Murcia durante los últimos 7 cursos. Actualmente es Asesor Técnico Docente en la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Coordinador del proyecto EDHOSPI y director de la revista del mismo nombre sobre investigación en Pedagogía Hospitalaria. Profesor Asociado al Departamento de Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Editor de la revista sobre educación INED21. Formador de ABP y metodologías activas. Bloguero y divulgador sobre educación a través del blog Transformar la Escuela.

Nota del autor: Algunos datos utilizados en la elaboración de este artículo forman parte del documento de trabajo: *Plan del Equipo de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria en el curso 2017-2018*, desarrollado por Ana María Ferrer, Juan María Sánchez, Clara Navas, Ana Jara y Mónica Garrido, y el autor del artículo, José Blas García.



De Zurbarán, F. (1630-1635). Santa Casilda. (Detalle). Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.
© Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Compasión

RAE: compasión

Del lat. tardío *compassio*, -ōnis.

l. f. Sentimiento de pena, de ternura y de identificación ante los males de alguien.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Zurbarán

Santa Casilda

1910. Óleo sobre lienzo, 171 x 107 cm. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

Santa Casilda, hija de un rey árabe, fue martirizada en 1087. Abandonó la religión musulmana, se convirtió al cristianismo y socorrió a los prisioneros cristianos de su padre, a quienes llevaba alimentos. Sorprendida por su progenitor en uno de estos arriesgados momentos, se obró el milagro transformándose los víveres que llevaba escondidos entre sus ropas en rosas; atributo este con el que está habitualmente representada en la hagiografía.

Vestida con una gran riqueza, no sólo por las joyas que porta y que perfilan su vestido, sino por la suntuosidad de su traje, la santa se presenta modelada con una luz fuerte que subraya su monumentalidad y resalta el intenso colorido de sus ropas contra un difuminado y discreto fondo. Zurbarán pone un cuidado especial al traducir la calidad táctil de los paños que cubren el cuerpo de la mujer y que combina con piedras preciosas y metal. Los rasgos fuertemente individualizados de algunas de estas mártires sirvieron para acuñar el término «retrato a lo divino», viéndose en estos modelos a la clientela femenina de Zurbarán representada con atributos sagrados.

Borobia, M. Santa Casilda – Zurbarán (extracto). Madrid: *Museo Nacional Thyssen Bornemisza*. < <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/zurbaran/santa-casilda> >.



APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA ESCUELA SOLC NOU, UNA PROPUESTA PARA LA PARTICIPACIÓN Y LA CONVIVENCIA

SERVICE-LEARNING AT SOLC NOU SCHOOL, A PROPOSAL TO BOOST PARTICIPATION AND IMPROVE THE SCHOOL ENVIRONMENT

Anna Carmona Alcolea

Escuela Solc Nou

Laura Campo Cano

Escuela Solc Nou

Resumen

El texto que se presenta a continuación tiene como objetivo compartir la experiencia de una escuela de ciclos formativos de la ciudad de Barcelona que ha incorporado la propuesta educativa del ApS en su ideario de centro.

Esta propuesta formativa se caracteriza por combinar procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.

El texto presenta, en primer lugar, algunas de las características del centro y, a continuación, los proyectos que se llevan a cabo actualmente y los objetivos que se proponen. Finalmente, se apuntan algunas ideas a modo de conclusión, retos y propuestas de futuro.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio, ciclos formativos, comunidad, proyectos, entidades.

Abstract

The aim of the article presented below is to share the experience of a school, in the city of Barcelona, that was set up for training programmes, and which has incorporated a Service-Learning approach within the teaching principles of the institution. This proposal is characterized by combining learning processes and community service in a single well-articulated project in which participants are trained to work on real needs of the environment in order to improve it. The text presents, first, some of the characteristics of the school itself, and then the projects that are currently carried out and the objectives that are proposed. Finally, some ideas are suggested as a conclusion, apart from challenges and proposals for the future.

Keywords: Service Learning, Vocational Training programmes, community, projects, social organisations.

1. Introducción

La Escuela Solc Nou es un centro educativo concertado por la Generalitat de Cataluña que forma parte de la Fundación Privada Escuela Vicenciana.

La propuesta educativa de la Escuela Solc Nou se puede resumir en los siguientes rasgos esenciales de su carácter propio. En primer lugar, se trabaja una educación integral desarrollando todas las dimensiones de la persona, con el fin de llegar al máximo de sus posibilidades. Consideramos a cada uno de los estudiantes como único y particular atendiendo a la diversidad. Así, se procura una educación personalizada que da especial importancia a la acción tutorial y al servicio de orientación en las trayectorias de los

estudiantes. En este sentido, se apuesta por una gran apertura y formación en el respeto a la pluralidad étnica, cultural y religiosa para promover la integración social.

También forma parte del proyecto educativo el conocimiento de los valores y contravalores de esta sociedad plural. En este sentido, se promueve el análisis de la realidad con sentido crítico, el compromiso por la justicia y la promoción de los más necesitados, mediante acciones concretas. Tal y como veremos en este artículo, el compromiso social es un eje fundamental en las propuestas educativas de aprendizaje servicio que se proponen en los diversos ciclos formativos.

Destacamos también la educación en la fe como el trabajo en armonía entre la fe y el conjunto de valores, conocimientos, actitudes y comportamientos que favorezcan la síntesis personal entre fe, cultura y vida.

En la Escuela Solc Nou también se cuidan las relaciones cercanas y de colaboración. Somos conscientes de que el ambiente educativo fraterno supone sencillez, acogida, confianza y alegría. Además, el aprendizaje cooperativo potencia la convivencia, la participación, el respeto, la capacidad de diálogo y la colaboración. Por ello, los profesores y las profesoras, así como el resto de comunidad educativa, mantienen relaciones cercanas, disponibles y con un estilo educativo coherente y de calidad.

Por otro lado, ponemos las tecnologías al servicio de los procesos de aprendizaje. De esta manera, se usan las tecnologías para el desarrollo de las competencias que demanda la sociedad en este ámbito, haciendo sobresalir los valores personales, éticos y relacionales sobre los técnicos.

Finalmente, destacar la evaluación sistemática orientada a la mejora y al aprendizaje. Se trabaja para poder analizar la calidad de las acciones educativas y así tomar decisiones para la mejora de la práctica.

La formación continua que se propone al profesorado del centro es coherente con los principios básicos del proyecto educativo. También se proponen formaciones relacionadas con el cambio y la innovación educativa que existe hoy en día.

Específicamente, en Aprendizaje-Servicio hay una amplia formación dirigida al Claustro de Profesores. Cada curso, la coordinadora de Aprendizaje-Servicio realiza algunas sesiones para actualizar ejemplos, temas de interés, aportaciones específicas, etc. Es una sesión en la que se actualizan materiales y recursos para llevar a cabo en el curso escolar.



Además, se trabaja de la mano del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio en Catalunya, un espacio generador de iniciativas y confluencia de acciones encaminadas a facilitar y reforzar los proyectos de aprendizaje servicio con la misión de impulsar esta propuesta educativa. Junto con el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio, participamos en un seminario de formación de formadores, un espacio enriquecedor que nos facilita estar al día de todas las novedades de la temática. Finalmente, destacar que la iniciativa ha premiado en diferentes convocatorias de ayudas las propuestas de nuestro centro.

También tenemos relación y hemos recibido formación de la Red Española de Aprendizaje Servicio, asistiendo a los encuentros anuales que realizan en diversos territorios.

2. Antecedentes de la experiencia

La Escuela de Formación Profesional Solc Nou fue fundada por la Compañía de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul con la misión de servicio a las personas más desfavorecidas. En el carácter propio de la escuela se incluye la preparación de los alumnos para participar activamente en la transformación de la sociedad. En el año 2007 se creó la Fundación Escuela Vicenciana con el deseo de compartir la misión con profesionales laicos que, progresivamente, han ido asumiendo la dirección y coordinación de los centros. La Escuela Solc Nou es hoy miembro de dicha fundación.

Actualmente en el centro se imparten dos ciclos formativos de Grado Medio: Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería y Técnico en Farmacia y Parafarmacia, y uno de grado superior: Técnico Superior en Educación Infantil.

Tras más de sesenta años de experiencia, el futuro se presenta como un reto de superación para la transformación social, y desde la escuela se vive con un mayor compromiso la formación integral de personas, promoviendo los valores, las habilidades y los conocimientos necesarios para que el alumnado adquiera las competencias básicas que se le exigen en el ámbito profesional y personal.

En el centro de formación profesional Solc Nou se tiene un claro recuerdo del paso de la Formación Profesional a los ciclos formativos, acontecimiento que puso en crisis múltiples aspectos del funcionamiento de la escuela y provocó en el centro una fatiga institucional. El equipo docente tuvo que hacer frente a tres problemas que se convirtieron en auténticos retos:

- Evitar la profesionalización meramente técnica: la escuela considera fundamental dar una formación integral, atenta a la educación en valores y pensada para formar profesionales que comprendan que su principal tarea es el servicio a los demás.
- Conseguir un único proyecto de escuela, a pesar de tener dos turnos (mañana y tarde).
- Implicar de manera vivencial al alumnado. Costaba implicar a los alumnos en ciertas actividades, hacerlos participar, conseguir su motivación y más aún que lograran captar el sentido de ciertas propuestas formativas

De esta manera, el claustro docente se planteó el reto de conseguir respuesta a cuestiones tales como: ¿Qué hacer para recuperar la motivación del alumno? ¿Cómo lograr una formación técnica de calidad sin perder de vista los valores humanos? ¿Cómo acercarnos a la comunidad y visibilizar la escuela abierta que somos?

En el camino y con estos retos en la mirada, interviene la propuesta pedagógica del ApS. Llega al centro de manera intuitiva, con la intención de desarrollar proyectos participativos, innovadores y realmente transformadores. Y se queda en la identidad del centro tras conocer a fondo la propuesta, sistematizarla y adaptarla a la realidad.

Se considera que el ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno, con el objetivo de mejorarlo (PUIG et al., 2006). El ApS resulta así una propuesta educativa con un fuerte componente social.

Lo que empezó como una idea nueva y creativa del centro para intentar dar respuesta a los retos que tenía planteados, se convirtió pronto en una verdadera innovación institucional, una idea original que se difundió y fue impregnando la manera habitual de llevar a cabo su misión formativa. Hasta tal punto, que el ApS es hoy una línea de centro y forma parte del ideario de la Escuela Solc Nou, desarrollando actualmente nueve proyectos con esta metodología. De esta manera, todo el alumnado que estudia ciclos formativos en la escuela pasa por alguna experiencia de este tipo.

Como puede sobreentenderse de la propuesta, el aprendizaje servicio no se puede llevar en cabo en soledad. Las entidades colaboradas con las que hemos trabajado han sido claves en los procesos de di-

seño, de desarrollo y de evaluación de los proyectos. Trabajamos desde la conciencia y el reconocimiento de las pericias de las entidades que sin duda conocen la comunidad y las necesidades de esta. Ésta es también una buena forma de abrirnos como centro y conectarnos con el entorno.

Los proyectos de ApS forman parte de las propuestas del centro y se relacionan con otras como el trabajo del valor del año. Cada curso se trabaja un valor diferente y se llevan a cabo reflexiones y actividades a lo largo de todo el curso. Es un espacio donde también se trabajan los valores del ApS. En este sentido, los proyectos ApS quedan totalmente enraizados y conectados con las diversas actividades del centro.

3. Aprendizaje Servicio en la Escola Solc Nou

La planificación de los proyectos a lo largo del curso se cuida especialmente y para presentar los proyectos de aprendizaje servicio al alumnado se planifica una jornada destinada a dar a conocer el ApS como un proyecto global de la escuela y ayudar a los alumnos a comprender y valorar el trabajo que van a llevar a cabo a lo largo del curso. El tutor lleva a cabo la sesión en el aula de cada grupo clase durante toda la jornada. Los grupos de primero emplean toda la jornada y los de segundo, al haberla vivido el año anterior, hacen un repaso de los conceptos y comparten reflexiones sobre los proyectos que realizaron el año pasado. Se llevan a cabo diferentes actividades, por ejemplo ver un fragmento de una película relacionada con la solidaridad y charlar con los responsables de una entidad con la que realizaran un servicio.

Es una jornada donde se presentan los conceptos básicos del Aprendizaje-Servicio, se conocen diversas experiencias y se empiezan a hacer propuestas de posibles proyectos y acciones para llevar a cabo a lo largo del curso.

Durante la jornada se hace hincapié en todas las dimensiones del aprendizaje servicio: necesidades sociales, aprendizaje, servicio, sentido del servicio, trabajo cooperativo, participación, reflexión, partenariado, reconocimiento, evaluación. También es un espacio para presentar los diferentes proyectos del centro (ver tabla I).

A final de curso, se lleva a cabo la jornada final, un espacio para compartir aprendizajes y reflexiones con todo el centro. En este sentido, también es un espacio de reconocimiento al trabajo y la aportación que han hecho a la comunidad.

Tabla I
Estructuración de una sesión de intervención

Ciclo formativo	Proyecto ApS	Entidad colaboradora
Cuidados Auxiliares de Enfermería	Cuidemos a nuestros ancianos	Cáritas
	Cada día es una historia	Llar de Pau
Farmacia y Parafarmacia	Donación de sangre	Banc de Sang i Teixits de Catalunya
	Farmaconsejos	Llar de Pau, Refugi d'Obreres y escuelas
Técnico en Educación Infantil	Biblioarte	Biblioteca M.Antonieta Cot a Penitents
	Mil y una fiestas en una maleta	Diversas escuelas
	Cuentos y títeres	Escuela de Educación Especial Lexia
	112, Salvemos	Diversas escuelas
	Los Amigos de Mokom	Escuela la Milagrosa (Guinea Ecuatorial)

3.1 Objetivos

Más allá de los objetivos institucionales que el ApS nos ha ayudado a conseguir, consideramos que los proyectos basados en este enfoque persiguen objetivos educativos diversos que podemos plantear en dos grandes bloques: mejores aprendizajes para el alumnado y experiencias de trabajo con la comunidad.

No es lo mismo aprender el sistema circulatorio, los componentes de la sangre o el uso de las donaciones de la misma viendo una presentación en clase o una película que estudiarlo para organizar una campaña de recogida de sangre en el barrio. Las situaciones reales nos permiten movilizar aprendizajes y competencias para resolver situaciones complejas de nuestro contexto más cercano.

Además, somos conscientes de que, a lo largo de la escolarización, hay un número limitado de oportunidades de trabajar con la comunidad y este tipo de proyectos nos ofrecen la ocasión de trabajar con, para y desde la comunidad

3.2 Estrategias y actuaciones

En este apartado se describen los proyectos de ApS del centro destacando las características más relevantes.

En el ciclo formativo de Farmacia y Parafarmacia se llevan a cabo los siguientes proyectos:

La campaña de Donación de Sangre

Los alumnos de primer curso de Farmacia y Parafarmacia, en colaboración con el Banco de Sangre y Tejidos de Catalunya, preparan una campaña de comu-

nicación para incentivar la donación de sangre en el barrio. En Catalunya, el Banco de Sangre necesita unas mil donaciones voluntarias y altruistas cada día para realizar satisfactoriamente su actividad terapéutica.

En los módulos apropiados del ciclo se tratan contenidos relacionados con la toma de muestras sangre, el sistema circulatorio, la donación, los grupos RH y otros aspectos relacionados. Se recuerdan y profundiza en los contenidos con una conferencia médico-científica de necesidades sociales y de comunicación que ofrece una especialista en ApS del Banco de Sangre.

Este contenido, junto con sus aprendizajes anteriores, les permitirá preparar las charlas de motivación que se ofrecen al resto de las personas del centro y a alumnos de ciclo superior de una escuela de primaria del barrio.

Por otra parte, distribuidos en comisiones, los alumnos planifican y coordinan todos los aspectos de la campaña de comunicación para incentivar la donación de sangre en la comunidad cercana a la escuela. Diseñan y distribuyen carteles informativos, realizan charlas sensibilizadoras a compañeros de otros ciclos y entidades y buscan patrocinadores que puedan proveer los recursos necesarios para el día de la donación –zumos, galletas, algún detalle para los donantes, etc.–. Además, durante la jornada de la donación, se organizan para brindar apoyo al personal técnico del banco de sangre repartiendo las encuestas previas, organizando los turnos, dando consejos a los donantes y agradeciendo su colaboración. Junto a los conocimientos curriculares, el alumnado adquiere competencias sociales, organizativas y cívicas de relieve para su profesión.

Los Farmaconsejos

En el proyecto de síntesis Parafarmacia Emprende, el alumnado de segundo curso de grado medio de Farmacia y Parafarmacia prepara la Semana de los Farmaconsejos. Se trata de un conjunto de seis charlas divulgativas sobre diferentes temas relacionados con la salud. Son conferencias que se ofrecen al alumnado de los otros ciclos de la escuela y a mujeres que viven en la casa de convalecencia Llar de Pau y en el Refugi d'Obreres.

Las charlas están pensadas para responder a las necesidades específicas de cada colectivo. A los futuros técnicos en Curas Auxiliares de Enfermería se les habla del uso y abuso de medicamentos. A los técnicos en Educación Infantil se les ofrecen dos charlas; una sobre la pediculosis y otra relacionada con la protección solar. A las mujeres de Llar de Pau, también se les dedican dos sesiones; una sobre cuidado del cuerpo y sexualidad y la otra sobre hábitos de sueño, ejercicio físico y buena alimentación. Todos los contenidos de las charlas forman parte del currículum que han de trabajar en diferentes asignaturas del grado: Dermocosmética, Dietética y Biocidas; Terapéutica; y Promoción de la Salud.

En este proyecto también preparan un tríptico-resumen para entregar a los asistentes. La mayor parte de la preparación de la charla, que ha de tener una parte teórica y a la vez incluir actividades dinámicas, se realiza en el marco del proyecto de creación de una parafarmacia del crédito de síntesis. Los alumnos se dividen en grupos y cada grupo idea su propia parafarmacia, así como la charla vinculada a la tarea divulgativa que realizaría su parafarmacia. Mediante un buzón se recogen dudas anónimas, vinculadas a los temas de las charlas, que serán resueltas durante las mismas. Algunos grupos crean parafarmacias específicas, según los temas que se les asignan para las conferencias de farmaconsejos. Por último, después de presentar todas las parafarmacias, se selecciona un elemento de cada una de ellas para crear una parafarmacia común y, durante una semana a mediados de mayo, se invita a todos los grupos a disfrutar de las charlas. Para el alumnado implica recuperar conocimientos de otras asignaturas y poner en práctica habilidades sociales y comunicativas importantes para la atención al público en una parafarmacia.

En el ciclo formativo de Curas Auxiliares de Enfermería se llevan a cabo los siguientes proyectos:

Cuidemos a nuestros mayores

Este es el proyecto de ApS de más recorrido en la Escuela Solc Nou y se lleva en colaboración con Cáritas. Con más de 10 años de historia el proyecto ha

ido evolucionando hasta lo que es hoy en día. Dicho proyecto nació con el fin de atender las necesidades de formación de aquellos que buscan integrarse laboralmente en el sector de la atención a personas mayores dependientes.

En este proyecto de aprendizaje servicio, los alumnos del CFGM Técnico en Cuidados auxiliares de enfermería realizan talleres teórico-prácticos sobre los cuidados domiciliarios a las personas mayores, destinados a personas que buscan trabajo como cuidadores o cuidadoras.

En diferentes créditos del ciclo se tratan contenidos relacionados con el dominio de las técnicas y conocimientos necesarios para preparar las sesiones. El alumnado prepara los talleres de cuidados básicos y los primeros auxilios a la persona anciana dependiente. Se preparan en pequeños grupos talleres formativos que se centran en temas como las movilizaciones, higiene del paciente encamado, cambio de pañales, cuidados de las sondas y bolsas de ostomía, educación para la salud y atención a la persona anciana en situación de emergencia.

Así, los alumnos ofrecen a los asistentes una formación básica que les proporcione mayores posibilidades de inserción laboral y les permita realizar esta tarea en mejores condiciones para el beneficio de las personas que tengan a su cuidado. Simultáneamente, el alumnado pone en práctica su dominio sobre los conocimientos curriculares, a la vez que desarrolla competencias de trabajo en grupo y de relación interpersonal, tan importantes para su profesión.

Cada día es una historia

Los alumnos y las alumnas del ciclo medio de Curas Auxiliares de Enfermería colaboran con la casa de convalecencia Llar de Pau en la realización de diferentes talleres lúdicos entre estudiantes y mujeres en situación de exclusión; en cursos anteriores se han realizado fotonovelas, cómics, videoclips, canciones, etc.

Las mujeres que se encuentran en Llar de Pau suelen tener serios problemas sociales y de salud originados por abuso de drogas, por haber estado vinculadas a redes de prostitución, o por haber vivido en la calle u otras situaciones que implican una gran marginación social. Este proyecto les ofrece una oportunidad de relacionarse con otras personas que están en una situación diferente, y de hacerlo desde el respeto y la colaboración, ayudándolas a recuperar la confianza en las relaciones sociales.

A su vez, para los estudiantes de Solc Nou, el servicio permite poner en práctica los conocimientos adquiridos en las asignaturas de Ética profesional y

Apoyo psicológico al paciente; conocimientos como la empatía, la comunicación asertiva y habilidades sociales que favorecen la relación de ayuda. También se sensibilizan ante otras realidades y rompen con prejuicios que pueden tener hacia personas en situaciones de exclusión social. Todos estos aprendizajes son necesarios para su formación como profesionales de la salud. Durante la actividad, el director de Llar de Pau les ofrece una charla y luego visitan las instalaciones para conocer a las mujeres que participarán en los talleres. Junto a ellas, y según sus gustos e intereses, diseñan diferentes talleres para realizar en grupos mixtos de mujeres y estudiantes y que se llevan a cabo un día a la semana de enero a mayo. El proyecto finaliza con una sesión de clausura con las mujeres y con la elaboración por parte de los alumnos de unos portafolios de autoevaluación y reflexión sobre la experiencia.

En el ciclo formativo de Técnico en Educación Infantil se llevan a cabo los siguientes proyectos:

Mil y una fiestas en una maleta

El alumnado del primer curso del ciclo superior de Educación Infantil prepara actividades relacionadas con las fiestas populares para realizarlas con niños y niñas pequeños. Los jardines de infancia que participan en el proyecto son centros de barrio con pocos recursos, donde conviene aumentar la cantidad y calidad de las actividades formativas.

Además, las estudiantes de Solc Nou ofrecen al profesorado de los centros un refuerzo docente que les ayuda a mejorar su trabajo. En el módulo en el que se enmarca el proyecto, el juego infantil y su metodología, los estudiantes trabajan contenidos básicos sobre diseño e implementación de actividades lúdicas, con sentido educativo, basadas en las fiestas y tradiciones populares. A partir de la formación que reciben los estudiantes, planifican actividades para dinamizar de manera educativa la celebración de diferentes fiestas tradicionales, preparan los materiales que necesitan bajo la supervisión de sus profesores y, finalmente, las llevan a cabo en las aulas del primer ciclo de educación infantil ofreciendo un apoyo a los docentes de las escuelas infantiles. Asisten a los centros tres veces durante al año, una cada trimestre, coincidiendo con las celebraciones de Navidad, Carnaval y Sant Jordi.

Mediante esta actividad el alumnado que se está formando como Técnico en Educación Infantil disfruta de una posibilidad idónea para adquirir capacidades básicas, necesarias para su futura profesión, tales como el trabajo en equipo, la iniciativa, la organización del trabajo y a relacionarse asertivamente con los niños y niñas.

112, Salvemos!

En este proyecto las y los estudiantes del segundo curso de Técnico en Educación Infantil imparten un taller lúdico y didáctico de introducción a los primeros auxilios a alumnos de 3.º de Educación Infantil y 1.º de Educación Primaria en dos escuelas. La idea de realizar este taller surgió al constatar que en la actualidad muchos niños y niñas, en ausencia de sus padres y madres, son cuidados por sus abuelos, personas mayores que tienen un mayor riesgo de sufrir caídas o posibles desmayos.

En este contexto, se consideró conveniente preparar a los niños y niñas para reaccionar adecuadamente en estas posibles y muy estresantes situaciones, sabiendo avisar a urgencias y quizás comprobando las constantes básicas (respiración, pérdida del conocimiento, etc.). Este proyecto ofrece a los estudiantes del grado superior en Educación Infantil la posibilidad de asimilar los conocimientos básicos de primeros auxilios que se trabajan en el módulo homónimo y también los contenidos relacionados con el diseño de actividades educativas y creación de materiales que se trabajan en los módulos Expresión y comunicación y El juego y su metodología. En estos dos últimos módulos se dedican algunas sesiones a preparar el taller que se impartirá en los centros. Durante el taller, de aproximadamente una hora de duración, se llevan a cabo actividades lúdico-educativas que permiten a los niños y niñas identificar las situaciones que requieren una actuación de emergencia y conocer las vías de contacto con los servicios médicos, ya sea avisando a algún adulto cercano o realizando ellos mismos el aviso, gracias a que han memorizado el número 112 de asistencia en caso de emergencia. Para el alumnado de Solc Nou es una buena experiencia docente y para los niños y niñas una preparación lúdica de los primeros auxilios.

Cuentos y títeres

En este proyecto los estudiantes del segundo curso del grado superior de Técnico en Educación Infantil del turno de la mañana preparan representaciones con marionetas y dramatizan cuentos para compartirlos con niños y niñas de infantil y primaria de una escuela de educación especial del barrio.

Se desean desarrollar actividades conjuntas que fomenten las relaciones de los alumnos con trastorno de espectro autista con otras personas de su entorno próximo. En las clases del módulo de Expresión y Comunicación se trabajan las habilidades expresivas y comunicativas necesarias para preparar, en grupos de cinco o seis personas, las representaciones y cuentos dramatizados. Estos aprendizajes se complementan con la charla sobre atención a la diversidad que durante el primer trimestre ofrece una coordinadora

de la escuela de educación especial para que conozcan el perfil de los niños del centro y para compartir con ellos ideas y recomendaciones a fin de que las actividades sean más atractivas y adecuadas. Durante el segundo y tercer trimestre se distribuyen los grupos para acudir de manera mensual a la escuela y realizar dos representaciones cada vez. Gracias a este proyecto no sólo se trabajan contenidos de expresión y comunicación, sino que los participantes tendrán la oportunidad de vivir una experiencia única de sensibilización en relación a la atención a la diversidad. Al finalizar se realiza un acto de celebración y clausura del proyecto, que dinamizan los estudiantes de Solc Nou al que asisten todos los participantes de ambos centros.

Biblio Art

Durante el segundo curso, y en colaboración con la biblioteca del barrio, se preparan talleres infantiles que la biblioteca ofrece a los niños y niñas del barrio. De esta manera, los alumnos realizan un apoyo al personal de la biblioteca que habitualmente lleva a cabo los talleres más en solitario. En las asignaturas de Didáctica de la Educación Infantil y El juego infantil mediante su metodología, los alumnos aprenden y se ejercitan en diferentes técnicas artísticas y juegos que les servirán para llevar a cabo los talleres.

Los talleres se llevan a cabo a lo largo de todo el curso y el alumnado se organiza en pequeños grupos cooperativos. Los talleres están abiertos a todos los niños del barrio menores de seis años que vienen acompañados de sus familias.

Esta experiencia también da la oportunidad a los estudiantes de conocer la labor de las bibliotecas, su fondo bibliográfico y sus actividades culturales

Los amigos de Moköm

El proyecto «Los amigos de Mököm» se presenta como una propuesta de trabajo innovadora para los alumnos de segundo curso de Técnico en Educación Infantil. De este modo, se le propone al alumnado desarrollar un proyecto de cooperación internacional, desde una perspectiva de justicia global, para la Escuela la Milagrosa de Mököm, situada en Guinea Ecuatorial.

Asimismo, la elaboración del proyecto engloba los contenidos correspondientes al módulo Proyecto de atención a la infancia. Así

pues, el reto que se plantea a los estudiantes es que aporten una propuesta de apoyo real para los cursos de infantil de la Escuela La Milagrosa.

El desarrollo del proyecto se trabaja siempre respetando la cultura y la vida de Mököm y, en la medida de lo posible, hacemos partícipes del proyecto a los niños y niñas de la escuela. En este sentido, se está teniendo mucho cuidado para conocer bien las necesidades con el fin de que las propuestas realizadas sean lo más realistas y viables posibles. Asimismo, se incluyen herramientas imprescindibles que hacen que las propuestas sean sostenibles y que a la larga sigan teniendo trayectoria más allá del proyecto.

El objetivo general del proyecto es que el alumnado del ciclo formativo se motive y comprenda la globalidad del ciclo de forma significativa. El proyecto también quiere abrir el abanico de opciones profesionales para las educadoras. Así mismo quiere aportar una mirada del mundo responsable, sostenible y respetuosa.

3.3 Metodología

En el momento de proponer los proyectos de ApS hemos seguido las indicaciones que propone Puig (2010) en la guía «¿Cómo hacer aprendizaje servicio en los centros educativos?» en la que define diez pasos para llevar a cabo un proyecto de Aprendizaje Servicio. Cabe destacar que cada una de nuestras propuestas se ha construido de manera particular según las necesidades y el entorno que se ha encontrado.

Los proyectos se han iniciado, sobre todo, de nuevo. Es decir, no son actividades que se hayan ido transformando hasta llegar al Aprendizaje-Servicio. En general, ha surgido la idea general del proyecto





y se ha analizado si tenía un encaje curricular interesante. En ocasiones, la propuesta ha venido directamente como una demanda de un colaborador y en otras, a partir de la demanda, se ha buscado con quien compartir el proyecto. Trabajar junto con las instituciones que nos han ofrecido un espacio de servicio siempre nos ha parecido una parte del proyecto muy importante que se procura cuidar con especial estima. Esta vinculación también se concreta formalmente mediante convenios de colaboración y un calendario de reuniones de seguimiento periódicas.

Una vez se ha tenido el proyecto esbozado y compartido con los colaboradores empieza el trabajo con el alumnado. En primer lugar, se construyen actividades para motivar a los estudiantes explicando el interés y la conveniencia de realizar el proyecto de Aprendizaje-Servicio, mostrando los motivos y las necesidades reales para las que van a trabajar. En estas actividades se hace hincapié en la importancia que tiene la aportación del alumnado tanto para su formación como para la vida.

En un segundo momento, las entidades colaboradoras suelen venir al centro a exponer qué se realiza en las entidades, su misión, las acciones concretas, las características de las personas usuarias con las que trabajan, etc. Es un momento de cautivar a los estudiantes con la intervención y mostrarles que su aportación a la entidad va a ser absolutamente real.

En este momento también se suele presentar el servicio que se propone realizar a los estudiantes. En los proyectos de la escuela, el servicio se suele pactar primero con la entidad, a pesar que puede haber matices en el desarrollo del proyecto que se concreten junto con el alumnado. Es importante buscar un servicio que sea una experiencia significativa para los estudiantes en el que se vea el sentido del beneficio que se aporta a los otros y a la colectividad.

Cuando se diseña el proyecto también se prevén los aprendizajes curriculares que se van a desarrollar en el proyecto. En primer lugar, se concreta en el módulo que se va a desarrollar el proyecto, cuantas semanas va a durar el mismo y las actividades de aula y de evaluación que se realizan con el alumnado.

Tal y como recogíamos en las líneas anteriores, a pesar de que el proyecto se suele esbozar entre la escuela y la entidad, se intenta dejar espacio a la participación del alumnado. En este sentido, se buscan maneras para que los estudiantes intervengan y cooperen con el objetivo de que se sientan el proyecto propio y se motiven por la actividad.

A lo largo del desarrollo del proyecto se hace un seguimiento exhaustivo y el alumnado siempre va acompañado de alguna profesora que toma un papel secundario pero que puede ayudar o guiar en algunos momentos si es necesario. Además, durante el proyecto se proponen diversos momentos de reflexión para tomar conciencia de lo que se está haciendo, para qué se hace, lo que cada uno ha sentido o pensado, de la importancia personal que ha tenido para cada uno, del relieve social del proyecto y de los valores que se han adquirido en la ejecución de las actividades.

Finalmente, llega la celebración de los resultados. En primer lugar, las entidades y el profesorado hacen algunas acciones para reconocer, agradecer y celebrar los resultados del proyecto junto con los estudiantes, así como el esfuerzo de cada uno de los participantes y del grupo. En nuestra escuela también se realiza una actividad de celebración colectiva que coincide con la celebración de final de curso. En este espacio, cada uno de los grupos que han realizado un proyecto de aprendizaje servicio pasan un vídeo con imágenes del desarrollo del proyecto y leen una reflexión personal de lo que les ha supuesto la vivencia.

El curso se cierra con una evaluación por parte del alumnado en la que se proponen cambios y mejoras. Con esta información, junto con la entidad y el profesorado implicado, se trabaja para la mejora del proyecto valorando cambios para el curso siguiente con el objetivo de repetirlo, si así se considera, y mejorarlo tanto como sea posible.

3.4 Evaluación

En este apartado vamos a exponer cómo se lleva a cabo la evaluación de los proyectos de Aprendizaje Servicio en la Escuela Solc Nou, diferenciando la evaluación de los aprendizajes y la evaluación del proyecto en general.

En primer lugar, la evaluación de los aprendizajes se lleva a cabo en cada uno de los módulos en los que pivotan los proyectos. Cada una de las profesoras propone a su alumnado una evaluación concreta. Algunos ejemplos son el trabajo del portafolio, el diario de reflexión, actividades de programación para las acciones que deben de realizar, etc. También hay algunos contenidos que se suman a los trabajos y los exámenes habituales del ciclo. Se intenta también incluir actividades de coevaluación y autoevaluación a lo largo del proyecto.

En cualquier caso, tenemos presente el deseo de apostar por una evaluación formativa en la que se orienta al alumnado hacia la mejora y el aprendizaje. Siempre se emplea una evaluación competencial, cosa que el aprendizaje servicio favorece y facilita. Esta propuesta educativa moviliza y visualiza competencias con un alto grado de compromiso y motivación por parte del alumnado. Además, resulta una evaluación auténtica porque se realiza sobre situaciones complejas de la vida real. En el momento que se afrontan retos y problemas con la intención de mejorarlos, los alumnos pueden activar y aplicar sus conocimientos y habilidades de manera natural.

En segundo lugar, se evalúa el proyecto de Aprendizaje-Servicio. Para llevar a cabo esta acción se pasa un cuestionario en línea de evaluación a todos los estudiantes. En este cuestionario el alumnado valora sus aprendizajes, la comprensión profunda de las necesidades cubiertas y la participación activa en el proyecto. También se pregunta específicamente por los valores solidarios que ha supuesto el proyecto y la aportación que supone como experiencia vital. Finalmente, también se da a los estudiantes la posibilidad de hacer sugerencias para la mejora que tanto el profesorado como la entidad estudian con detalle.

Por último, a final de curso se realiza una sesión de valoración con la entidad para estudiar mejoras y la posibilidad de continuidad el curso siguiente. El profesorado también se reúne para valorar los proyectos, abrir nuevas posibilidades, mejorar relaciones y aprendizajes.

3.5 Resultados

Una vez descritas las iniciativas que se llevan a cabo en la Escola Solc Nou, en este apartado se van a explicar algunas ideas clave de los proyectos de aprendizaje servicio, fijándonos especialmente en la participación y la convivencia del centro.

Como se ha ido viendo a lo largo del texto, la participación en los proyectos de ApS es imprescindible. El alumnado siempre es activo en este tipo de actividades, es el protagonista y «hace» algún tipo de

actuación. Como mínimo, siempre hablamos de una participación simple (NOVELLA y TRILLA, 2001). Además en algunos proyectos se propone a los estudiantes que diseñen parte del proyecto. En este sentido, dado que los estudiantes se apropian de la iniciativa, cada curso diseña propuestas ligeramente diferentes. Por ejemplo, la campaña de donación de sangre es diferente: un curso crea un anuncio de radio, otro carteles y trípticos, otro consiguen bombones para los donantes, etc. Ésta es una participación proyectiva que supone para los estudiantes el reto de tomar decisiones de forma compartida con el grupo.

Los proyectos de ApS además dan la oportunidad de participar con la comunidad, lo que requiere conocer a diferentes entidades y profesionales y aprender a trabajar de forma más transversal. En este sentido, es una magnífica ocasión de orientación laboral y profesional. Además, se ofrece a los estudiantes que conozcan las entidades sociales «por dentro», propuesta también a menudo única en los recorridos escolares de los estudiantes.

A lo largo de los años de implementación de los proyectos de ApS se pueden ir viendo algunos indicios o constataciones interesantes. Se relacionan a continuación algunas de ellas:

- Los proyectos de ApS han dado la oportunidad real, concreta de formar ciudadanos críticos y transformadores con propuestas posibles.
- La educación en valores resulta un eje fundamental en el centro educativo y los proyectos de ApS facilitan un eje desde donde articular los valores del centro. En este sentido, todo el alumnado participa en varios proyectos de aprendizaje servicio dando la posibilidad de vivir los valores que conllevan las propuestas.
- Para el centro educativo, los proyectos de ApS nos han permitido dar sentido al saber escolar.
- Poco a poco también hemos podido observar una mayor implicación en las clases, más motivación por el aprendizaje. Los y las estudiantes sienten que los proyectos de ApS son suyos, son reales y, a menudo, son experiencias vitales que les acompañarán en sus trayectorias profesionales.
- Los proyectos de ApS también son una oportunidad para aprender a participar. Aprender esta competencia a partir de entrenarla, de vivirla y de ejercerla es también una característica de este tipo de proyectos que se ha observado en el alumnado.
- Finalmente, se va visualizando una gran adhesión a la escuela, un orgullo de trabajo por parte del alumnado.

Todas estas constataciones han ido mejorando, aún más, la convivencia en el centro escolar, dando la oportunidad de abrirse al entorno de una manera transformadora y significativa.

4. Conclusiones

El Aprendizaje-Servicio es una metodología con un enorme potencial educativo y catalizador en la vida del centro y supone una plataforma de cambio que abre nuevos horizontes.

En este sentido, podemos afirmar que el Aprendizaje-Servicio y su implementación en el centro, ha sido el motor de otro modo de educar y aprender en la Escuela Solc Nou. Estos proyectos han dado la oportunidad de, entre otros aspectos, mejorar las prácticas educativas del centro, unir y mejorar el proyecto educativo del centro, conocer el entorno y vincularse al mismo.

Cabe destacar la implicación de todas las docentes del claustro en la mejora de los proyectos año tras año. También la facilitación de la figura de la coor-

dinadora de Aprendizaje-Servicio en el centro, quien une y da coherencia a todas las propuestas así como facilita herramientas y reflexiones a la comunidad educativa, todo ello apoyado por la dirección del centro que es quien lidera la propuesta.

Referencias bibliográficas

PUIG, J. M. (2010) *¿Cómo hacer aprendizaje servicio en los centros educativos?* Barcelona: Centre Promotor d'Aprenentatge Servei.

PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. y PALOS, J. (2006). *Aprendizaje Servicio. Educar para la Ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

PUIG, J., MARTÍN, X., RUBIO, L., PALOS, J., GIJÓN, M., DE LA CERDA, M. y GRAELL, M.: «Para evaluar y mejorar un proyecto de aprendizaje servicio es útil analizarlo con la ayuda de una rúbrica», en PUIG, J. (Coord.): *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?*, pp. 175-189. Barcelona: Graó 2015.

TRILLA, J. y NOVELLA, A. (2001). «Educación y participación social de la infancia». *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), pp. 137-164.

Los autores

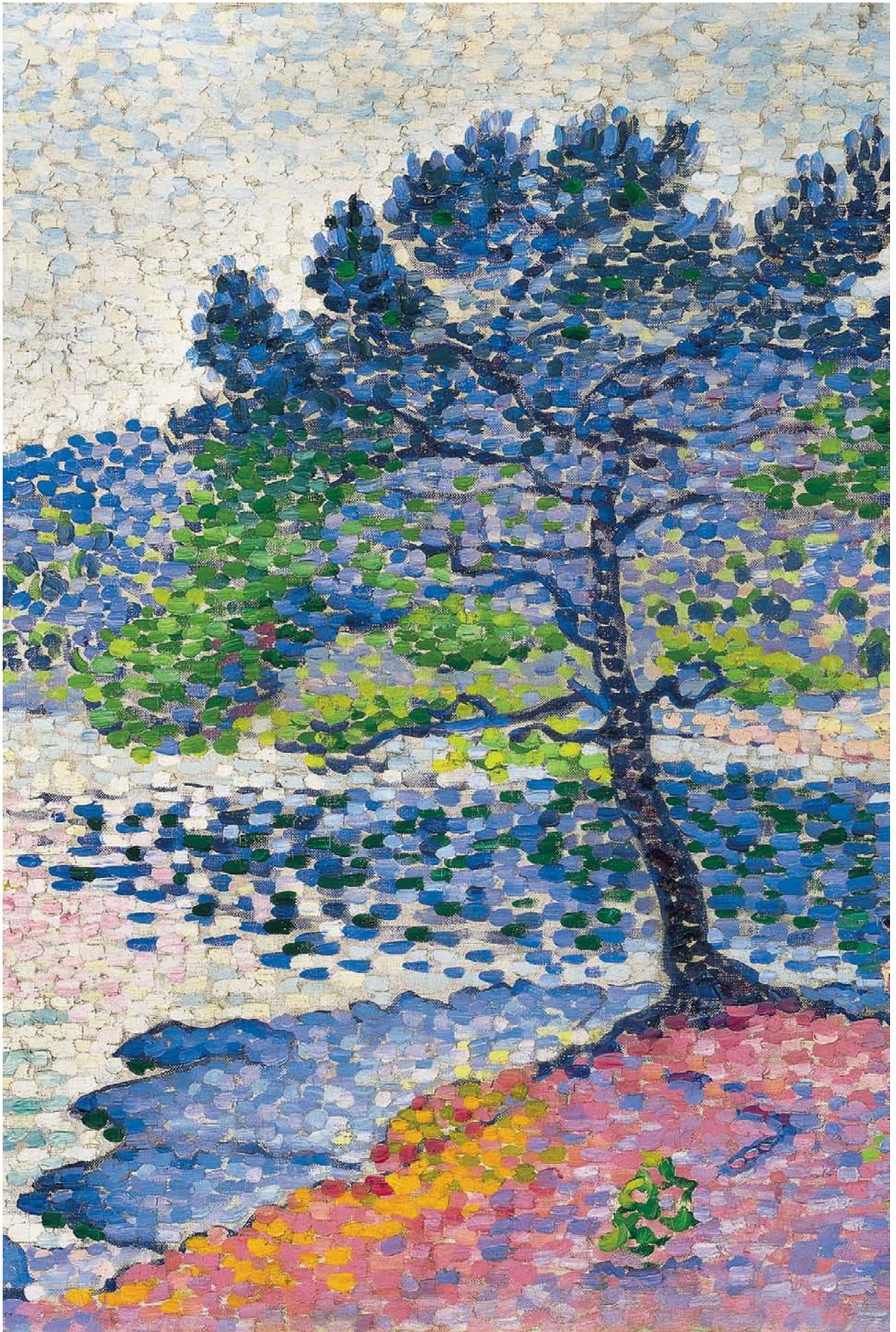
Anna Carmona Alcolea

Filóloga y amante de la literatura y la poesía. Docente creativa, con espíritu emprendedor y capacidad comunicadora. Actualmente es directora de la Escuela Solc Nou y directora pedagógica de la Fundación Escuela Vicenciana de las Hijas de la Caridad. También realiza asesoramiento y acciones formativas sobre Aprendizaje Servicio para diferentes entidades. Es formadora de formadores en el ICE de la Universidad de Barcelona. Fue presidenta del AMPA en la Escuela Pía de Sarriá durante 5 años.

Ha publicado varios artículos sobre innovación educativa y ha colaborado con la Revista Pastoral Juvenil (n.º 529) con un artículo sobre Aprendizaje Servicio. Es coautora, con la Fundación Bofill, de una guía sobre evaluación de Proyectos de Aprendizaje Servicio. Ha publicado el libro «Educar con sentido», en colaboración con la Universidad de Barcelona, en el que se recoge su experiencia como directora en el trabajo de implantar, impulsar y motivar proyectos emprendedores en la escuela, con el ApS como línea vertebradora. Ha colaborado en el libro «Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro» publicado por la editorial KHAF.

Laura Campo Cano

Profesora del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil en la Escuela Solc Nou. Doctora en Educación, licenciada en Psicopedagoga y diplomada en Magisterio por la Universidad de Barcelona. Tiene formación específica en docencia universitaria y gestión de conflictos educativos. Ha realizado estancias formativas en Argentina, México y EE.UU. y ha trabajado en formación de adultos y de niños tanto en educación formal como no formal. Actualmente, y desde 2008, coordina el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio y también varios proyectos e investigaciones vinculados a la educación comunitaria y la educación en valores.



Cross, H. E. (1902). Playa, efecto de tarde. (Detalle). Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.
© Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Firmeza

RAE: firmeza.

1. f. Cualidad de firme.
2. f. Entereza, constancia, fuerza moral de quien no se deja dominar ni abatir.

RAE: firme

Del lat. vulg. firmis, lat. firmus.

1. adj. Estable, fuerte, que no se mueve ni vacila.
2. adj. Entero, constante, que no se deja dominar ni abatir.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Henri-Edmond Cross

Playa, efecto de tarde

1902 Óleo y cera sobre lienzo 54 x 65 cm. © Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

En el otoño de 1891, Cross se instaló en St. Clair, en la costa mediterránea francesa, donde crearía buena parte de su obra. Aquel mismo año se adhirió al Neoimpresionismo, aprendido según las lecciones de sus amigos Seurat y Signac. En sus punteados usaba tintas puras pero suaves, mezcladas con blanco, para expresar la decoloración de los tonos bajo la luz intensa del mediodía. Progresivamente iría conquistando su propia variante personal dentro de los métodos comunes del Divisionismo.

Este cuadro, pintado durante el verano de 1902 en los alrededores de St. Clair, se encuentra todavía en un momento de equilibrio entre la fidelidad a la naturaleza y la fantasía decorativa. Las figuras, los desnudos que tantas veces protagonizan los cuadros de Cross, aparecen aquí francamente disminuidas por la presencia del gran árbol que domina la composición. El pino ante el paisaje es un motivo frecuente en Cross, aunque no exclusivo de él. Cézanne pintó al menos dos veces un pino solitario como protagonista de un cuadro; Signac retomó ese tema a menudo, situando sus pinos en la bahía de Saint-Tropez. En fin, el pino reaparece en Matisse: por ejemplo, en sus estudios preliminares para el cuadro *Lujo, calma y voluptuosidad*, pintados precisamente en la costa de Saint-Tropez en el verano de 1904 en compañía de Signac y Cross y bajo su influencia directa.

Solana, G. *Playa, efecto de tarde* - Henri-Edmond Cross (extracto). Madrid: Museo Nacional Thyssen Bornemisza. < <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/cross-henri-edmond/playa-efecto-tarde> >.



MÁSTER FPLaB: UN PROYECTO CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO¹

MÁSTER FPLaB: A PROJECT AGAINST EARLY SCHOOL LEAVING

Gregorio Alonso Grullón

Asociación En la Última Fila (Madrid)

Fernando Arnejo Calviño

Asociación En la Última Fila (Madrid)

Lara Crespo García

Asociación En la Última Fila (Madrid)

José García Soriano

Asociación En la Última Fila (Madrid)

Irene Gil Gil

Asociación En la Última Fila (Madrid)

Ilia Hernández Martínez

Asociación En la Última Fila (Madrid)

Resumen

La tasa de abandono escolar prematuro en España es del 20%, la más alta de toda la OECD. Esta problemática afecta de manera desigual a los jóvenes, siendo el principal factor de riesgo el origen socioeconómico de los estudiantes. No terminar o continuar los estudios tiene consecuencias muy graves sobre el futuro profesional y personal de estos jóvenes: aumento de la tasa de paro, efecto sobre los salarios, empeoramiento de la salud o menor esperanza de vida. Sin embargo, muchos jóvenes han sido capaces de superar las condiciones desfavorables de su entorno y ser exitosos en los estudios. Los investigadores concluyen que programas que mejoren la confianza en sí mismos y la motivación frente a los estudios son cruciales para que estos jóvenes puedan romper el ciclo de abandono en el que están inmersos.

Máster FPLaB es un programa experiencial y de acompañamiento cuyo objetivo es reducir el abandono escolar de los alumnos de Formación Profesional Básica, el colectivo con más riesgo de abandono del sistema educativo español. Máster FPLaB se basa en tres palancas principales: los labs o sesiones donde los jóvenes desarrollan un proyecto con impacto social; el programa de mentores, donde profesionales de diferentes ámbitos acompañan a los participantes; y los viajes de aprendizaje donde se les pone en contacto con otras realidades profesionales.

Los resultados del primer Máster FPLaB durante el curso 2017-2018 demuestran que se consiguieron resultados muy altos de asistencia, involucración, motivación y satisfacción de los participantes, además de la mejora de su confianza y su deseo de continuar los estudios. Por otro lado, el programa consiguió motivar a todos los agentes involucrados (participantes, mentores y familias) para implicarse en proyectos relacionados con la mejora educativa.

Palabras clave: abandono escolar, OECD, formación profesional, exclusión social, educación.

Abstract

Spain has the biggest OECD dropout rate: around 20% of the students are early school leavers in our country. This issue unequally affects young people, whose socioeconomic status becomes the main risk factor. Early School Leaving has very serious consequences for the professional and personal future: unemployment increase, low salaries, health worsening or less life expectancy. However, a lot of young people have been able to overcome difficulties arising from their personal environment and be successful in their studies. The researchers state the importance of having programmes that improve young people's self-confidence and motivation in order to break the vicious circle in which they are stuck.

Master FPLaB is an experiential programme with the aim of reducing Basic Vocational Training students dropout. They are the group with the biggest dropout rate in the Spanish educational system. Master FPLaB has three main pillars: labs, sessions where young people develop a social project; the mentoring programme, where experts of different fields support the participants during the creation process, and the learning trips where the participants come into contact with other professional realities.

The results of the first Master FPLaB, in the last term of the school year 2017-2018, show that high attendance, involvement, motivation and satisfaction were achieved. Moreover, the participants improved their self-confidence and their interest in continuing their studies. On the other hand, the programme stakeholders (participants, families and mentors) were considerably engaged with the social projects created.

Keywords: Dropout rate, OECD, Vocational Training, Spain, social exclusion, education.

1. Este proyecto ha sido posible gracias al apoyo individual de las personas que colaboraron en la campaña de micromecenazgo de la asociación En la Última Fila en junio y julio de 2017 y a la donación privada del despacho Vento Abogados & Asesores.

I. Introducción

I.1. El abandono prematuro

La educación es uno de los factores más influyentes en la construcción de las trayectorias vitales de los individuos y durante los últimos 40 años ha funcionado como el principal ascensor social (SAVE THE CHILDREN, 2017). Lamentablemente, en España existe un alto porcentaje de jóvenes que han sido excluidos del sistema educativo: el 20 % de los jóvenes entre 18 y 24 años no han obtenido el título de la ESO o, tras haberlo obtenido, no han continuado con los estudios de Formación Profesional o Bachillerato (GORTÁZAR y MORENO, 2017). Esta tasa de abandono escolar prematuro es la más alta de la OECD.

I.1.1 Consecuencias

El abandono de los estudios tiene un efecto muy significativo en las condiciones de vida personales y profesionales de los jóvenes. Entre otras consecuencias, se ha demostrado que afecta negativamente a la probabilidad, respecto a jóvenes con estudios superiores, de participar en el mercado laboral (27,5 puntos menos), la probabilidad de tener empleo (24,4 puntos menos), la probabilidad de tener un contrato indefinido (9,5 puntos menos) o en los salarios (terminar estudios superiores supone un incremento del 80,4 % en el salario) (SERRANO, SOLER, HERNÁNDEZ y SABATER, 2013). Por otro lado, también se ha visto el efecto en términos de salud, calidad o esperanza de vida, entre otras. En conclusión, el abandono escolar provoca un detrimento en sus condiciones de vida, aumentando considerablemente el riesgo de pobreza de los jóvenes excluidos del sistema educativo.

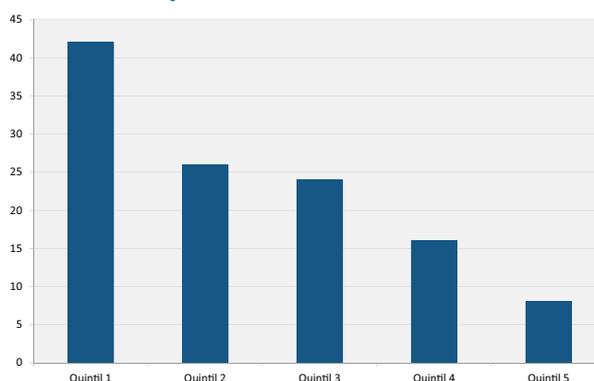
El abandono escolar también tiene consecuencia directa en el futuro de la sociedad debido a la reducción del capital humano. Si fuésemos capaces de reducir el abandono a un todavía alto 15 %, la tasa de actividad podría aumentar en torno a 0,8 puntos y la tasa de paro se reduciría en 1,1 puntos. Además, y por poner números a esta problemática, los jóvenes que podrían estudiar y terminar un Ciclo de Formación Profesional de Grado Medio y abandonan el sistema cuestan al estado 118.982 millones de euros (un 10,7 % del PIB) (SERRANO et ál., 2013).

I.1.2 Causas

El abandono escolar en España presenta un patrón muy diferente según las características de los individuos (SERRANO et ál., 2013; SAVE THE CHILDREN, 2016). El trabajo de FERNÁNDEZ-ENGUITA, MENA y RIVIERE (2010) apunta a varios factores altamente determinantes cuando se habla de abandono escolar:

- El origen social: los jóvenes que pertenecen a las familias con más bajos ingresos tienen una tasa de abandono 5 veces mayor que los más ricos (figura 1), y aquellos con madres sin estudios una tasa 6,5 veces mayor que los jóvenes con madres con estudios superiores.

Figura 1
Tabla de abandono educativo prematuro por quintil de renta en 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Save the Children 2017.

- El género: se trata de un problema que afecta eminentemente a los hombres ya que el 27,5 % abandonan frente al 20,2 % de mujeres.
- La pertenencia a minorías: la población con discapacidad tiene 1,5 veces más probabilidades de abandonar y el 40,8 % de los extranjeros abandonan frente al 20,6 % de jóvenes españoles.

Estos datos muestran que el origen socioeconómico y el entorno son unas de las principales causas del abandono. De hecho, FERNÁNDEZ-ENGUITA et ál., (2010) determina que «si se atiende a los resultados de PISA, alrededor del 50 % de las diferencias en el rendimiento escolar pueden atribuirse a causas relacionadas directamente con el origen social, mientras otro 20 % puede explicarse por la composición social del centro y un 7 % por factores estrictamente pedagógicos y organizativos». Este impacto no deja de aumentar: de todos los jóvenes que abandonaron prematuramente el sistema educativo en 2015, el 36 % fueron de familias con menos ingresos mientras que en 2008 suponían el 28 % (SAVE THE CHILDREN, 2016).

Los jóvenes han sido preguntados en diferentes ocasiones sobre su motivación para dejar la escuela. La intención de buscar o incorporarse al empleo, cambio de estudios, rechazo explícito de estos y la imposibilidad de llevarlos a término son las respuestas más obtenidas (FERNÁNDEZ-ENGUITA et ál., 2010).

Otra cuestión interesante es conocer cómo valoran los jóvenes los estudios según determinadas

Tabla I

Valoración dada al trabajo y la formación según edad de salida de la ESO y nivel educativo de los padres

		Trabajo	Formación
Edad de salida de la ESO	Hasta 16 años	1,92	1,91
	Más de 16 años	2,16	1,58
Nivel educativo de los padres	Sin estudios	2,17	1,62
	Obligatorios	2,10	1,66
	Bachillerato	1,92	1,85
	FP	2,02	1,86
	Universidad	1,84	1,96

Nota: puntuaciones de 1 a 5.

Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández-Enguita, 2010. Datos de ETEFIL, 2005.

características personales (tabla I). Por ejemplo, valoran más positivamente el trabajo frente a su formación cuanto más bajos son los estudios de sus padres o cuantas más veces han repetido. Es importante indicar que la repetición también está condicionada por el estatus social, ya que los jóvenes de rentas más bajas tienen 6 veces más probabilidades de repetir que un joven de renta más alta con igual rendimiento competencial (GORTÁZAR, 2017).

1.1.3 Cómo los estudiantes superan su entorno socioeconómico de origen

A pesar de la enorme desigualdad que existe, muchos jóvenes en riesgo de exclusión social superan las condiciones de su entorno y rompen con el ciclo de pobreza y abandono escolar. En el estudio de la OECD «*Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*» (2011) realizan una investigación exhaustiva sobre las condiciones que llevan a los alumnos más desfavorecidos a ser «exitosos» en los estudios.

Uno de los factores más relevantes es el tiempo que pasan en los centros educativos. Por ejemplo, los alumnos que tienen «éxito» dedican entre 1 y 3 horas más a estudiar ciencias que los que logran bajos resultados. Otro importante factor es la confianza que los alumnos tienen sobre sus propias habilidades. Los resultados de la evaluación PISA 2006 mostraron que el 75 % de los alumnos que terminaron sus estudios opinaban que serían capaces de enfrentarse a preguntas avanzadas de ciencias, mientras que solo lo pensaban el 50 % de los jóvenes con bajo desempeño y de entornos en riesgo de exclusión. Este estudio también indica que la motivación intrínseca frente a la que surge de un impulso externo puede tener relación con el éxito educativo.

Parece imprescindible, por tanto, llevar a cabo programas que unan las prácticas de aula con el fomento de la motivación y la autoconfianza con jóvenes en riesgo de exclusión. Además, aumentar el tiempo que

estos jóvenes están formándose podría suponer la diferencia entre romper el ciclo de abandono y perpetuarlo.

1.2. El alumnado de Formación Profesional Básica

En el curso 2014-2015, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) introduce la Formación Profesional Básica (FPB), sustituyendo al anterior Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Los objetivos que se plantean, además de los generales para las formaciones profesionales, es contribuir a la permanencia en el sistema educativo del alumnado con más riesgo a abandonarlo.

La Formación Profesional Básica dura 2 años y se entiende que debe ofrecer al alumno mayores posibilidades para su desarrollo profesional y personal. Para acceder a FPB el alumnado debe cumplir estas condiciones: haber cursado 3.º de la ESO o excepcionalmente 2.º, tener entre 15 y 17 años y ser propuesto por el equipo docente al tutor legal, quien debe acceder. Además de ciclos relacionados con las Cualificaciones Profesionales específicas de cada rama, tienen módulos comunes de ciencias aplicadas y comunicación y ciencias sociales. Al acabar FPB, se obtiene un título que les permite continuar estudiando Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM). Sin embargo, estos alumnos podrían también obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) siempre y cuando el claustro así lo considere.

Dado que la primera promoción de FPB acabó en el curso 2015-2016, aún no existen muchos datos sobre la situación actual de estos alumnos. Además, y como observan SARCEDA-GORGOSO, SANTOS-GONZÁLEZ y SANJUÁN, (2017), «otro problema añadido viene dado por la temporalidad en la publicación de los datos (...) los últimos datos disponibles sobre «resultados académicos» pertenecen al curso 2013-2014, lo que

Presentación del proyecto Máster FPlab a alumnos de Formación Profesional Básica



Fuente: Asociación En la Última Fila

supone tres años académicos de demora». Por todo ello, actualmente no hay una cifra clara del abandono escolar de estos alumnos. Sin embargo, si se observan los datos de matriculación del curso 2014-2015 en 1.º de FPB y los datos del curso 2015-2016 en 2.º de FPB, se puede ver que un importante número de alumnos «desaparece», suponiendo el 47,86 % (SARCEDA-GORGOSO et ál., 2017).

En cuanto a las características de estos alumnos, en el curso 2014-2015, en el conjunto de España, el 71,38 % fueron hombres frente al 28,62 % de mujeres, quienes se encuentran principalmente en las ramas de Imagen Personal y Servicios Socioculturales y a la Comunidad (SARCEDA-GORGOSO et ál., 2010). Según los datos obtenidos de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid (2017), en esta Comunidad, en el curso 2015-2016, la mayoría de los alumnos de FPB estaban matriculados en centros públicos (64 %). En cuanto a la localización, cabría decir que un 41% estaban en el área centro de la comunidad y un 30% en el área sur, donde existe una diferencia de 8 puntos con el porcentaje de alumnos de ESO matriculados en ese área. Por otro lado, el 24,4 % del alumnado de FPB es extranjero, mientras que en la ESO o Bachillerato este alumnado solo representa el 13 % y el 9 %, respectivamente.

1.3. La Asociación «En la Última Fila»

La Asociación «En la Última Fila» fue constituida el 29 de marzo de 2017, por cuatro docentes de ESO y FPB, alumnos del programa de formación de profesorado de la Fundación Empieza por Educar. La experiencia de los cuatro fundadores como profesores en entornos de especial dificultad y su conocimiento adquirido sobre las causas de la inequidad educativa les condujo a fundar dicha Asociación con el objetivo de potenciar, a través de la educación, las capacidades de todos los jóvenes y así construir una sociedad más equitativa.

Durante su primer año de vida, la Asociación puso en marcha Máster FPlab, su primer y único programa hasta la fecha. Este programa ha recibido diversos reconocimientos: fue premiado en la 6.ª edición de los premios Generación, en la categoría de Innovación Educativa; quedó finalista en la 3.ª edición de los premios Eres Impulso de Font Vella y en los premios al Emprendimiento social G5 Innova; y fue seleccionado por la Fundación Ship2B para formar parte del Lab Bridge2Work y B-Value, programas de mentorización de *start-ups* sociales y organizaciones no gubernamentales, respectivamente. Además, cuenta con el apoyo de organizaciones como ImpactHub Madrid, Vento Abogados & Asesores, Mondragon Team Academy, Fundación Empieza por Educar y Fundación Telefónica.

1.4. Máster FPlab

Por los motivos expuestos anteriormente, la asociación «En la Última Fila» decidió crear Máster FPlab con el objetivo de reducir el abandono escolar de los alumnos de Formación Profesional Básica. Máster FPlab es un programa experiencial y de acompañamiento que mejora la motivación y la confianza de los jóvenes, además de potenciar sus competencias organizativas, comunicativas, digitales y de autoconocimiento a través de: 1) la gestión de proyectos, 2) el acompañamiento de profesionales que se convierten en sus referentes y 3) el descubrimiento de otras realidades sociales y profesionales.

Participantes en el primer día del programa



Fuente: Asociación En la Última Fila

2. Perfil de los agentes implicados en Máster FPlab

2.1. Perfil de los participantes

La primera promoción de Máster FPlab estuvo compuesta por 16 jóvenes (8 mujeres y 8 hombres) con edades comprendidas entre 16 y 19 años. Todos estu-

diaban segundo curso de Formación Profesional Básica en cuatro centros educativos de la Comunidad de Madrid de entornos con población en riesgo de exclusión social. De los 16 participantes, ocho habían repetido curso una vez y el resto dos veces.

Los participantes estudiaban los siguientes perfiles profesionales: servicios comerciales (1), electricidad y electrónica (6), informática y comunicaciones (2), servicios administrativos (3), cocina y restauración (2) y peluquería y estética (2).

2.2. Perfil de los mentores

Este curso contamos con 16 profesionales (6 mujeres y 10 hombres) de diferentes sectores (31 % de rama social y jurídica, 31 % de artes y humanidades, 23 % de ingeniería y arquitectura y 15 % de ámbito científico). En la figura 2 se observa que todos los mentores poseen formación superior y más de la mitad están en posesión de un título de máster y/o doctorado.

2.3. Perfil de las familias

Los progenitores de los participantes tienen entre 42 y 58 años y ninguno de ellos posee estudios superiores, repartiéndose a igual proporción entre estudios básicos (Primaria y/o ESO) y de postsecundaria (Bachillerato o Ciclo Formativo de Grado Medio) (figura 3). Por otro lado, el 40 % de las familias son monoparentales. En cuanto a la situación laboral en la que se encuentran, la mitad tienen una jornada completa, y el 30 % están en situación de desempleo.

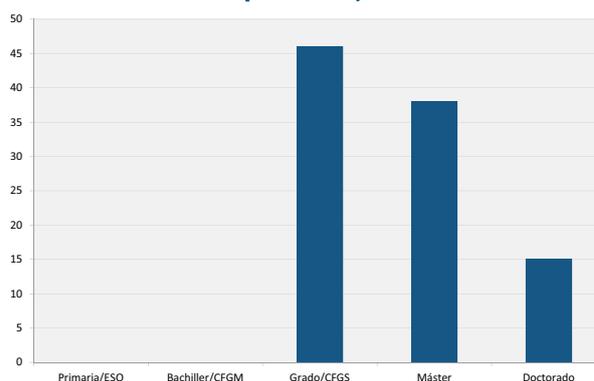
El restante se reparte a partes iguales entre autónomos y empleados a media jornada.

3. Estrategias y actuaciones del programa

Máster FPIaB tuvo lugar los lunes de 17:30 a 20:15 durante el curso 2017-2018, desde octubre hasta mayo. Como ya se ha comentado, una de las principales recomendaciones para disminuir la desigualdad educativa es ofrecer a los entornos en riesgo de exclusión actividades extraescolares formativas y de sociabilización. Por ello se decidió que este programa tenga lugar en horario extraescolar.

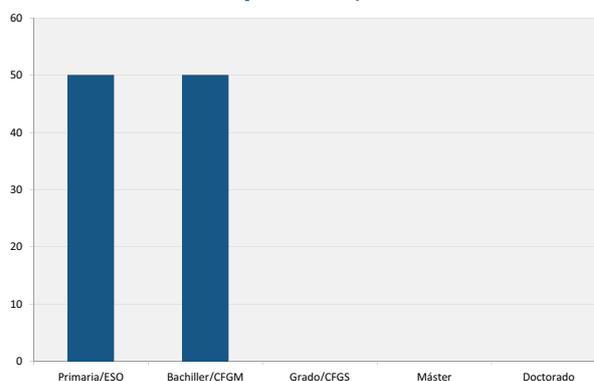
El espacio elegido para llevar a cabo el Máster fue el *coworking* ImpactHUB, uno de los principales espacios de apoyo a proyectos y emprendedores sociales con impacto de Madrid. Con este espacio pretendemos conectar a los jóvenes con una red de profesionales motivados e inspiradores y con un ecosistema de innovación y emprendimiento social.

Figura 2
Nivel de estudios alcanzado de los mentores, en porcentaje



Fuente: Elaboración propia con datos recogidos durante el desarrollo del proyecto.

Figura 3
Nivel de estudios alcanzado de las familias, en porcentaje



Fuente: Elaboración propia con datos recogidos durante el desarrollo del proyecto.

Para conseguir el objetivo propuesto, reducir el abandono escolar de los alumnos de FPB, Máster FPIaB se basa en tres pilares fundamentales: los *labs*, el programa de mentores y los viajes de aprendizaje.

3.1. Labs

Los talleres formativos, denominados *labs*, consisten en 3 horas semanales de formación práctica en el espacio de *coworking*. En estos talleres los participantes idean y gestionan un proyecto con impacto social. Las sesiones siguen la metodología *design thinking* y en su mayoría son impartidas por profesionales de diferentes sectores (tabla 2) para conectar a los participantes con una realidad profesional diferente a la que conocen.

Estos *labs* les ayudan a llevar a cabo su proyecto enseñándoles de forma práctica herramientas y contenidos que son directamente aplicables en el desarrollo de los mismos. Elegimos el trabajo por proyectos como metodología dentro del programa

Tabla 2
Número de sesiones impartidas en total, impartidas con colaboración externa y el total de colaboradores externos, incluyendo formadores y mentores

Sesiones totales	25
Sesiones con colaboración externa	13
Colaboradores externos en total	57

Fuente: Elaboración propia.

Máster FPIaB pues se sabe que para que los estudiantes se sientan motivados es imprescindible que se conviertan en los protagonistas de su propio aprendizaje. La investigación demuestra que hay prácticas docentes, como el aprendizaje basado en proyectos, que estimulan una mayor participación y motivación de los estudiantes (BREWSTER y FAGER, 2000; RICHARDS, 2006).

Participantes y mentores participando en uno de los *labs*.



Fuente: Asociación En la Última Fila

La problemática social a la cual los proyectos darán respuesta es elegida por los participantes. Es fundamental que la elección del tema sea propia, pues para que los procesos de aprendizaje sean efectivos, resulta esencial conectarlos con los intereses y aspiraciones de los estudiantes (WATKINS, 2003). Además, la metodología *design thinking* moviliza habilidades y competencias de forma diferente a las que el alumnado desarrolla en el ámbito académico, a través de un proceso creativo y de innovación (BROWN, 2008).

Pero sobre todo, y como ya hemos señalado, se trata de una formación eminentemente práctica, de «aprender haciendo» (*learning by doing*), pues se sabe que el ejercicio de una actividad es fundamental para garantizar un aprendizaje significativo. Los resultados de distintos estudios concluyen

que se consiguen índices más altos de aprehensión mediante metodologías formativas basadas en la experiencia (figura 4).

Además de las herramientas para idear y gestionar proyectos, en los *labs* también se trabajan competencias transversales de autoconocimiento o de gestión de emociones, entre otras. En la tabla 3 pueden encontrarse todos los *labs* impartidos.

Los proyectos que los participantes llevaron a cabo durante el curso fueron los siguientes:

- Espacio Juventud: espacio de ocio ambulante para jóvenes de zonas periféricas.
- App de Ocio para Jóvenes: aplicación web que permita a los usuarios conocer todas las oportunidades de ocio juvenil gratuito o de bajo coste.
- Contra la violencia de género: talleres formativos en centros educativos para alumnos de FPB sobre estereotipos y conflictos de género en sus propias aulas.
- Ayuda a personas sin hogar: formación y apoyo a personas sin hogar en la realización de currículos, preparación de entrevistas de trabajo, etc.

En todos los proyectos se llegó a desarrollar un prototipo y a diseñar un plan de actuación para su implementación. En el desarrollo de estos planes se establecieron alianzas con otros agentes necesarios para el éxito del proyecto, consultando a otras entidades expertas en la problemática elegida e incluso llevando a cabo una reunión con técnicos de un ayuntamiento.

Figura 4
Tasas de retención del conocimiento en función de la actividad del alumno



Fuente: Elaboración propia a partir de van Dam (2004).

Tabla 3
Muestra de labs que han formado parte de Máster FPlab

Lab	Profesionales que la imparten	Objetivos
Inequidad y valores	Mentores	Tomar consciencia de la desigualdad y sus consecuencias y como consecuencia, enfrentar a los participantes a su situación socioeconómica y la de su entorno, viéndose a sí mismos en perspectiva.
Comunicación dentro de un grupo	Experta en comunicación y captación de fondos	Los participantes son conscientes de la importancia de la comunicación en el trabajo en equipo y usan las herramientas aprendidas para comunicarse a distintos niveles y canales con sus compañeros de equipo.
Gestión de emociones	Profesional de <i>Mindfulness</i>	Los participantes aprenden a gestionar la frustración y a comunicar de forma asertiva mediante <i>mindfulness</i> .
Toma de decisiones	Mentores	Los participantes, de manera individual y acompañado cada uno por su mentor, reflexionan sobre las distintas propuestas que han surgido en la dinámica anterior. Con las herramientas que les facilitan los mentores, toman decisiones respecto al proyecto y a sí mismos.
Empatía y gestión de conflictos	Profesionales de Teatro Foro	Los participantes toman conciencia de la imagen que transmiten y cómo afecta a su trayectoria en la vida. Conocer cualidades que sus compañeros aprecian y ellos y descubren modelos de superación que aumenten su confianza en sí mismos.
Prototipado de proyectos	Profesionales del ámbito educativo, Periodistas, Directivos de ONG	Los participantes crean un prototipo de su proyecto con las herramientas aprendidas y lo muestran a profesionales para recibir <i>feedback</i> .
Gestión de proyectos	Emprendedora y experta en evaluación de proyectos sociales	Los participantes concretan la idea de su proyecto con las herramientas aprendidas en la sesión.
Marco lógico	Equipo de En la Última Fila	Los participantes conocen la herramienta del marco lógico y la aplican a su proyecto. Desarrollan habilidades de trabajo en equipo, SCRUM.
<i>Elevator pitch</i>	Universitarios del Grado LEINN de la Universidad de Mondragón	Los participantes crean su primer <i>elevator pitch</i> y lo comparten para recibir <i>feedback</i> .
Preparar una presentación	Equipo de En la Última Fila	Los participantes adquieren las herramientas y habilidades para crear una presentación efectiva de su proyecto.
Presentación de <i>Elevator pitch</i>	Profesionales de la consultora PWC	Los participantes reciben <i>feedback</i> de los profesionales, a quienes han mostrado una presentación interesante y motivadora de cada proyecto, desarrollando habilidades comunicativas fuera de su zona confort.
Entrevista personal y currículum	Profesionales de RR.HH.	Los participantes crean una presentación efectiva para contar su proyecto y desarrollan habilidades comunicativas.

Fuente: Elaboración propia con los datos de desarrollo del proyecto.

3.2. Programa de mentores

Cada participante de Máster FPlab cuenta con un mentor, un profesional que le asesora en diferentes áreas del proyecto y lo acompaña en su desarrollo personal compartiendo con él experiencias vitales,

retos y reflexiones que hacen al participante plantearse su futuro. Además, guía al participante para que pueda desarrollar al máximo su potencial para obtener los mejores resultados posibles tanto en lo académico como en lo profesional o personal.

Para ello, este año hemos contado con 16 mentores de diferentes ámbitos profesionales (investigadoras biomédicas, historiadoras del arte, profesores de universidad, arquitectos, directivos de *start-up* informáticas, emprendedoras sociales, etc) que se reúnen con los participantes una vez al mes en el espacio de *coworking* o en su centro de trabajo. Cada encuentro tiene unos objetivos específicos según se detalla en la tabla 4.

Como ya se ha comentado, es especialmente importante para jóvenes de entornos vulnerables poder conocer a referentes positivos, sobre todo en lo relativo a lo académico, pues muchas veces no los tienen en su entorno. The National Mentoring Partnership, fundación que lleva más de 30 años poniendo en contacto a jóvenes en riesgo de exclusión social con mentores, ha recogido evidencias del impacto de este tipo de iniciativas. Los jóvenes mentorizados tienen:

- 52 % menos de probabilidades de faltar a clase (GROSSMAN, RESCH y TIERNEY, 1995)
- 55 % más de probabilidades de ir a la universidad (BRUCE y BRIDGELAND, 2014)
- 46 % menos de probabilidades de comenzar a consumir drogas (GROSSMAN et ál., 1995).

Otros autores también han observado cómo la mentoría genera experiencias emocionales, mejora sus relaciones sociales, incrementa su productividad y satisfacción en los estudios o mejora su autoestima (ALLEN, MCMANUS y RUSSELL, 1999; RHODES y DUBOIS, 2008; WEILER, HADDOCK y ZIMMERMAN, 2014). Este tipo de programas también reportan beneficios para los mentores: mejora su rendimiento, su capacidad de liderazgo, sus habilidades de trabajo en equipo o su nivel de involucración en la comunidad (SPENCER, KELLER, LIANG y NOAM, 2006; SCHMIDT, MARKS y DERRICO, 2004).

Tabla 4
Sesiones compartidas por los mentores

Sesión	Descripción	Fecha
Formación inicial	Formación en <i>coaching</i> a los mentores.	Septiembre
1	Presentación del programa de mentores. Pregunta guía: ¿Cuál es el propósito de esta relación?	Octubre
2	Explorar necesidades y aspiraciones del mentorizado. Pregunta guía: ¿Qué me mueve en la vida?	Noviembre
3	Definir objetivos personales y del proyecto. Preguntas guía: ¿Qué proyecto voy a abordar? ¿Cómo voy a conectarlo con mis valores?	Diciembre
4	Visita al entorno profesional del mentor. Pregunta guía: ¿Qué herramientas debo desarrollar para desenvolverme adecuadamente en un entorno profesional?	Enero
5	Planificación y relación de valores personales con el proyecto. Preguntas guía: ¿Qué pasos he dado en el desarrollo del proyecto? ¿Qué habilidades estoy poniendo en práctica? ¿En qué necesito formarme más?	Febrero
6	Estrategias de comunicación. Preguntas guía: ¿Cómo comunico de forma efectiva lo que quiero conseguir con el proyecto? ¿Cómo transmito que soy la persona adecuada para llevarlo a cabo?	Marzo
7	Plan de acción personal y académico a medio plazo. Preguntas guía: ¿Qué habilidades y fortalezas he potenciado en el desarrollo del proyecto? ¿Cómo y en qué quiero seguir desarrollándome en el futuro? ¿Qué me planteo para mi futuro académico y profesional?	Abril
Gala final	Presentación de proyectos	Mayo

Fuente: Elaboración propia con los datos de desarrollo del proyecto

Tabla 5
Viajes de aprendizaje del proyecto, indicando su destino, objetivos y actividades

Destino	Objetivos	Actividades
Toledo	<ul style="list-style-type: none"> — Trabajar colaborativamente — Autoconocimiento — Conocimiento del grupo 	<ul style="list-style-type: none"> — Dinámicas de trabajo en equipo — <i>Gymkana</i> por grupos — Actividades de metacognición
Bilbao	<ul style="list-style-type: none"> — Conocer realidades profesionales y académicas del ecosistema emprendedor. — Conocer proyectos inspiradores — Comunicarse en entornos profesionales 	<ul style="list-style-type: none"> — Visita a la Universidad Mondragón. — Compartir experiencias con estudiantes del Grado de Liderazgo, Emprendimiento e Innovación (LEINN) — Taller de comunicación y <i>Elevator pitch</i>
Manzanares el Real	<ul style="list-style-type: none"> — Reflexionar sobre su paso de los participantes por el programa. — Definir una visión personal a medio y largo plazo. — Definir plan de acción e implicación para el próximo curso de Máster FPlab 	<ul style="list-style-type: none"> — Actividades de metacognición — Sesión de visión a corto y largo plazo

Fuente: Elaboración propia con los datos de desarrollo del proyecto

3.3. Viajes de aprendizaje

Los viajes se plantean como experiencias en las que los participantes salen de su zona de confort y descubren realidades sociales y profesionales diferentes a las que les proporciona su entorno de forma habitual. Máster FPlab no se limita a ofrecerles un espacio dentro de su ciudad, Madrid, si no que pretende que fortalezcan sus habilidades de trabajo en equipo y su motivación a través de los viajes, entendidos como una experiencia educativa. En ellos, los participantes reflexionan sobre sus fortalezas, miedos y pasiones mientras trabajan de forma colaborativa, conocen proyectos inspiradores y cuentan su proyecto a otros emprendedores sociales, comenzando a formar parte de una red de profesionales a la que de otra manera no tendrían acceso (tabla 5).

4. Resultados del programa

Tras finalizar el programa 2017-2018 se realizó un estudio para conocer el grado de satisfacción con el programa de los participantes, los mentores y las familias. Se utilizaron los cuestionarios como instrumento de recogida de datos. Los cuestionarios fueron cumplimentados por 14 participantes, 13 mentores y 10 familias y contenían afirmaciones en las que se valoraba el grado de acuerdo de 1 a 5, siendo 1 muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo. Se tomaron como respuestas positivas aquellas que tenían 4 o 5 como puntuación. Además, los cuestionarios contenían preguntas de respuesta abierta en la que los encuestados podían expresarse. Estas respuestas se plasman como testimonios.

4.1. Participantes

El programa fue terminado por 14 de los 16 participantes que lo iniciaron. Las razones para su abandono fueron distintas. En un caso, una participante tuvo problemas familiares importantes que hicieron imposible su continuidad. En el otro, Máster FPlab no cumplió las expectativas del participante y en diciembre cursó baja. Los datos que se presentan son los relativos a los 14 participantes que finalizaron el programa.

Siendo el absentismo uno de los principales síntomas del abandono escolar, se presenta aquí el porcentaje de asistencia a las sesiones, que, como se observa en la tabla 6, es prácticamente del 95 %. Hay que hacer notar que la mayoría de los participantes tardaban más de 1 hora en llegar al espacio de *coworking*. Además, los participantes valoraron muy positivamente todas las sesiones del programa (*labs*, encuentros con su mentor y viajes).

Al finalizar Máster FPlab, se preguntó a los participantes cómo su participación les había ayudado en diferentes ámbitos. Se observa en la tabla 7 que hay un elevado nivel de satisfacción con el programa, sien-

Tabla 6
Asistencia a *labs*, respuestas a encuestas y valoración positiva, en porcentaje

Asistencia	Respuestas a encuestas	Valoración positiva
94,5 %	73,8 %	90 %

Fuente: Elaboración propia con los datos de desarrollo del proyecto

Tabla 7
Respuestas positivas de los participantes a diferentes afirmaciones o preguntas sobre el desarrollo del proyecto, en porcentaje

Afirmación o pregunta	Valoración positiva
Participar en Máster FPlaB me ha ayudado...	
...a desarrollarme profesionalmente	100 %
...a desarrollarme personalmente	100 %
...a tener más confianza en mí mismo/a	100 %
...a descubrir nuevas posibilidades para mi futuro	100 %
...a tener más claridad sobre lo que quiero en el futuro	92 %
...a tener más ganas de seguir formándome	100 %
...a conocer un entorno antes desconocido para mí	92 %
...a generar un cambio positivo en mi vida	100 %
... a conocer diferentes personas que ahora valoro	100 %
En general, estoy satisfecho con la experiencia.	100 %
¿Repetirías como participante?	100 %
¿Recomendarías participar en el Máster a algún amigo/a?	100 %
¿Te gustaría colaborar de alguna forma el año que viene con el programa?	100 %
A raíz de haber participado en el Máster me siento más involucrado en participar en proyectos para mejorar la comunidad educativa	100 %

Fuente: Elaboración propia con los datos de desarrollo del proyecto

Tabla 8
Respuestas de los participantes a la pregunta: Dentro de dos años ¿te planteas continuar con tus estudios o trabajar?

Perspectiva a 2 años	Respuestas afirmativas
Estudiar	30,8 %
Trabajar	00,0 %
Estudiar y trabajar	68,2 %
Ni estudiar ni trabajar	00,0 %

Fuente: elaboración propia con los datos de encuestas a participantes en el proyecto

Tabla 9
Itinerarios de los participantes para el curso siguiente al de su participación en Máster FplaB

Rama de estudios	Respuestas afirmativas
Misma rama que en FPB	38,5 %
Diferente rama que en FPB	46,2 %
No sabe / No contesta	15,4 %

Fuente: elaboración propia con los datos de encuestas a participantes en el proyecto

do la percepción de los participantes que el programa les ha ayudado a desarrollarse tanto personal como profesionalmente, además de motivarlos para seguir estudiando. Se observa también un elevado grado de implicación para participar en futuros proyectos de mejora de la comunidad educativa.

Uno de los objetivos de Máster FPlaB era que los alumnos continuasen con sus estudios. El 93 % de los participantes encuestados obtuvieron el título de Formación Profesional Básica en su perfil profesional, a excepción de una participante que abandonó los estudios en marzo, pero que afirma querer retomar los estudios el curso que viene. En cuanto a la proyección de futuro, la tabla 8 muestra que todos los participantes continuarán sus estudios y el 68,2 % lo compaginarán con el trabajo. El 46,2 % de los participantes afirman querer estudiar en una rama diferente a la de su perfil profesional (tabla 9).

4.1.1. Incidencia del programa en la evolución emocional de los participantes

Durante todo el programa, el equipo de En la Última Fila realizó un acompañamiento personalizado de cada uno de los participantes y de los equipos de

trabajo. Esta relación casi de tutor escolar (llamadas con las familias, conversaciones personales con los participantes, etc) permitió que el ambiente de Máster FPlaB se transformara desde una simple actividad extraescolar hasta un espacio familiar y de complicidad, no sólo entre el equipo y los participantes sino también entre los jóvenes. La motivación e implicación de estos fue aumentando según avanzaba el curso hasta tal nivel que el 100 % de los participantes se han mostrado dispuestos a seguir implicados en el curso 2018/2019 como colaboradores en el segundo año de Máster FPlaB, aportando al programa y a los nuevos participantes su experiencia personal.

Además, durante el tercer viaje, se llevó a cabo con los participantes una dinámica de reflexión sobre su futuro en 1, 5 y 10 años, para alinear sus objetivos cercanos con sus metas a largo plazo. Este ejercicio también sirvió para que los participantes vieran con perspectiva su paso por el programa y reflexionaran sobre los cambios que han vivido. A nivel personal, todos coincidían en que su evolución había sido muy positiva y habían mejorado las expectativas que tenían sobre su futuro. Como ejemplo, una de las participantes, tras la experiencia vivida, ha decidido que quiere seguir estudiando hasta obtener un título universitario, una meta que hasta este momento nunca se había planteado para sí misma.

4.1.2. Testimonios: ¿De qué forma te ha ayudado o inspirado el Máster FPlaB?

Para evaluar la influencia en los participantes del programa, tuvieron que responder a un formulario a finales del mismo, explicando de qué forma les había ayudado su participación. A continuación exponemos las respuestas más representativas.

«Me ha hecho darme cuenta que los niños con dificultades económicas tienen mucho más difícil poder formarse. Gracias al Máster me he dado cuenta que en vez de rendirme, tengo que esforzarme mucho más. Y tengo una pequeña esperanza de que con másteres como este se ayude a nuestra clase social y tengamos las mismas oportunidades que uno con dinero».

«A ser una persona más centrada, a poder expresar mejor las cosas que quiero hacer».

«Me ha ayudado a darme cuenta del potencial que tengo y lo que puedo hacer con él».

4.2. Mentores

Se realizó una encuesta a los mentores para medir su grado de satisfacción con el programa. Además, se tomó testimonio sobre cómo el programa les impactó a nivel profesional, personal y en su compromiso con la educación. Los mentores se reunieron 5 veces con su mentorizado.

Considerando las respuestas mostradas en la Tabla 10, se observa que Máster FPlaB impactó más en su desarrollo personal (85 %) que en el desarrollo profesional (38 %). Además, el 100 % de los mentores se sienten más motivados a participar en otros proyectos relacionados con el ámbito educativo.

4.2.1. Testimonios: ¿De qué forma te ha ayudado el participar como mentor en Máster FPlaB a desarrollarte personal y/o profesionalmente?

Al final del programa, se realizó un cuestionario a los mentores para conocer cómo había influido su participación en el programa a nivel personal y profesional.

Tabla 10
Respuestas positivas de los mentores a diferentes afirmaciones o preguntas sobre su participación del proyecto, en porcentaje

Afirmación o pregunta	Valoración positiva
Participar como mentor/a en el programa me ha ayudado a...	
... entender mejor las desigualdades educativas.	92 %
... desarrollarme profesionalmente.	38 %
... desarrollarme personalmente.	85 %
¿Repetirías como mentor/a?	85 %
¿Recomendarías participar como mentor a algún amigo/a?	85 %
En general, estoy satisfecho con la experiencia.	85 %
A raíz de haber participado en el Máster, me siento más motivado a participar en proyectos para mejorar la comunidad educativa.	100 %

Fuente: elaboración propia con los datos de encuestas a mentores del proyecto

Recogemos a continuación algunas de las respuestas más significativas.

«Ahora me paro a pensar un poquito más en cómo las circunstancias personales de los alumnos que me llegan al laboratorio o de mis compañeros pueden afectar en su desarrollo profesional. Antes era más radical en ese aspecto y quizás juzgaba más rápido a los alumnos, ahora creo que tengo un poco más de paciencia y creo que me muestro más comprensiva con algunas situaciones».

«Conciencia sobre la importancia de compartir momentos con jóvenes que habitualmente no tienen unas expectativas claras sobre su futuro. Una charla sobre cosas que se tienen en común, puede tener un impacto inmenso en la proyección de futuro de un mentorizado».

«Ser profesora de universidad, independientemente del grado de implicación (desde un punto de vista social) que se tenga, te hace perder perspectiva sobre la realidad de los chicos y chicas en edades de promoción (o no) hacia el mundo laboral. Observar, ver y percibir que hay chicos y chicas que han perdido la motivación y que su base de creencias (teniendo en cuenta su experiencia escolar previa) no les permite aspirar a nada más de lo que tienen por sus circunstancias –personales, emocionales, académicas–, me ha permitido tomar tierra y ser consciente de la realidad. Y por otro lado, he sentido cierto grado de frustración al querer transmitirle a una chica (sin muchas aspiraciones) mi subjetivo positivismo (a veces un poco frívolo) de «querer» es «poder», olvidando que cada uno tiene sus circunstancias personales y familiares que no le permiten ir más allá de lo que tienen a su alrededor. Sí que es cierto, que algo se ha removido en la alumna tutelada, pero... intuyo que necesita mucho más para romper con lo que ella cree que tiene y puede».

4.2.2. Testimonios ¿De qué forma te ha inspirado participar como mentor en Máster FPIaB a participar en otros proyectos para mejorar la comunidad educativa?

En el cuestionario final se quiso saber cómo influía en la implicación de los mentores en proyectos de la mejora de la comunidad educativa el haber formado parte del programa. Algunas de las respuestas se recogen a continuación.

«Nos acerca a realidades que a veces observamos desde lejos. Inspira para compartir experiencias con quienes más lo necesitan. Gran labor del equipo del Máster, y espero poder volver a participar en próximas ediciones».

«Creo firmemente en la mentorización (en cualquier ámbito). Considero que nadie mejor te puede guiar, que aquella persona que ya sabe o ha estado allí. Me parece una idea de premio [...]».

«He entendido más las desigualdades que existen, y creo que es labor de todos luchar contra ello».

4.3. Familias

Las familias son un pilar fundamental en la motivación y la implicación de los jóvenes con sus perspectivas futuras y es por ello que recogimos su grado de satisfacción. Como se ve, las familias están muy satisfechas con cómo el proyecto ha potenciado el desarrollo personal y profesional de sus hijos.

4.3.1. Testimonios: Escribe tu opinión personal sobre Máster FPIaB

En el cuestionario final realizado a las familias al finalizar el programa, en junio de 2018, se dejó espacio para que pudieran reflejar su opinión sobre el programa en el que habían participado sus hijos (ver tabla 11). Plasmamos a continuación algunas de las respuestas más representativas.

Tabla 11

Respuestas positivas de las familias a diferentes afirmaciones o preguntas sobre la participación de su hijo o hija en el proyecto, en porcentaje

Afirmación o pregunta	Valoración positiva
Creo que el Máster ha ayudado en el desarrollo personal de mi hijo/a	100 %
Creo que el Máster ha ayudado en el desarrollo profesional de mi hijo/a	100 %
En general, estoy satisfecho con la experiencia de mi hijo/a	100 %
Recomendaría participar en el Máster a otra familia	100 %
A raíz de haber participado en el Máster, ¿te sientes más involucrado en participar en proyectos para mejorar la comunidad educativa?	92 %

Fuente: elaboración propia con los datos de encuestas a familias del proyecto

«Creo que es una iniciativa estupenda. Hasta ahora nadie había pensado más allá de lo que es normal a la hora de educar académicamente a niños que no siguen el ritmo general de sus compañeros. Vosotros nos habéis demostrado que la mayoría están equivocados, aunque el camino sea más duro (y probablemente más gratificante). Enhorabuena».

«Quiero agradecer a los tutores y a los mentores por el gran esfuerzo que han llevado a cabo y haber hecho que los niños se sintieran más seguros de sí mismo».

«Solo darles las gracias por dar armas a nuestros hijos para enfrentar la vida laboral y seguir luchando por sus sueños. Por su parte mi hija seguirá estudiando y ya está trabajando fines de semana. De nuevo, gracias por confiar en ellos. Lo necesitan».

5. Conclusiones

Tras el desarrollo de este proyecto concluimos que:

- la estructura de Máster FPlaB ha conseguido resultados muy altos de asistencia, involucración, motivación y satisfacción de los participantes;
- los participantes manifiestan que Máster FPlaB les ha ayudado a tener más confianza en sí mismos y a querer continuar los estudios;
- la intervención y colaboración de diferentes profesionales, agentes y espacios externos al ecosistema educativo es una clave motivadora para la juventud;
- el programa ha mejorado la motivación para implicarse en proyectos para la mejora educativa de todos los agentes involucrados en el proyecto (participantes, mentores y familias).

Las principales sugerencias de mejora que expresan los agentes involucrados son:

- un incremento en la duración de la formación, ampliando a dos días semanales;
- una mejor organización logística del programa de mentores que permita a estos conocer mejor los objetivos a trabajar y una mayor flexibilidad e implicación para poder realizar más reuniones con sus mentorizados y entre mentores;
- una mayor relación con las familias y centros educativos, fomentando su implicación en el programa.

Referencias bibliográficas

ALLEN, T., MCMANUS, S. y RUSSELL, J. (1999). «Newcomer Socialization and Stress: Formal Peer Relationships as a Source of Support». *Journal of Vocational Behavior*, 54(3), pp 453-470.

BREWSTER, C. y FAGER, J. (2000). *Increasing Student Engagement and Motivation: From Time-on-Task to Homework*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

BROWN, T. (2008). «Design Thinking». *Harvard Business Review*, (junio), pp. 84-92.

BRUCE, M. y BRIDGELAND, J. (2014). *The mentoring effect*. Washington DC: Civic Enterprises with Hart Research Associates.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2017). *Datos y cifras de la educación 2016-2017*. Recuperado de:
< <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016322.pdf> >

FERNÁNDEZ-ENGUITA, M., MENA, L., y RIVIERA, J. (2010). «Fracaso y abandono escolar en España». *Colección Estudios Sociales*, (29).

GORTÁZAR, L. y MORENO, J.M. (2017). «Costes y consecuencias de no alcanzar un pacto educativo en España». *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(2), pp. 9-37.

GROSSMAN, J., RESCH, N. y TIERNEY, J. (1995). *Making a Difference: An Impact Study of Big Brothers/Big Sisters*. Public/Private Ventures.

OECD (2011). *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264090873-en

RICHARDS, A. (2006). *Motivational Strategies and Student Participation*. Education and Human Development Master's Theses.

RHODES, J. y DUBOIS, D. (2008). «Mentoring Relationships and Programs for Youth». *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), pp. 254-258.

RHODES, J., SPENCER, R., KELLER, T., LIANG, B. y NOAM, G. (2006). «A model for the influence of mentoring relationships on youth development». *Journal of community psychology*, 34(6), pp. 691-707.

SAVE THE CHILDREN (2017). *Desheredados*.

— (2016). *Necesita Mejorar*.

SARCEDA-GORGOSO, M., SANTOS-GONZÁLEZ, S. y SANJUÁN, M. (2017). «La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar?». *Revista de educación*, (378), pp. 78-102.

SCHMIDT, E.; MARKS, L. y DERRICO, L. (2004). «What a difference mentoring makes: service learning and engagement for college students». *Partnership in Learning*, 12, (2), pp. 205-217.

SERRANO, L., SOLER, Á., HERNÁNDEZ, L. y SABATER, S. (2013). «El abandono educativo temprano: análisis del caso español». *Documento de Trabajo*, (290). Recuperado de:
< <http://www.ivie.es/downloads/docs/mono/mono2013-01.pdf> >

VAN DAM, N. (2004). *The e-learning fieldbook: Implementation lessons and case studies from companies that are making e-learning work*. McGraw-Hill.

WATKINS, C. (2003). *Learning: a sense making guide*. Londres: Association of Teachers and Lecturers.

WEILER, Z., HADDOCK, K. y ZIMMERMAN, T. (2014). «A comprehensive model of mentor experiences: Perceptions, strategies, and outcomes». *Journal of community Psicology*, 42(5).

Los autores

Gregorio Alonso Grullón

Ingeniero en Telecomunicaciones por la Universidad Politécnica de Madrid en la especialidad de Electrónica de Comunicaciones, participó en proyectos de investigación sobre consumo en el CITSEM para la sostenibilidad y en la cura tecnológica de la diabetes en el Grupo de Bioingeniería y Telemedicina de la UPM. Máster de formación del profesorado y programa de formación docente de Empieza por Educar. Actualmente es profesor de Formación Profesional Básica.

Fernando Arnejo Calviño

Filólogo hispánico por la Universidad de Santiago de Compostela. Colaborador durante más de dos años en AIESEC Spain. Máster de formación del profesorado y programa de formación docente de Empieza por Educar. Comenzó dando clases en la universidad pasando por Educación secundaria y Formación Profesional Básica, donde actualmente da clases de inglés enfocado a negocio.

Lara Crespo García

Doctora en Biología Molecular y Biomedicina por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster de formación del profesorado y programa de formación docente de Empieza por Educar. Fue profesora de Formación Profesional Básica y Grado Medio. Actualmente trabaja en ProFuturo (Fundación Telefónica y La Caixa) coordinando proyectos educativos a nivel internacional.

José García Soriano

Arquitecto por la Universidad Politécnica de Valencia y máster en Innovación Tecnológica en Edificación por la Universidad Politécnica de Madrid. Participó en varios proyectos de arquitectura, rehabilitación e investigación. Máster de formación del profesorado y programa de formación docente de Empieza por Educar. Actualmente es profesor de ESO y Formación Profesional Básica.

Irene Gil Gil

Arquitecta y máster por la ETSAM. Participó en proyectos de cooperación internacional en Sudamérica. Máster de formación del profesorado y programa de formación docente de Empieza por Educar. Actualmente es profesora y tutora en Formación Profesional Básica.

Ilia Hernández Martínez

Arquitecta por la ETSAM y Postgrado en Habitabilidad Básica en asentamientos humanos del tercer mundo. Trabajó como arquitecta a nivel nacional y en cooperación al desarrollo a nivel internacional. Trabajó en la construcción de infraestructuras escolares en las zonas rurales de Haití. Máster de formación del profesorado y programa de formación docente de Empieza por Educar. Ha trabajado como profesora de secundaria en un colegio de Usera, liderando proyectos de ABP y APS. Actualmente trabaja en la Fundación Empieza por Educar en el área de alianzas.



Patinir, J. (1520-1524). El paso de la laguna Estigia. (Detalle). Madrid: Museo Nacional del Prado.
© Museo Nacional del Prado.

Equilibrio

RAE: equilibrio

Del lat. *aequilibrium*.

1. m. Estado de un cuerpo cuando fuerzas encontradas que obran en él se compensan destruyéndose mutuamente.
2. m. Situación de un cuerpo que, a pesar de tener poca base de sustentación, se mantiene sin caerse.
3. m. Peso que es igual a otro y lo contrarresta.
4. m. Contrapeso, contrarresto o armonía entre cosas diversas.
5. m. Ecuanimidad, mesura y sensatez en los actos y juicios.
6. m. Fís. Estado en el que se encuentra una partícula si la suma de todas las fuerzas que actúan sobre ella es cero.
7. m. Fís. Estado en el que se encuentra un sólido rígido si las sumas de todas las fuerzas que actúan sobre él y de todos los momentos de las fuerzas que intervienen son cero.
8. m. pl. Actos de contemporización, prudencia o astucia, encaminados a sostener una situación, actitud, opinión, etc., insegura o dificultosa.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Joachim Patinir

El paso de la laguna Estigia

1520-1524. Óleo sobre tabla, 64 x 103 cm. Museo Nacional del Prado

Patinir fue un pintor flamenco de paisajes y temas religiosos. Se le considera precursor del paisajismo como género independiente. Sitúa la escena en el momento en que el barquero Caronte ha llegado al lugar en que se abre un canal a cada lado de la laguna Estigia, momento de la decisión final, cuando el alma, a la que conduce, tiene que optar por uno de los dos caminos. Debe conocer la diferencia entre el camino difícil, señalado por el ángel desde el promontorio, que lleva a la salvación, al Paraíso, y el fácil, con prados y árboles frutales a la orilla, que se estrecha al pasar la curvatura oculta por los árboles y conduce directamente a la condenación, al Infierno. El modo en que Patinir representa el alma, de estricto perfil, con el rostro y el cuerpo girado en dirección al camino fácil, que lleva a la perdición, confirma que ya ha hecho su elección y que esa es la vía que va a seguir.

A fines de la Edad Media existía toda una serie de metáforas para expresar esta idea.

Texto extractado de Silva, P. en: Patinir. Estudios y catálogo crítico, Museo Nacional del Prado, 2007, pp. 150-163. El paso de la Laguna Estigia - Joaquim Patinir (extracto). Madrid: *Museo Nacional del Prado*.

< <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/el-paso-de-la-laguna-estigia/c51349b6-049e-476c-a388-5ae6d301e8c1> >.



LA EXPERIENCIA METODOLÓGICA DE EL LLINDAR

LLINDAR: A METHODOLOGICAL EXPERIENCE

Begonya Gasch Yagüe

Fundació El Llindar

Resumen

El Llindar es una Escuela de Nuevas Oportunidades. Ofrece una mirada, un espacio y un tiempo diferentes a aquellos adolescentes y jóvenes que han sido expulsados del sistema educativo. Impulsa actuaciones educativas para que puedan pensar en su futuro, y participar del paisaje educativo. La propuesta se concreta en ofrecer itinerarios formativos individuales y flexibles compuestos de tres elementos clave: acompañamiento subjetivo, alternancia entre formación y trabajo, y la didáctica. Para ello genera complicidades y colaboraciones disruptivas con entidades educativas, sociales y empresariales del territorio. El presente artículo es una exploración de los rasgos esenciales de esta manera de entender y llevar a cabo el acto educativo.

Palabras clave: nuevas oportunidades, mirada, espacio y tiempo, abandono escolar, acompañamiento, alternancia entre formación y trabajo, *didacLab*, trabajo en red y alianzas, retorno al sistema educativo, inserción laboral, éxito más allá del rendimiento.

Abstract

Llindar is a school for new opportunities. It offers a different look, space and time for out-of-school adolescents and young people, promoting at the same time educational activities so that they can think about their future, and participate in the educational landscape. The proposal involves offering individual and flexible training itineraries consisting of three key elements: subjective accompanying measures, alternation between training and work experience, and didactic approach. This is achieved with the complicity and disruptive cooperation of some educational, social and business entities. The article is a description of the essential features of the way the educational process is understood.

Keywords: *New opportunities, new look, space and time, school drop-out, accompanying measures, alternation between training and work experience, didacLab, network and alliances, return to the education system, job placement, success beyond school performance.*

I. El Llindar: Una escuela singular

1.1 Nuestra historia

El Llindar nació en Setiembre de 2003 en Cornellà de Llobregat, con el proyecto Aula Taller, concebido para ser un espacio alternativo para acoger y educar a aquellos adolescentes y jóvenes excluidos del sistema educativo reglado. De acuerdo con el principio de arraigo a un territorio y de colaboración con el entorno institucional y económico, la escuela buscaba dar una respuesta diferente a la necesidad socioeducativa grave en la comarca de El Baix Llobregat. Comenzó con 8 jóvenes y hoy son más de 350 a los que se les ofrecen formaciones que abarcan desde Itinerarios Personales de Aprendizaje Competencial (IPAC), donde se ofrece formación personalizada mayoritariamente a aquellos alumnos del 2.º ciclo de la ESO, hasta cursos de formación profesional que se engloban en los Itinerarios Personales de Experiencia Profesional (IPEP).

El Llindar es una escuela singular que nació al margen del sistema educativo. Esto ha permitido investigar, pensar y experimentar libremente durante estos años de existencia. Hemos comprobado que toda persona, sin distinción, tiene un lugar en el mundo liminar; en el margen se pueden alojar las más exquisitas incongruencias y paradojas. Creemos interesante indagar alrededor de la idea de la función social de estos márgenes. De hecho, «Llindar» en catalán significa «umbral», «margen».

Con este deseo, empezamos a impulsar actuaciones educativas y profesionalizadoras, alternativas e innovadoras, para jóvenes de entre 13 y 25 años. Son jóvenes que, por su situación personal, familiar o escolar, no encajan en las diversas ofertas estandarizadas de enseñanza reglada, y después de trayectorias educativas errantes y de vidas que acumulan sufrimiento, se encuentran excluidos del sistema educativo. Esta exclusión cierra puertas y levanta un muro

de imposibilidades que muchas veces desemboca en la exclusión social.

El Llindar se creó con el deseo de colaborar para abordar la cuestión del abandono y del fracaso escolar. Desde el inicio nos orientó la hipótesis de que los adolescentes y jóvenes que caen del sistema educativo, bajo el diagnóstico de «locos» o «delincuentes», son personas que están invadidas de un profundo malestar. ¿Podríamos pensar que este malestar hace de obstáculo para consentir su proceso de aprendizaje? Rápidamente nos hicimos esta pregunta y, durante nuestros años de existencia, la pregunta fue madurando y todos juntos, hemos ido construyendo respuestas.

1.2. Los ejes vertebradores

Los tres ejes esenciales de nuestra actuación educativa son: una mirada, un espacio y un tiempo diferentes para afrontar el malestar del adolescente y el joven. Hemos comprobado que la realidad no es sólo lo que está presente, sino lo que percibimos de ella o, mejor dicho, lo que de ella se nos muestra, y no sólo depende de ella misma sino también de la propia mirada. Es por esto que en El Llindar acogemos al joven con una mirada diferente, una mirada nueva y la posibilidad de abrir una pregunta: ¿qué te pasa?

También creemos que un espacio donde hay una resistencia para cada sujeto y para cada momento es una distancia a recorrer. Y cada joven requiere de un tiempo distinto para realizar dicho recorrido. Por ello, en El Llindar respetamos el tiempo lógico de los jóvenes y les ofrecemos el espacio y el tiempo que necesitan para dejarse ser.

Durante los años de existencia de El Llindar, hemos destinado muchos esfuerzos a pensar nuevos modelos educativos, así como a reinventar y generar un ambiente acogedor de confianza para acompañar a los adolescentes y jóvenes en su camino hacia la vida adulta. Se trata de un modelo que está al margen y en permanente construcción, siempre desde los límites.

Aunque siempre en construcción, la importancia de la educación emocional y de una convivencia y participación colectiva y corresponsable son ejes esenciales que vertebran el pasado, el presente y el futuro de nuestra institución.



2. La convivencia en El Llindar: los agentes de participación

El Llindar representa una configuración de agentes interrelacionados que conviven y participan activamente en el acto educativo: los adolescentes y jóvenes, el equipo educativo, las familias y la red y alianzas que lo configuran. La interrelación constante entre estos distintos agentes activos se encuentra en un proceso de construcción de la escuela que se reinventa cada día. A continuación presentamos las características principales de cada uno de estos elementos constitutivos.

2.1. Los adolescentes y jóvenes

Los adolescentes y jóvenes que pasan por los espacios de El Llindar tienen en común el fracaso escolar, la fragilidad personal, un conjunto de vivencias personales angustiantes y difíciles, la carencia de titulación académica y una muy baja cualificación profesional. Son jóvenes desligados de la vida y descolgados de los circuitos educativos pero que no quieren fracasar. En El Llindar caminamos a su lado un tramo de su vida, y trabajamos para que cada joven pueda empezar a elaborar su historia.

Cuando llegan a El Llindar, todavía no son alumnos; son sujetos que aún no han dado el consentimiento para serlo. Será necesario un tiempo y un espacio para generar el vínculo educativo, el encuentro particular mediante el cual consientan a iniciar su aprendizaje y a convertirse en alumnos.

Generar este vínculo no resulta fácil. Cada joven tiene sus propios ritmos vitales diferentes, necesita un tiempo y un ritmo diferentes para consentir el aprendizaje, poder asumir responsabilidades, rectificar aquello que se le presenta como obstáculo y alcanzar unos objetivos y contenidos formativos. Esto implica posibilitar un espacio donde el profesional pueda aprender todo aquello que no sabe del adolescente o joven, sin responder de manera precipitada. Implica también dar un tiempo para dejar nacer el consentimiento de ser alumno y su deseo de aprender. Y, finalmente, implica que le ofrecemos apoyo para que afronte con confianza la entrada al mundo laboral. Porque así como primero han tenido que aprender a ser alumnos, antes de entrar al mercado laboral también tienen que aprender a ser trabajadores.

2.2. El equipo educativo

El equipo educativo de El Llindar es un equipo multidisciplinar, estable y consolidado del mundo de la educación (psicopedagogos, educadores sociales, psicólogos...) y maestros especialistas en su oficio.

Trabajan de forma conjunta para generar un clima de confianza que se traduzca en una buena convivencia y en un acompañamiento conjunto e integrado de los adolescentes y jóvenes.

Una de las figuras clave dentro del equipo educativo es la figura del tutor. En los proyectos de IPAC, el lugar del tutor es ocupado por un educador que acompaña al grupo toda la jornada, que a la vez trabaja en pareja educativa con los maestros especialistas del oficio en los espacios docentes que comparten. En esta etapa se trabaja por el surgimiento de un deseo de aprender del adolescente o joven a partir de la oferta de distintos oficios, impulsándolo y diseñando el itinerario formativo futuro para construir conjuntamente con el joven una vez se da esta elección.

A partir de los IPEP, cada persona en formación ya ha hecho una primera elección profesional, y por esto el tutor deja de tener tanta presencia y toma más relevancia la relación con el profesional de oficio. De esta manera siempre hay un adulto que acompaña todo el itinerario educativo.

Desde los primeros años hasta los más profesionalizadores, se da un proceso de participación conjunta entre el estudiante y el adulto que le acompaña, donde ambos construyen una historia personal en positivo. Esta participación también se extiende al resto del equipo de profesionales, que pueden intervenir en el acompañamiento siempre que lo consideren oportuno.

2.3. Las familias

La participación de las familias es una pieza clave para asegurar los efectos de nuestra intervención más allá del entorno de la escuela. Hay una gran variedad de familias, aunque todas comparten la fragilidad social y personal. Aquí, nuestra intervención tendrá que ser prudente y pensada caso por caso. También es importante remarcar que no todos los adolescentes y jóvenes cuentan con una familia detrás, ya sea porque se encuentran en situación de desamparo, de migración sin acompañamiento familiar o de emancipación. A veces, no se puede contar con las familias, o incluso es mejor no contar con ellas.

Las familias son recibidas en el inicio del curso. Se les da siempre un espacio de presentación de la entidad y de escucha individual de su malestar o preocupaciones sobre su hijo o hija. Este espacio nos da algunas claves de la lógica familiar y del posicionamiento tanto del adolescente o joven como de sus referentes en su trayectoria personal, a la vez que produce un efecto de acompañamiento y disponibilidad del profesional que los recibe para buscar una

orientación nueva que genere una oportunidad de cambio en las dificultades presentadas.

El contacto con las familias se da con mucha frecuencia. Son informadas regularmente vía telefónica de las cuestiones que surgen a nivel educativo y de seguimiento escolar y son citadas en encuentros individuales con los tutores cuando se requiere a lo largo del curso. Por otro lado, al final de cada trimestre son convocadas para conversar sobre el informe de evaluación de su hijo o hija.

2.4. La red

Durante nuestro camino, hemos constatado el valor añadido que comporta el hecho de trabajar en red. Es fundamental para garantizar el trabajo del proceso de los adolescentes y jóvenes más allá de la escuela. Por eso, nuestros alumnos son atendidos a menudo por otros profesionales de la red de servicios sociales, justicia juvenil o salud mental, y para ello es crucial no sólo la coordinación sino también la construcción conjunta del plano de trabajo a seguir desde cada punto de intervención.

El punto que nos ponga a trabajar a los diferentes profesionales debería seguir siendo aquello que nos hace cuestionar, el interrogante mismo del caso que emerge a raíz de la situación del adolescente o joven que nos convoca y a partir del cual organizamos unos ejes de trabajo que será necesario ir revisando conjuntamente. El trabajo en red se mantiene a diferentes niveles y agentes:

- Sector socioeducativo: centros educativos, servicios sociales y equipos de atención psicológica, con quien colaboramos haciendo un seguimiento conjunto del joven y compartiendo buenas prácticas, entre otras acciones.
- Administración pública: el trabajo conjunto con la Administración pública es necesario para poder ir encontrando el encaje y reconocimiento administrativo de la Fundació El Llindar. Este trabajo se hace a nivel de Generalitat de Catalunya, pero también cuenta con otros niveles administrativos como la Diputación de Barcelona y los Ayuntamientos como entidades también de referencia en el territorio.
- Ámbito académico: El Llindar colabora con entidades del mundo académico con las que construye un discurso común. Entre ellas, contamos con la colaboración de la Universidad de Vic, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Ramon Llull. Fruto de estas colaboraciones, se han llevado a término diversas investigaciones vinculadas a un análisis profundo de nuestra metodología. Gracias a esta producción de conocimiento,

seremos en un futuro capaces de evaluar nuestra metodología de manera rigurosa y medir el impacto, tanto cualitativo como cuantitativo, de la misma. También con la ayuda del ámbito académico estamos explorando las distintas posibilidades que los avances en didáctica nos puede ofrecer.

Estas colaboraciones con el entorno hacen de El Llindar una entidad permeable y en contacto con el territorio que la rodea. Colabora y participa como un agente más de la comunidad educativa, conjuntamente con las escuelas, familias y la comunidad. Teje una red capilar, permeable, transparente, abierta, en diálogo con su entorno, conectada y potenciadora de trabajo colaborador y cooperativo con entidades y asociaciones con las que tiene contacto, participando de los eventos que la rodean. Como resultado, El Llindar representa un agente activo dentro de una rica red en la que damos a conocer nuestro modelo y entramos en contacto con otros modelos para aprender conjuntamente.

2.5. Las alianzas

Los aliados son elementos constitutivos de la configuración institucional. No se trata de agentes que se suman a un proyecto determinado, sino que el proyecto nace en el mismo momento en que se inicia la alianza. Las asociaciones más relevantes que El Llindar ha establecido hasta hoy han sido en dos grandes ámbitos:

- a. **Ámbito de la salud.** Una particularidad de El Llindar es la manera como enfoca el trabajo relacionado con la salud mental. En El Llindar combinamos la mirada educativa y la de la salud mental para construir la lógica de cada adolescente y joven; construimos conjuntamente un método donde lo particular de cada joven no lleva a la estigmatización. Llevamos a cabo este enfoque con la colaboración del Área de Innovación de Investigación y Desarrollo de la Fundació Cassià Just, que representa una de las alianzas principales con las que cuenta El Llindar. La Fundació Cassià Just colabora en la mirada de la salud mental y participa regularmente en espacios de nuestra metodología.
- b. **Ámbito empresarial.** En El Llindar hemos apostado siempre por la alianza con la empresa. Desde el comienzo hemos incorporado a la empresa en nuestro modelo institucional. El Llindar es una institución híbrida, caracterizada por la incorporación de la empresa en el itinerario formativo. Esto significa que el diseño de la institución se piensa de forma combinada en relación con la empresa, y que, producto de esta hibridación, se produce

una innovación disruptiva que instaura un cambio de paradigma. Con esta combinación buscamos incrementar la empleabilidad de los jóvenes, obtener el conocimiento del sector y garantizar la sostenibilidad económica del modelo. Las principales alianzas empresariales son con Cebado, M Automoción, Tragaluz y la Fundación Orange (con quien hemos construido un *GarageLab* en nuestras sedes).

Estas alianzas directas con empresas posibilitan que los aliados estén estrechamente vinculados con el adolescente y joven, ya sea porque participan directamente de la actividad empresarial, o del corazón pedagógico de El Llindar. No son proveedores, ni *partners*, sino que su compromiso va más allá: son aliados.

3. El acompañamiento subjetivo

El Llindar ofrece un espacio educativo que tiene como objetivo romper con la sucesión de fracasos de los jóvenes y adolescentes que son excluidos del sistema educativo y social. Queremos que los jóvenes y adolescentes puedan construir su futuro mediante una escuela de calidad, acogedora, personalizadora e independiente, que garantice la igualdad de oportunidades para todos, que facilite su retorno al sistema educativo y la transición a la vida adulta.

Para conseguirlo, apostamos por desarrollar una aproximación emocional basada en la singularidad de cada joven que pasa por nuestros espacios. El joven siempre está en el centro de todo el trabajo de la institución. Cada joven, con su subjetividad –aquello que le hace particular, en sus dificultades y habilidades– pone a trabajar al equipo para encontrar la manera de poder acompañarlo en sus preguntas y para elaborar una respuesta educativa donde alojar una construcción personal desde los primeros años de la Educación Secundaria Obligatoria hasta los cursos más profesionalizadores post-obligatorios.

Nuestra mirada está fuera de protocolos y estándares educativos que homogenizan el adolescente y joven, borrando las diferencias entre ellos. Tenemos que partir de lo que no ha funcionado y tenemos que procurar alojar a cada persona en su diferencia para dar una respuesta singular a su dificultad igualmente singular. Esto implica que cuando nos encontremos con fenómenos comunes como que un joven no asista a clase, llegue tarde o no quiera realizar una actividad, no siempre damos la misma respuesta. Tenemos que detenernos en cada caso a preguntarnos por qué sucede lo que sucede en aquel adolescente o joven y buscar una respuesta concreta y ajustada a las características de ese caso en concreto. A veces también le devolvemos una pregunta que apunta hacia su sub-

jetividad, que facilite la elaboración de una invención. En definitiva, aquí damos cabida a la subjetividad de cada uno de los adolescentes y jóvenes, permitiéndolos ser en su singularidad.

El elemento clave de la educación emocional en la que creemos es el acompañamiento subjetivo; orientamos, acompañamos y apoyamos la transición de los jóvenes hacia la vida adulta y su retorno al sistema educativo reglado e incrementamos su capacidad de ocupación para que puedan acceder con mejores condiciones al mercado laboral. El equipo de profesionales acompaña en este proceso que implica la posibilidad de acceder a unos aprendizajes para elaborar un saber, abriendo un campo de posibilidades, ofreciendo apoyo y confianza en el adolescente y joven.

El acompañamiento subjetivo consiste en dos grandes líneas de actuación que a continuación desarrollaremos: el profesional acompaña al joven y el profesional aprende a acompañar al joven.

3.1. ¿Cómo acompañamos al adolescente y joven?

El acompañamiento que hacemos se dibuja de manera diferente en cada caso. Nunca está predeterminada la manera en que nos ocupamos de cada uno. Por ello el trabajo en equipo y cada profesional se centra en el interrogante que nos propone cada chico que llega a la escuela. Se trata de buscar la particularidad, el rasgo individual y la dificultad singular de cada joven para orientarnos en el modo de ayudarlo a construir un proceso formativo y personal.

Los profesionales siempre están, a tiempo y destiempo, a disposición de acompañar al joven: no hay un espacio fijo y regular de tutoría, sino que se busca o surge dentro de la cotidianidad, del día a día de la escuela. Los espacios de entrada al centro, los momentos de recreo, los pasillos o los trayectos de un espacio de trabajo a otro pueden convertirse en momentos de intervención, de escucha o de trato y respuesta a aquello que el adolescente o joven nos trae como interrogante con su conducta. Se le tiene que poder acompañar en esta construcción en cuanto surja un obstáculo o se abra un nuevo camino.

Dos de los elementos claves del acompañamiento subjetivo son por un lado la acogida que damos al joven, y por otro nuestra concepción del tiempo, más vinculada al tiempo subjetivo, *kairós*, que al tiempo objetivo, *cronos*.

3.1.1. Acogida

Cuando los adolescentes y jóvenes inician su escolaridad en la etapa IPAC, los recibimos en un encuentro con la Directora General, donde se ofrece un primer

espacio de escucha y acogida de su particularidad. Ahí se habla de la historia que ha construido el joven sobre su proceso y las dificultades que le han llevado a El Llindar. Cada una de estas conversaciones es única e irreplicable, pues se trata de un espacio donde el adolescente pregunta sobre aquello que le preocupa o interesa y cada joven proviene de una historia personal diferente. Es, pues, un espacio privilegiado, abierto, donde nace una chispa de posibilidades. Paralelamente, acogemos a la familia y referentes que acompañan al joven, presentando El Llindar como un espacio donde construir una nueva oportunidad para continuar la formación y posibilitar un futuro. Posteriormente, antes de incorporarse a su grupo, el joven es recibido por el tutor que hará el acompañamiento más cercano durante su escolaridad.

En el resto de opciones formativas, dado que se encuentran en estudios post obligatorios, es el tutor del joven el que se ocupa directamente de la acogida. Aun así, siempre se tiene que dar este primer encuentro individual, donde por un lado, el educador escuche las inquietudes y aquello que se ha presentado durante la trayectoria del joven como algo que no ha funcionado y, por otro lado, se intente averiguar e interesar por el relato que pueda hacer el estudiante, que muchas veces es frágil y difuso e incluso puede llegar a ser inexistente o inencontrable.

Un buen ejemplo de nuestra acogida es que cada día se les espera en la puerta de la escuela, unos minutos antes del inicio de las clases. Este también puede ser un buen momento para decirles alguna palabra u ofrecerles alguna mirada, o para que encuentren a los educadores disponibles para comentarles hechos importantes que les hayan pasado y que tendremos que tener en cuenta antes de invitarlos a la jornada que se inicia.

3.1.2. Tiempo lógico

La escolaridad clásica dispone de unos tiempos fijos, homogéneos para todos. A pesar de las adaptaciones que puedan hacerse a nivel individual, marcando ritmos y objetivos básicos a conseguir, hay otra dimensión del tiempo que a menudo no se contempla: el tiempo lógico en cada caso. Esta dimensión implica no sólo un tiempo para que cada uno consiga unos objetivos, sino que va más lejos: cada uno necesita un tiempo para consentir el aprendizaje y para poder responsabilizarse y





rectificar aquello que se le presenta como obstáculo.

Esta concepción del tiempo lógico implica posibilitar un espacio, un vacío donde dar lugar a aquello que no sabemos del chico o chica, sin responder rápidamente con una oferta educativa que lo condicione de manera precipitada. No se trata de interrogar sobre aquello que se quiere, sino de entender que es necesario un tiempo para crear un consentimiento a ser alumno, a acceder a los conocimientos y sobre todo a elaborar un deseo que transforme la relación de la persona con su historia educativa. Nunca sabemos en qué momento se producirá este encuentro, no

está establecido. Cada uno viene con sus marcas y su tiempo, y la institución tiene que poder dar respuesta a esta tensión entre la particularidad y la generalidad en su oferta educativa, posibilitando recorrido a medida dentro de las formaciones generales de las que dispone.

3.2. ¿Cómo aprendemos a acompañar?

La base del funcionamiento de una institución educativa como El Llindar reside en el trabajo del equipo de profesionales y en la elaboración conjunta de un saber precisamente a partir de aquello que no sabemos y nos interroga. La institución pone a disposición diferentes espacios de trabajo que garantizan la metodología y la política educativa centrada en el caso por caso, en una mirada diferente y una reflexión sobre los adolescentes y jóvenes uno por uno.

Es importante que el equipo profesional aprenda a acompañar a los jóvenes a través de su tránsito a la edad adulta. El objetivo principal es formalizar y desarrollar una metodología que genere un ambiente de confianza, de trabajo y de responsabilidad compartida en el centro. Creemos que, para cualquier trabajo con éxito, es necesario crear un espacio donde acoger al joven. En este sentido, nuestro objetivo principal es construir un lugar donde los profesionales y los jóvenes pueden trabajar conjuntamente para empezar a buscar cuál es el obstáculo para consentir el proceso de aprendizaje y afrontarlo.

Para conseguir este objetivo, desde El Llindar contamos con una serie de actividades y herramientas metodológicas con el equipo docente que se pueden clasificar en dos grandes categorías:

- Herramientas y espacios que vertebran la semana educativa: construcción de casos, triangulaciones, espacios metodológicos y conversaciones profesionales con la Dirección General.
- Herramientas y espacios que vertebran la construcción de nuestro concepto: laboratorio de ideas, talleres sobre la construcción del concepto de Centro de Nuevas Oportunidades y talleres formativos para nuestros profesionales.

En todos estos espacios, la Directora General juega un papel central en la sostenibilidad de la política educativa institucional, la orientación de los profesionales y la construcción de conocimiento alrededor de la metodología de intervención socioeducativa. Como siempre, todo el trabajo está orientado a buscar el consentimiento del joven en el acto educativo, sabiendo que éste viene de una desvinculación con el sistema educativo y con la vida misma.

3.2.1. Herramientas y espacios que vertebran la semana educativa

La semana educativa en El Llindar se vertebra a partir de los siguientes espacios y herramientas:

- Equipo de reflexión metodológica: formado por personas de la Dirección y Coordinación de la entidad, se conforma como un espacio periódico para dar pie a la reflexión sobre la metodología de la entidad, a la vez que garantiza la implementación y sostenibilidad de la política educativa.
- Construcción de casos: espacio quincenal en el que un profesional del equipo escribe y presenta un caso en concreto para ser construido entre todos. Esto implica que no tenemos un saber sobre el joven, y que es necesario entre todos averiguar cuál es la lógica, la singularidad que lo mueve. No se trata sólo de recoger informaciones sobre el sujeto y la familia y las actuaciones que se han hecho, se requiere un paso más donde situamos aquello que no sabemos en el centro de nuestra reflexión. Es necesario situar este interrogante en el centro de la conversación del equipo e interpelarnos para poder elaborar un nuevo saber, una nueva manera de representarnos el caso, una dirección posible que nos permita elaborar estrategias precisas de acompañamiento. Este espacio cuenta con el apoyo y la orientación de un profesional del Área de Desarrollo e Innovación de la Fundación Cassià Just, quien dinamiza la elaboración de hipótesis mientras el equipo trabaja para construir estrategias a llevar a cabo en equipo que puedan facilitar la rectificación o posibilitar algo nuevo en el proceso del adolescente o joven a partir del saber que se construye.

- Triangulaciones: espacio individual donde un profesional de la institución expone dificultades, interrogantes particulares en el desarrollo de su función educativa. Aquí el profesional tiene un lugar reservado donde poder hablar de un caso o una situación con un grupo donde se encuentra un no-saber. Se elabora una respuesta conjuntamente entre el profesional que consulta, la Dirección General y un profesional de la salud mental.
- Espacio metodológico: espacio semanal de trabajo en equipo donde, a partir de los casos y momentos de impás que cada profesional lleva a discusión se elaboran las estrategias comunes a llevar a término con los adolescentes y jóvenes.
- Conversación personal con la Dirección General: conversación personal donde el docente se pone a trabajar alrededor de su propia pregunta sobre cómo acompañar al adolescente y cómo posibilitar que éste consienta cada día y cada hora a aprender. Es un espacio que facilita la experiencia para ayudar a mantener viva la pregunta del profesor, «¿Qué pasa con este adolescente o joven?» y hacer frente a las crisis e impases que obstaculicen el trabajo del profesor con cada alumno.

3.2.2. Herramientas y espacios que vertebran la construcción de nuestro concepto

El concepto de nuestra escuela se construye en diferentes espacios y herramientas:

- Laboratorio de ideas: espacio de trabajo que tiene lugar cada mes y medio entre algunos de los miembros con responsabilidad educativa del equipo de dirección y coordinación pedagógica de El Llindar, juntamente con dos profesionales del Área de Desarrollo e Innovación de la Fundació Cassià Just. La dinámica de trabajo se basa en el debate sobre determinados temas relacionados con la metodología de la escuela. El objetivo es pensar en mejorar la forma en que se acompaña a los adolescentes y jóvenes. Es un espacio creativo donde todas las ideas son bienvenidas y evaluadas, y algunas de ellas se llevan a cabo y se prueban con el objetivo principal de mejorar siempre nuestra manera de proceder.
- Seminarios sobre la construcción del concepto Centro Educativo de Nuevas Oportunidades: una vez por trimestre algunos de los miembros del equipo directivo y de coordinación se reúnen con otros expertos del ámbito político, social y académico con el objetivo de debatir y construir el marco teórico de la metodología de El Llindar. Las sesiones duran alrededor de tres horas y como resultado se redacta un documento donde se

exponen las principales ideas fuerza y el planteamiento para seguir construyendo.

- Talleres formativos para nuestros profesionales: una vez por trimestre, todo el equipo de profesionales de El Llindar se reúne para reflexionar alrededor de alguna temática relacionada con la educación. Estos talleres tienen lugar normalmente durante el verano y Navidad (no interfieren con las clases); son la ocasión perfecta para que el equipo docente siga aprendiendo sobre su trabajo. Para mantener todo el equipo implicado en el proceso de pensamiento de construir una mejor metodología es crucial para El Llindar seguir mejorando día a día a partir de aquella cuestión que les hace interrogarse.

3.3. Personalizar el itinerario y las transiciones

Otro rasgo relevante del acompañamiento subjetivo es que, a partir de las diferentes experiencias profesionalizadoras que tienen los adolescentes y jóvenes, así como de las competencias y habilidades desarrolladas curricularmente, se abre la posibilidad de trazar itinerarios educativos a medida.

Se trata de poder acomodar el tiempo subjetivo de cada uno a las diferentes formaciones que ofrece la escuela, pudiendo alargar las experiencias formativas o dando paso a un cambio de etapa a partir de la preparación y necesidad de cada joven. De esta manera, por ejemplo, se puede estudiar caso por caso si conviene prorrogar un curso más el recorrido de la ESO ajustada o iniciar un curso de preparación a un ciclo formativo o dar paso a un IPEP para garantizar el éxito y la continuidad educativa del adolescente o joven.

A partir del trabajo participativo en equipo y con el consentimiento del alumno (y a veces de la familia), trazamos el itinerario más idóneo y adaptado a las necesidades propias y particulares, con el fin de asegurar el cumplimiento de cada etapa educativa y la construcción personal de un deseo de formación y aprendizaje.

Cuando un alumno hace una transición de una oferta educativa a una de nueva, como por ejemplo la finalización de la ESO ajustada con el inicio de un curso profesionalizador, los tutores de los dos proyectos trabajan conjuntamente con el tutelado, para aprovechar y no perder la vinculación y el recorrido hecho durante su proceso. Es importante que pueda contar con los adultos significativos que han ido apoyándolo y acompañándole a lo largo de su paso por la institución, y que éstos puedan dar cuenta de los progresos y de las herramientas que han sido claves en su desarrollo.

4. Itinerarios formativos: alternancia entre formación y trabajo

El retorno al sistema educativo (reglado o no reglado), así como la salida del joven al mercado laboral son dos de las cuestiones que más preocupan al equipo de El Llindar. Por ello, la entidad dispone de diferentes itinerarios profesionales desarrollados en tres tramos formativos, a través de los cuales el alumno puede hacer un recorrido de alternancia entre formación y trabajo mediante el que gradualmente adquiere las competencias necesarias para acceder al mercado laboral.

Forma parte de este proceso trabajar la salida de cada persona ajustadamente a su tiempo y sus necesidades, así como hacer el seguimiento posterior, tanto por parte del orientador laboral como de los referentes que ha tenido a lo largo de su recorrido en la institución.

4.1. Tramos formativos

En El Llindar ofrecemos itinerarios educativos y formativos singulares, con 'abordajes' a medida en escenarios mixtos que integran formación y trabajo. Los adolescentes y jóvenes transitan entre diferentes ofertas formativas, que se dividen en los siguientes tres grandes tramos formativos:

Itinerarios Personales de Aprendizaje Competencial

En los IPAC se trabaja por Unidades Formativas de Competencias Básicas. Lo conforman un conjunto de programas educativos muy personalizados dirigidos, mayoritariamente, a aquellos alumnos de 2º ciclo de la ESO, aunque también se ofrecen unidades formativas a jóvenes que no están escolarizados en otros centros formativos. Se les ofrece un currículum flexible y adaptado a sus intereses y ritmos de aprendizaje. Se combina la formación básica (30 % de la jornada) con un amplio abanico de talleres profesionalizadores (70 % de la jornada): carpintería, electricidad, cocina, textil, informática, arte, dibujo, mecánica, imagen personal, cerrajería, fotografía.... El objetivo es que pueda orientar su futuro formativo y profesional, pero también les sirve para desarrollar otras habilidades de carácter más transversal.

Itinerarios Personales de Experiencia Profesional

En los IPEP se trabaja por Unidades Formativas de Competencias Profesionales. Se plantean en dos años como programas formativos de transición entre la escuela y el mercado laboral o los Ciclos Formativos para jóvenes de entre 16 y 21 años que tienen poca

calificación y mucha vulnerabilidad ante la precariedad y el futuro. Están enfocados a orientar su retorno al sistema educativo reglado en una especialidad concreta, o la inserción al mundo laboral.

El Llindar ofrece itinerarios profesionales en Imagen Personal, Automoción, Mantenimiento de Edificios y Restauración. Actualmente está iniciando colaboraciones con entidades del territorio para poder impartir conjuntamente itinerarios en Administración y Gestión, Logística, Artes Gráficas y Desarrollo web (Web 4.0). La mayoría de estas formaciones da la posibilidad de obtener Certificados de Profesionalidad de Nivel 1 y 2 y acceder a Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM).

El contenido formativo se ajusta a los Certificados de Profesionalidad, al tiempo que se alterna la formación con el trabajo. En este sentido, el primer año el 80 % de la jornada tiene lugar en un espacio formativo (aula/taller), y el 20 % en un lugar de trabajo real; el segundo año los porcentajes se invierten, consiguiendo que casi toda la jornada tenga lugar en un lugar de trabajo real, generalmente en los servicios de atención al público de El Llindar.

Servicios con jóvenes

Los Servicios con jóvenes son un conjunto de iniciativas formativas que integran proyectos de negocio híbrido, donde el aprendizaje y la profesionalidad van siempre de la mano: el lugar de formación es la empresa, que es la escuela misma.

Los jóvenes alternan la formación profesionalizadora y la orientación laboral con el servicio al público con un contrato laboral. De esta manera, perfeccionan su formación, garantizando una mayor conexión con el mundo laboral. En definitiva, se les prepara en su tránsito al mundo laboral cumpliendo competencias necesarias para hacerlo con éxito, haciendo el paso de alumno a trabajador o facilitando el retorno al entorno formativo.

En esta área es fundamental la complicidad y la implicación de los agentes públicos, sociales, empresariales y la propia ciudadanía. Esto tiene lugar cuando se unen como socios del proyecto, o cuando contratan los servicios al público. Como hemos dicho anteriormente, es imprescindible potenciar disrupciones colaborativas con empresas de los sectores con los cuales trabajamos, como son Cebado, Tragaluz y M Automoción. En nuestro caso particular, la colaboración apuesta por concretarse en una transferencia de conocimientos, el impulso empresarial y la participación y el trabajo colectivo con los jóvenes. Todo esto, unido, ayuda a conectar la formación con el mundo laboral.

Actualmente, El Llindar ofrece Servicios con Jóvenes en tres familias profesionales:

- Centro de formación y asesoramiento en imagen personal Cebado-El Llindar. Servicios de peluquería e imagen en el salón, en residencias para gente mayor y a domicilio.
- El Repartidor. Escuela Restaurante Tragaluz – El Llindar. Servicio de bar y restaurante.
- Rehabilitación y mantenimiento de espacios interiores de inmuebles. Servicios de pintura, yeso seco laminado, electricidad, lampistería, carpintería, servicios auxiliares.

4.2. Grupos de alumnos y ratios

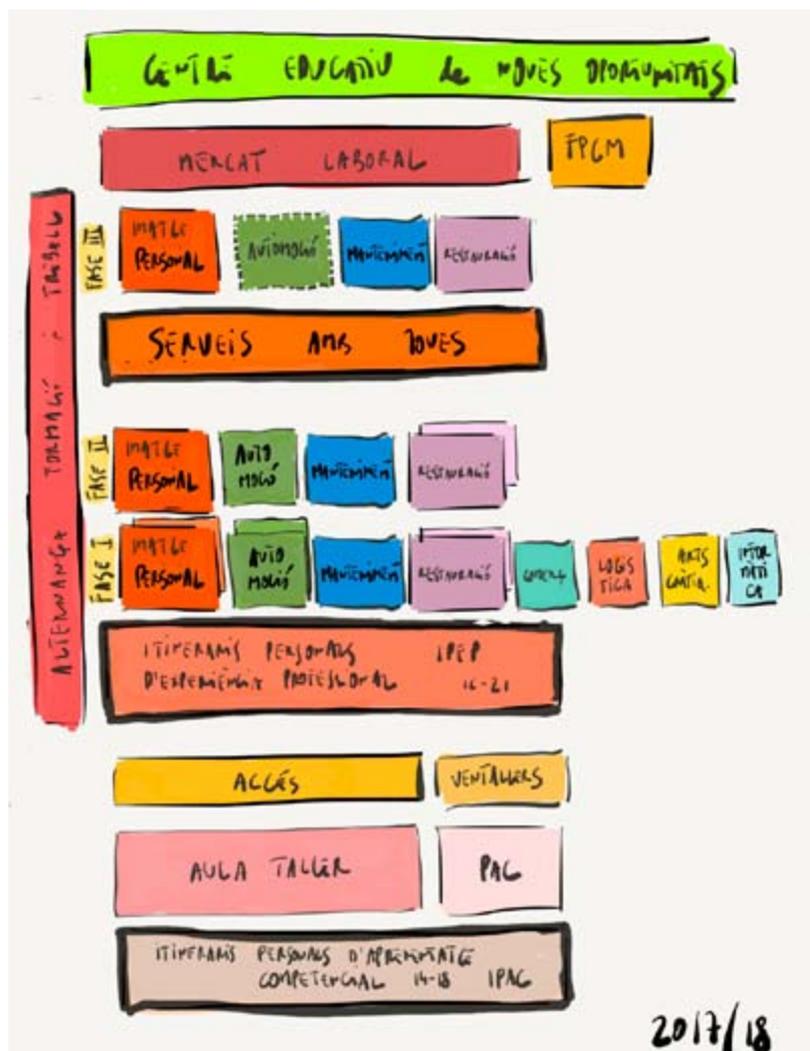
El alumnado de El Llindar se distribuye en grupos reducidos de entre 10 y 15 personas en función del itinerario formativo. Cada grupo tiene asignado un tutor de referencia. La presencia del tutor en los grupos es fundamental y se va modulando. En los IPAC generalmente acompaña al grupo permanentemente (generando una ratio de 2 profesionales por cada grupo de 10 adolescentes). La presencia es menor en los IPEP, si bien sigue estando presente en gran parte de las horas formativas.

4.3. Los encargos del equipo educativo

El tutor de cada grupo se encarga de su tutorización (individualmente y grupalmente), la formación de las competencias básicas, la acogida de jóvenes, la cohesión del grupo, la interrelación con el resto de grupos de la escuela, la orientación en aspectos personales, sociales y profesionales, el conocimiento de sus aptitudes e intereses, la coordinación entre tutores/as y la comunicación con las familias.

Realizan la formación profesionalizadora, maestros especialistas del oficio. Se encargan de transmitir la pasión por el oficio, el aprendizaje de hábitos laborales y los contenidos específicos del oficio. Estos objetivos se modulan en función del tramo educativo. En los casos que el educador/a acompañe al grupo, se genera una pareja educativa que trabaja conjuntamente en el acompañamiento y la formación profesionalizadora.

Todo el equipo profesional de El Llindar acompaña a cada adolescente y joven, cada uno desde una posi-



ción diferente, desde la Dirección hasta el Equipo de Gestión y apoyo docente. Destaca la responsabilidad del Equipo de Coordinación, encargado de apoyar y acompañar al equipo docente, velando por la metodología y la acción pedagógica en cada tramo educativo. Finalmente, el Equipo de Orientación Laboral facilita la continuidad formativa y/o laboral de cada alumno a lo largo del itinerario, y una vez acaba su estancia en la escuela.

4.4. La evaluación

La evaluación de un itinerario formativo no puede depender únicamente del rendimiento (resultado académico). A la hora de establecer los criterios de evaluación, en El Llindar se tienen en cuanta todas las dimensiones del éxito¹:

1. Éxito como rendimiento. Es la perspectiva más tradicional. Tiende a equiparar éxito educativo con éxito académico, como por ejemplo la superación de las competencias básicas.

1. Martínez, Miquel i Albaigés, Bernat (2013), L'estat de l'Educació a Catalunya. Anuari 2013. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

2. Éxito como adhesión. Tiene en cuenta el vínculo de los jóvenes con su proceso educativo, el centro y los profesionales de referencia.
3. Éxito como equidad. Incluye la perspectiva de las desigualdades sociales y educativas. Considera si se contribuye a ampliar las oportunidades educativas de diferentes grupos sociales, con especial atención a aquellos colectivos tradicionalmente excluidos.
4. Éxito como transición. Pone el foco en los procesos de transición de una etapa educativa a la otra y observa los elementos potenciadores e inhibidores de los mismos.
5. Éxito como impacto. Tiene en cuenta los efectos de una determinada intervención educativa sobre las oportunidades globales de los jóvenes en términos personales, formativos y laborales.

5. DidacLab: cuestionarse la didáctica

El último elemento diferencial y clave del modelo de escuela tiene que ver con la didáctica. Desde el primer

día, El Llindar ha cuestionado y ha roto con la manera tradicional de transmitir los contenidos curriculares. Para empezar, respetar el ritmo de aprendizaje de cada alumno obliga a que en un mismo espacio cada uno pueda trabajar individualmente o en grupo, pero siempre a partir del nivel con el que llega. Además, los contenidos básicos (lengua, matemáticas...) se pueden trabajar fuera del aula, a partir de la práctica en los diferentes talleres profesionalizadores.

Después de casi quince años de trayectoria El Llindar vuelve a cuestionarse la didáctica. Ha puesto en marcha el DidacLab, un espacio de trabajo formado por un equipo interno y multidisciplinar de profesionales que tiene el encargo de investigar metodologías didácticas, pensar y diseñar nuevos materiales para implementarlas en las aulas y los talleres: ABP, ABR, GarageLab, trabajo cooperativo, electrónica... No se trata únicamente de aprovechar las diferentes tecnologías que actualmente se tienen al alcance, sino de encontrar una manera eficaz y motivadora de poder trabajar las diferentes competencias básicas, técnicas y transversales de cada itinerario formativo.

La autora

Begonya Gasch Yagüe

Begonya Gasch Yagüe (La Seu d'Urgell, 1965) es diplomada en Educación Social y licenciada en Psicopedagogía por la Universitat Ramon Llull. Ha cursado estudios de Psicoterapia humanista, Psicodrama psicoanalítico y los posgrados de Mediación socioeducativa y de Dirección de Centros Educativos.

Su trayectoria profesional siempre ha estado vinculada a los niños, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad. Empieza en el Centro Esclat de L'Hospitalet de Llobregat, del que acaba siendo directora. Posteriormente, en 2004, funda la Fundació El Llindar, en Cornellà de Llobregat, de la que es la actual Directora General. En 2016 impulsa la Red Española de Escuelas de Segunda Oportunidad.

Begonya es especialista en temas relacionados con la fragilidad emocional y los recorridos de fracaso educativo y abandono. Su manera de entender la educación y el modelo que propone desde El Llindar ha sido reconocido por diversos organismos, se puede leer en numerosas publicaciones y ha sido protagonista de diversas ponencias en foros de debate especializados.

Fundació El Llindar

El Llindar es un Centro Educativo de Nuevas Oportunidades que impulsa actuaciones educativas y profesionalizadoras, alternativas e innovadoras, para jóvenes entre 13 y 24 años. Son jóvenes que, por su situación personal, familiar y escolar, no encajan en las diversas ofertas estandarizadas de enseñanza reglada, y después de trayectorias educativas errantes y de vidas que acumulan sufrimiento, se encuentran excluidos del sistema educativo. Esta exclusión cierra puertas y levanta un muro de imposibilidades y muchas veces desemboca en la exclusión social.

Durante los años de existencia, El Llindar ha destinado muchos esfuerzos a pensar nuevos modelos educativos, y reinventar y generar un ambiente acogedor y de confianza para acompañar a los adolescentes y jóvenes en su camino hacia la vida adulta. Actualmente, estamos consolidando nuestro modelo educativo, fundamentado en el acompañamiento subjetivo y la puesta en marcha de recorridos formativos más largos, profesionalizadores y que alternen formación y trabajo.

Nota: Este artículo está ilustrado, en parte, con fragmentos del cuadro *El paso de la laguna Estigia*.



Bril, P - Rubens, P.P. (Hacia 1610). Paisaje con Psique y Júpiter. (Detalle). Madrid: Museo Nacional del Prado.
© Museo Nacional del Prado.

Generosidad

RAE: generosidad

Del lat. generositas, -ātis.

1. f. Cualidad de generoso.

2. f. p. us. Valor y esfuerzo en las empresas arduas.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Paul Bril – Pedro Pablo Rubens

Paisaje con Psique y Júpiter

Hacia 1610. Óleo sobre lienzo sin forrar, 95 x 129 cm. Museo Nacional del Prado

Una de las prácticas que mejor transmiten el fuerte impulso creativo de Rubens es su costumbre de intervenir en pinturas realizadas anteriormente, tanto suyas como de otros artistas. En esta obra modificó un paisaje que el especialista Paul Bril (1554-1626) había realizado en Roma en 1610 y que incluía una representación de San Jerónimo, convirtiéndolo en el escenario de una composición mitológica que narra el momento en que Júpiter, transformado en águila, ayuda a Psique a obtener el agua del río Styx. Bajo la figura de Psique aún pueden apreciarse las ropas del santo representado inicialmente, así como ciertos cambios en la disposición de las rocas y los árboles en la parte izquierda de la escena.

Paisaje con Psique y Júpiter - Pedro Pablo Rubens (extracto). Madrid: *Museo Nacional del Prado*.

< <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/paisaje-con-psi-que-y-jupiter/191cc2c4-2562-47bd-89aa-97cbf65c6bd7> >.



EL IMPULSO DEL APRENDIZAJE-SERVICIO DESDE LOS AYUNTAMIENTOS

HOW CAN SERVICE-LEARNING BE PROMOTED BY TOWN HALLS

Roser Batlle Suñer

Red Española de Aprendizaje-Servicio

Resumen

El artículo presenta la experiencia de la «Red Aprendizaje-Servicio como instrumento de cohesión social», formada por 24 ayuntamientos españoles que persiguen fomentar el éxito educativo y el compromiso social de los niños, niñas y jóvenes de sus municipios, a través de implementar políticas públicas de fomento de las prácticas de aprendizaje-servicio.

Se describe el nacimiento de esta red en el marco de la RECE (Red Estatal de Ciudades Educadoras), así como sus objetivos, alianzas, los tres encuentros desarrollados entre 2016 y 2017, la metodología de trabajo que siguió esta red durante este período, así como el punto en el que se encuentra en el 2018.

Se incluye un resumen de las ocho guías prácticas producto de la labor desarrollada hasta la fecha.

Finalmente, se aportan las lecciones aprendidas y los retos de estabilización y consolidación de esta red.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, políticas públicas educativas, ayuntamientos, éxito educativo, compromiso social, educación para la ciudadanía.

Abstract

The article presents the experience of the Network «Service-Learning as an instrument of social cohesion». It consists of 24 Spanish Municipalities that seek to promote children and young people educational success and social commitment, through implementing public policies based on service-learning practices.

It describes the starting point of this network in the framework of the RECE (Spanish Network of Educating Cities), as well as its main objectives, alliances, the 3 meetings held between 2016 and 2017, the methodology followed by this network during this period, as well as the point where it is now in 2018.

It includes a summary of the 8 practical guides, as a result of the work developed during the last 2 years.

Finally, the lessons learned and the challenges of stabilization and consolidation of this network are provided.

Keywords: *Service-Learning, public policies in education, municipalities, social commitment, educational success, citizenship education.*

1. Introducción

1.1. La expansión del Aprendizaje-Servicio en España

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una manera de aprender haciendo un servicio a la comunidad. Frente a una necesidad social, los niños, niñas y jóvenes emprenden una acción de servicio a la comunidad que les ayuda a aplicar y consolidar aprendizajes en conocimientos, habilidades, actitudes y competencias, despertando su talento y poniéndolo a trabajar para el bien común.

Aprovechan la clase de música para montar un concierto en la residencia de ancianos; la de matemáticas para organizar una campaña de captación de

fondos para una causa solidaria; la de biología para una campaña de donación de sangre; la de educación física para estimular la motricidad de los niños y niñas con alguna discapacidad; la de ciencias sociales para apadrinar un monumento de la ciudad, etc.

Si bien el ApS es una metodología educativa, una herramienta pedagógica, se puede valorar también como herramienta de desarrollo comunitario, al promover alianzas entre los centros educativos y las entidades sociales y servicios públicos de la ciudad, abriendo la escuela a la comunidad y, por tanto, fomentando el capital social.

En España, a pesar de la tradición solidaria de muchas escuelas y universidades, no se empezó a difundir el concepto de ApS hasta el 2002-2003. En Cataluña fue cuajando desde el 2003 un colectivo de

personas y entidades que vieron su potencia y decidieron iniciar un proceso de reflexión para ver cómo podrían diseminarlo en este territorio. En septiembre del 2005 se constituyó y se presentó públicamente el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, formado por personas procedentes de entidades sociales, la universidad y la Administración Pública. En el 2008 se creó la Fundación Zerbikas en el País Vasco, que se dotó de un patronato en el que estaban presentes también entidades sociales, técnicos de la Administración pública y de los berritzegunes (centros de formación del profesorado).

A finales del 2008 estas dos iniciativas territoriales se encontraron por primera vez en Portugalete (País Vasco) con la Fundación Tomillo de Madrid, y comenzaron un camino de colaboración y transferencia de conocimiento que cuajó con el tiempo en la constitución de la Red Española de Aprendizaje-Servicio. En el transcurso de esta evolución, se puso en marcha en nuestro país la asignatura de Educación para la ciudadanía en la educación obligatoria y se centraba la atención en la formación de las competencias. Por ello, el sector educativo pudo percibir el ApS como metodología educativa coherente con las necesidades de innovación pedagógica

Hasta el momento, la difusión del Aprendizaje-Servicio en España se ha caracterizado por colocar el ApS en el corazón de las organizaciones ya existentes, estimulando la formación de grupos impulsores en cada territorio o Comunidad Autónoma, que lo han identificado como útil para sus fines, y les ha llevado a promoverlo generando alianzas, más allá de su propio ámbito de actuación. Se ha interpretado el ApS como un descubrimiento y un poner en valor buenas prácticas cercanas o incluso identificadas con él, que ya se venían desarrollando, aunque sin este nombre o sin explotar a fondo las posibilidades del vínculo entre el aprendizaje curricular y el servicio a la comunidad.

Esta estrategia ha favorecido una visión estimulante y positiva del ApS porque no se ha vivido como una imposición y ha garantizado un sentimiento de

apropiación por parte de organizaciones, instituciones y actores educativos y sociales clave. Entre otros logros, durante los últimos años:

- La Red de Aprendizaje-Servicio ha alcanzado ya a 17 núcleos promotores de ApS en las 17 Comunidades Autónomas.
- Desde 2015, la Red Española de Aprendizaje-Servicio, la ONG Educo, y el grupo editorial Edebé están convocando los Premios Aprendizaje-Servicio para los niveles educativos no-universitarios.
- Se ha creado una red específica del profesorado universitario, la Red ApS (U), que organiza un congreso anual de carácter estatal e internacional e impulsa investigaciones y publicaciones diversas.
- La actual Ley del Voluntariado recoge también el ApS como estrategia a impulsar en los centros educativos.
- Los programas Reincorpora de formación ocupacional para reclusos apoyados por la Obra Social La Caixa también contienen una práctica ApS.
- Se han publicado numerosos libros, webs, artículos en revistas y monográficos.

Contemplando la evolución desde el 2003, debemos reconocer que el primer sector a movilizarse por el ApS en España ha sido el sector social. Este ha involucrado, en segundo lugar, al sector educativo, y en tercer lugar, se ha logrado despertar el interés de la Administración pública. Pese a que los procesos de innovación en educación suelen ser lentos, es destacable el calado progresivo que se está consiguiendo.

Esto probablemente confirma la hipótesis de que en España había una buena base para trabajar: muchos centros educativos con tradición de actividades solidarias y muchas entidades sociales con propuestas hacia el mundo educativo. Lo que no se había desvelado hasta entonces era la necesidad de construir el vínculo, el círculo virtuoso del aprendizaje con el servicio, que suma éxito educativo y compromiso social en el mismo proyecto.



© Museo Nacional del Prado.

Al mismo tiempo, los hechos desmienten la creencia generalizada de que los educadores en España están en buena parte desmotivados y «quemados». Probablemente es cierto que existe cansancio a causa de tantas reformas y falta de recursos para implementarlas, pero también hay auténtico deseo de sacar adelante proyectos que tengan sentido, que levanten la moral y estimulen a los chicos y chicas a superar el fracaso, el escepticismo, el egoísmo y el consumismo. Tenemos educadores capaces e ilusionados y una buena herramienta, el Aprendizaje-Servicio, para lucir su talento

1.2. El interés de los municipios en el Aprendizaje-Servicio

La doble utilidad del ApS, como facilitador del éxito educativo y como reforzador de la cohesión social, provoca que muchos ayuntamientos se interesen y quieran extenderlo en su municipio.

Un caso significativo es el de L'Hospitalet de Llobregat. Esta ciudad recogió el 3 de junio del 2016 uno de los tres premios de Ciudades Educadoras, que por primera vez otorgaba la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Mereció el premio compitiendo con otras 44 ciudades, de 11 países y 3 continentes. Tres ciudades fueron premiadas: Espoo (Finlandia), Gamcheon de Saha-gu (República de Corea) y L'Hospitalet de Llobregat, en este caso por su política pública de impulso del ApS como herramienta de convivencia, cohesión social y participación.

El recorrido de esta política pública en L'Hospitalet viene de lejos. Hay que remontarse a finales del 2006, cuando se introdujo en el sistema educativo español la Educación para la Ciudadanía en el currículum de Primaria y de Secundaria. Esto favoreció el lanzamiento de iniciativas como el ApS, destinadas a aumentar los valores cívicos y la cohesión social.

Para valorar lo que ha representado el impacto del ApS en L'Hospitalet tomaremos como referencia algunos indicadores. Por ejemplo:

— Las experiencias de trabajo comunitario o de compromiso social de los alumnos de la ciudad en el curso 2007-2008 no llegaba a la decena y casi ninguna de ellas estaba ligada, al menos conscientemente, al currículum escolar. Sin embargo, en el curso 2014-2015, se inventariaron 106 proyectos estables de ApS realizados en la ciudad. Estos proyectos han sido protagonizados por más de 2.000 alumnos de 44 centros educativos de primaria y secundaria en atención a las necesidades de los colectivos que acogen 70 entidades sociales y educativas de la ciudad (ONG, centros de perso-

nas discapacitadas, educación en el tiempo libre, residencias de gente mayor...)

- El nivel de graduación en educación secundaria ha experimentado un aumento de 9 puntos, pasando del 70 % al 79 %. Y el nivel de alumnos con excelencia en las pruebas de acceso a la Universidad se ha multiplicado por ocho.
- El descenso del absentismo ha sido evidente para el profesorado, especialmente los días en que los alumnos hacen su trabajo comunitario, experimentando a la vez una mejora del nivel de convivencia en las aulas
- El descenso de la conflictividad se refleja en los datos del servicio municipal de mediación, pasando de 52 intervenciones por conflicto entre escolares el curso 2009-2010 a tan solo 5 intervenciones este último curso, 2014-2015. En estos datos tiene mucho que ver uno de los programas estrella del ApS en la ciudad, mediante el que se forma cada curso a un centenar de alumnos mediadores en sus propios centros educativos.

Aunque no sería exacto atribuir exclusivamente al ApS todos estos buenos datos, los responsables municipales están convencidos de la influencia en ellos de esta herramienta, por cuanto fortalece la tarea docente al involucrar a otros agentes educativos.

Además de L'Hospitalet, es remarcable el compromiso adquirido por algunos ayuntamientos, como por ejemplo:

- Coslada. En esta ciudad prácticamente todas las áreas municipales (Educación, Mayores, Salud, Deportes, Gabinete de Prensa, Igualdad, Participación, Servicios Sociales, Medio Ambiente, Cultura, Policía Local) lideradas por el área de Juventud y Voluntariado, ofrecen o facilitan proyectos de ApS a los centros educativos y las entidades sociales. «El ApS se contagia con suma facilidad, así puedo asegurar que en mi localidad ha conseguido despertar emociones positivas entre los técnicos municipales, que se han prestado a colaborar con entusiasmo, haciendo de la transversalidad y el trabajo en red una bandera que a menudo cuesta que ondee en las administraciones públicas».
- Madrid. Su ayuntamiento suscribió en el 2017 un convenio a 4 años con 8 universidades a fin de que los estudiantes lleven a cabo proyectos de ApS que redunden en beneficio de la ciudad. Han suscrito este convenio la Universidad Complutense, la Universidad Politécnica, la Universidad Autónoma, la Universidad Carlos III, la Universidad Rey Juan Carlos I, la Universidad de Alcalá de Henares,

la UNED y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

- Pamplona Desde el año 2017 el área de Cultura, Política Lingüística, Educación y Deporte - Cultura y Política Lingüística del ayuntamiento convoca un certamen para proyectos de ApS dirigido a los centros educativos públicos y concertados de Pamplona

1.3. Impacto en políticas autonómicas

En los últimos años también los gobiernos autonómicos están reconociendo el valor del ApS, promoviéndolo e incorporándolo de diversas maneras al sistema educativo. En el momento actual, además de los ayuntamientos, diversas Administraciones públicas están empezando a fomentar el ApS. A modo de ejemplo:

- En Andalucía, el IV Plan Andaluz del Voluntariado recoge 74 medidas de fomento, entre las cuales destacan las relacionadas con los programas de ApS.
- En Aragón, desde el 2015, el Gobierno autónomo se propone favorecer las prácticas de aprendizaje-servicio en el currículum de la ESO, a través de la Orden de 15 de mayo de 2015.
- En Asturias se incorpora, a partir del 2016, la formación en ApS para los centros educativos que se encuentran en la 4ª fase de su «Contrato Programa», una estrategia para lograr el éxito educativo de todo el alumnado.
- En Canarias se impulsa una convocatoria para seleccionar proyectos de ApS para la mejora del entorno y una selección de centros docentes públicos para el desarrollo de proyectos comunitarios de ApS.
- En Castilla y León la Consejería de Educación y la Fundación Adsis han firmado un convenio el 21 de noviembre de 2017 para promover la realización de proyectos de ApS en los centros docentes públicos.
- En Cataluña se ha incorporado el «servicio comunitario con metodología aprendizaje-servicio» en la ESO como práctica obligatoria, y está en proceso de aplicación progresiva.

1.4. La Red Aprendizaje-Servicio como instrumento de cohesión social

La «Red Aprendizaje-Servicio como instrumento de cohesión social» está formada por 24 ayuntamientos españoles que persiguen fomentar el éxito educativo y el compromiso social de los niños, niñas y jóve-

nes de sus municipios, a través de la implementación de políticas públicas de fomento de las prácticas de aprendizaje-servicio.

Es una *red temática* dentro de la RECE (Red Estatal de Ciudades Educadoras). Y, a su vez, se constituyó en 1996 como *red territorial* de la AICE (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 1990). En el 2018 la RECE cuenta con 198 municipios adheridos.

La idea de crear una red temática de Aprendizaje-Servicio dentro de la RECE surgió en 2011, en el ayuntamiento de Avilés. En 2013 asumió el liderazgo L'Hospitalet de Llobregat y durante 2 años lo centró en dinamizar con su equipo técnico. A partir del 2015-2016 inicia un trabajo colaborativo para fortalecer las políticas locales de ApS, trabajando juntos ayuntamientos veteranos en el impulso del ApS y ayuntamientos que quieran sumarse a él. De hecho, en esta red han coincidido ayuntamientos miembros de la RECE y ayuntamientos que todavía no son miembros:

- Alcalá de Henares
- Badalona
- Barcelona
- Castellar del Vallès
- Coslada
- El Prat de Llobregat
- Gijón
- L'Hospitalet de Llobregat
- Lleida
- Majadahonda
- Marchena
- Palamós
- Palma
- Pamplona
- Portugalete
- Quart de Poblet
- Salt
- Sant Boi de Llobregat
- Sant Cugat del Vallès
- Sant Feliu de Llobregat
- Tarragona
- Terrassa
- Vall d'Uixò
- Viladecans

En los apartados siguientes se exponen los objetivos, estrategias y resultados tangibles alcanzados por esta red durante el periodo 2016-2018.

2. Estrategias y actuaciones

2.1. Objetivos

La «Red Aprendizaje-Servicio como instrumento de cohesión social» se propuso cuatro grandes objetivos o líneas de trabajo, que recogen las necesidades de los ayuntamientos a la hora de desarrollar políticas públicas de fomento del ApS:

- Generar modelos de desarrollo de las diversas actuaciones de impulso: necesidad de contar con estrategias concretas, prácticas contrastadas.
- Iniciar una base de datos común sobre el ApS a nivel local: necesidad de conseguir una visión de conjunto de las experiencias ApS del municipio.
- Vincular la red temática a las otras redes de Aprendizaje-Servicio: necesidad de establecer alianzas con los colectivos que están impulsando el ApS a nivel estatal y autonómico, para aprovechar recursos y estrategias.
- Favorecer la extensión del ApS en los municipios: necesidad de normalizar la práctica del ApS en el territorio, reconociendo y poniendo en valor las experiencias que ya se están llevando a cabo.

2.2. Plan de trabajo

Para ir cristalizando los grandes objetivos en actuaciones asumibles a lo largo del 2017, se plantearon tres objetivos concretos:

- Realizar tres encuentros anuales, coordinando agenda con los otros grupos de la RECE: noviembre 2016, abril 2017, diciembre 2017.



© Museo Nacional del Prado.

- Construir colectivamente una «caja de herramientas»: una colección de ocho guías prácticas para el impulso local del aprendizaje-servicio y compartirla con el resto de los ayuntamientos.
- Valorar la continuidad de los encuentros entre ayuntamientos. La red temática en el marco de la RECE finaliza en el 2018.

2.3. Metodología general

La elaboración de las guías prácticas se convirtió en el eje central del trabajo de la «Red Aprendizaje-Servicio como instrumento de cohesión social». Para ello, el Ayuntamiento de L'Hospitalet buscó asesoramiento profesional en la Red Española de Aprendizaje-Servicio, que actuó como coordinadora técnica.

En el primer encuentro que tuvo lugar en abril, se propuso la elaboración de las guías en torno a unas temáticas que se consensuaron entre todos los ayuntamientos miembros. Además se consensuó la prioridad de las temáticas en función del interés de las mismas y la manera de trabajar su contenido, ofreciendo la posibilidad de hacerlo en encuentros presenciales o en línea detectando los ayuntamientos que podían aportar sus experiencias y reflexiones. De esta forma, se concretaron los temas de ocho guías concretas. El resultado marcó los temas y contenido de las ocho guías, el tipo de trabajo que se iba a realizar y la metodología de los encuentros siguientes.

Para la elaboración de cuatro de las guías se decidió realizar encuentros presenciales, en los que se dieron los siguientes pasos.

- Presentación de paneles de los ayuntamientos aportando su experiencia.
- Debate entre todos los participantes, consensuando conclusiones.
- Elaboración escrita posterior por parte de la coordinadora técnica.
- Revisión y corrección por parte de los ayuntamientos participantes en los paneles.
- Difusión del texto definitivo entre todos los ayuntamientos participantes de la red.

Para la realización de las otras cuatro guías se escogió la estrategia de que los ayuntamientos intercambiaran en línea su experiencia en cada tema:

- Recogida de materiales y documentos por parte de los ayuntamientos que tenían experiencias que aportar.
- Elaboración escrita de un texto en borrador por parte de la coordinadora técnica.

- Revisión y corrección por parte de los ayuntamientos que realizaron aportaciones.
- Circulación del texto definitivo entre todos los ayuntamientos participantes de la red.

Todos los encuentros se celebraron en L'Hospitalet de Llobregat, donde actuó como anfitrión el ayuntamiento de esta ciudad. Se organizaba cada encuentro en una mañana entera de trabajo y se finalizaba con un almuerzo para aquellas personas que podían o tenían que marchar un poco más tarde.

Al final de los encuentros se elaboraba un resumen a modo de acta de la reunión y se difundía entre todos los ayuntamientos participantes, así como entre todos los que no habían podido asistir. De hecho, aunque la intención era que todas las personas —en su mayoría técnicos municipales— se mantuvieran durante los tres encuentros, en la práctica hubo algunas sustituciones, aunque no muchas.

2.4. Primer encuentro: noviembre 2016

Participaron treinta y una personas de dieciocho ayuntamientos y una de la Diputación de Barcelona. Los objetivos que se propusieron fueron:

- Validar los objetivos propuestos para la Red Temática y trazar un plan de trabajo para el año 2017.
- Analizar la propuesta de colaboración de la Red Española de Aprendizaje-Servicio y posicionarse al respecto.

- Intercambiar y debatir prácticas sobre cómo generar un grupo de impulso del ApS a nivel local.

2.4.1. Validación de los objetivos propuestos para la Red Temática y trazado de un plan de trabajo para el año 2017

Estos acuerdos debían ser consensuados entre todos y constituyeron la mitad de este primer encuentro.

Para determinar los temas de las ocho guías y el espacio de debate y consenso sobre ellas, el ayuntamiento de L'Hospitalet hizo la propuesta de los ocho puntos en torno a los cuales gira cada una de ellas, escogiéndolos entre las dieciocho estrategias de impulso al ApS más relevantes que había experimentado, y propuso al resto de los ayuntamientos:

- que las ordenaran por grado de necesidad, otorgando una puntuación de uno (menos relevante) a tres (más relevante);
- que escogieran, en cada tema, elaborar la guía en línea en lugar de basarla en los debates presenciales;
- que indicaran si querían aportar su experiencia en cada tema.

Sin embargo, el primer tema «Cómo crear un grupo de impulso local al aprendizaje-servicio» fue determinado previamente como relevante y pertinente para ser trabajado a partir del debate presencial en el primer encuentro (ver tabla I).

Tabla I
Resultado de la votación «El grado de necesidad y el modo de elaboración de cada tema de la guía práctica»

Herramienta	Necesidad (3-2-1)	Puedo aportar mi experiencia	Intercambio en línea
Cómo crear un grupo local de impulso del aprendizaje-servicio.	Se trabaja ya en el primer encuentro		
Cómo promover formación de aprendizaje-servicio en el municipio.	40	Coslada, Salt, Lleida, Barcelona	3
Cómo establecer alianzas con otros departamentos municipales.	30	Coslada, Salt, Terrassa, L'Hospitalet.	4
Cómo organizar una jornada local de intercambio de experiencias ApS .	39	Quart, Prat, Lleida, Coslada, Barcelona.	2
Cómo reconocer a los niños, niñas y jóvenes protagonistas.	30	Coslada, Sant Cugat, Barcelona.	10
Cómo incorporar el aprendizaje-servicio en las convocatorias y subvenciones.	29	Coslada, Lleida, Sant Boi, L'Hospitalet, Alcalá.	4
Cómo elaborar un inventario de proyectos de aprendizaje-servicio locales.	35	Coslada, Salt, Lleida, L'Hospitalet.	12
Cómo generar un espacio web de aprendizaje-servicio.	31	Salt, L'Hospitalet.	12

2.4.2. Intercambio de modelos sobre cómo generar un grupo de impulso del Aprendizaje-Servicio a nivel local

Ya en este primer encuentro se llevó a cabo un panel de experiencias por parte de los ayuntamientos de Salt, L'Hospitalet de Llobregat y Sant Cugat del Vallès.

Lo aportado y debatido en este panel fue la materia prima para la elaboración de la primera guía práctica «Cómo crear un grupo local de impulso del aprendizaje-servicio».

2.4.3. Compromiso de colaboración de la Red Española de Aprendizaje-Servicio

En este primer encuentro, la Red Española de Aprendizaje-Servicio elevó una propuesta de colaboración que se aprobó y que consiste en:

- Cada año, un ayuntamiento de la «Red Aprendizaje-Servicio como instrumento de cohesión social» asume la coorganización del Encuentro Estatal de Aprendizaje-Servicio.
- En el marco de los Premios ApS otorgados en ese evento, el ayuntamiento anfitrión forma parte del jurado y puede habilitar una categoría específica de Premio Aps local.

2.5. Segundo encuentro: abril 2017

Participaron veintiuna personas de diez ayuntamientos, con los siguientes objetivos:

- Intercambiar y debatir prácticas sobre cómo promover formación en Aprendizaje-Servicio en el municipio.

- Intercambiar y debatir prácticas sobre cómo establecer alianzas con otros departamentos y áreas municipales.

2.5.1. La formación en Aprendizaje-Servicio en el municipio

El panel de experiencias estuvo formado por los ayuntamientos de Coslada, Salt, Lleida y Barcelona. Previamente a las exposiciones locales del panel, aportaron una visión de conjunto acerca de las actividades de formación en ApS a nivel local

Lo intercambiado y debatido en este panel (ver figura 1) fue la materia prima para la elaboración de la guía práctica: «Cómo promover formación de ApS en el municipio».

2.5.2. El establecimiento de alianzas con otros departamentos y áreas municipales

Aportaron sus experiencias los ayuntamientos de Coslada, Lleida y El Prat de Llobregat.

Destacó, por la solidez y estructuración de su planteamiento, la aportación de Coslada (ver tabla 2), en tanto que demuestra cómo es posible comprometer a gran número de áreas municipales en el impulso local del aprendizaje-servicio, bien a través de proyectos de aprendizaje-servicio, bien a través de acciones de apoyo a dichos proyectos.

Lo aportado y debatido en este panel fue la materia prima para la elaboración de la guía práctica: «Cómo establecer alianzas con otros departamentos municipales».

2.6. Tercer encuentro: diciembre 2017

Participaron treinta y ocho personas de dieciséis ayuntamientos e instituciones. Este encuentro tuvo lugar en un almuerzo de trabajo en el marco del X Encuentro Estatal de Aprendizaje-Servicio. Este encuentro fue coorganizado por el Ayuntamiento de L'Hospitalet de Llobregat, la Red Española de Aprendizaje-Servicio, Educo y Edebé. Los objetivos que se perseguían en este tercer espacio presencial fueron:

- Hacer un balance del trabajo realizado.
- Discutir las perspectivas de futuro de la red.

2.6.1. Balance del trabajo realizado

Se valoró el trabajo realizado en la red. Se presentaron las seis guías elaboradas durante 2016-2017 y se distribuyeron las aportaciones de diferentes ayuntamientos para la elabora-

Figura 1

Infogramas sobre las actividades de formación en ApS más frecuentes y los factores de éxito más comunes



Fuente: Elaboración propia para la coordinación del segundo encuentro.

ción de las dos guías que debían elaborarse durante el 2018, repartiéndose de nuevo las aportaciones:

- Guía «Cómo organizar una jornada local de aprendizaje-servicio»: Ayuntamientos de Salt, L'Hospitalet de Llobregat y Terrassa.
- Guía «Cómo reconocer a los niños, niñas y jóvenes protagonistas»: Ayuntamientos de Sant Feliu de Llobregat, Sant Cugat del Vallès, Lleida, Majadahonda, Alcalá de Henares, Palma y L'Hospitalet de Llobregat.

Además se valoró la necesidad de los ayuntamientos de continuar con los encuentros entre sí para compartir sus experiencias en el impulso del ApS.

2.6.2. Tareas pendientes, perspectivas y eventos 2018

En el transcurso del mismo encuentro se acordó:

- Acabar las dos guías que faltaban y publicarlas todas, maquetadas y en formato digital, para lo cual se necesitarían recursos extra.

Tabla 2

Listado de proyectos ApS o acciones de apoyo a proyectos ApS fruto de las alianzas entre las 12 áreas implicadas del Ayuntamiento de Coslada.

Área de Mayores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Memoria Histórica. Juegos de nuestra Infancia. 2. Intergeneracionarte (compartido con el Área de Igualdad) 3. Cultura Griega. 4. Local class-room. 5. Danzas del mundo.
Área de Salud	<ol style="list-style-type: none"> 6. IV Edición del maratón de sangre. 7. I Maratón de inscripciones de donantes de órganos. 8. Apoyo al Centro de Protección animal. 9. Agentes de Salud. 10. Control de colonias felinas.
Área de Medio Ambiente	<ol style="list-style-type: none"> 11. Replantación de especies autóctonas. 12. Senda ecológica en el Humedal. 13. Divulgadores de la Cultura del Reciclado.
Área de Servicios Sociales	<ol style="list-style-type: none"> 14. Recogida de alimentos para el Banco de Alimentos. 15. Orientación socio-laboral mediante alfabetización digital.
Área de Igualdad	<ol style="list-style-type: none"> 16. Dialogando con adolescentes. 17. Agentes de Igualdad. 18. Intergeneracionarte (compartido con el Área de Mayores).
Área de Educación	<ol style="list-style-type: none"> 19. El Patio de mi Recreo. 20. Formación y sensibilización en prevención del acoso escolar.
Policía Local – Seguridad y Educación Vial	<ol style="list-style-type: none"> 21. Formación en educación vial para una marcha ciclista. 22. Apoyo logístico en el proyecto al Insti en Bici.
Área de Participación Ciudadana	<ol style="list-style-type: none"> 23. Proyecto Coslada City.
Área de Cultura	<ol style="list-style-type: none"> 24. Montaje de exposición y juegos de nuestros mayores.
Gabinete de prensa municipal	<ol style="list-style-type: none"> 25. Formación de alumnado en técnicas de comunicación social. 26. Difusión de las actividades de ApS.
Área de Deportes	<ol style="list-style-type: none"> 27. Juegos acuáticos entre jóvenes y enfermos de Alzheimer.
Área de Juventud	<ol style="list-style-type: none"> 28. Jóvenes corresponsales.

- Participar en la XIII Asamblea de la RECE 2018, a partir de la presentación por parte del ayuntamiento de Lleida, que actúa como anfitrión de este evento e invita a los demás ayuntamientos a participar.
- Iniciar las conversaciones pendientes con la FEMP, tanto para conseguir recursos como para extender el ApS a más municipios. El ayuntamiento de Coslada se ofreció para establecer este contacto.

3. Resultados

3.1. Las guías prácticas elaboradas

A continuación se presentan las ocho guías prácticas, fruto del trabajo de la «Red Aprendizaje-Servicio como instrumento de cohesión social» durante el periodo 2016-2018 (ver figura 2).

3.1.1. Guía 1. Cómo crear un grupo local de impulso del ApS

Crear un grupo local de impulso del aprendizaje-servicio es tal vez la estrategia central, porque, a pesar del liderazgo y la coordinación que pueda ejercer el equipo técnico y político municipal, es absolutamente indispensable una perspectiva de trabajo cooperativo y de protagonismo plural de todos los actores implicados. Si las prácticas educativas de ApS requieren el trabajo en red entre centros educativos y entidades sociales, el impulso político de estas prácticas a nivel local también requiere que el ayuntamiento comparta protagonismo y promueva la participación activa de la ciudadanía.

3.1.2. Guía 2. Cómo promover formación para centros educativos y entidades sociales

La formación en aprendizaje-servicio es una de las herramientas más útiles y eficaces para difundirlo y consolidarlo en el territorio, tanto si se trata de un enfoque próximo a la divulgación como si se trata de un enfoque orientado a la profundización pedagógica. El valor de la formación local en ApS se percibe en tanto que lugar de encuentro, identidad territorial, estímulo de la calidad y efecto contagio.

3.1.3. Guía 3. Cómo establecer alianzas con otras áreas municipales

El establecimiento de alianzas entre diversos departamentos, áreas o servicios de los ayuntamientos se valora como una herramienta poderosa de consolidación del aprendizaje-servicio en el municipio

Las alianzas aseguran el compromiso local, favorecen el aprovechamiento de recursos y garantizan mejor la sostenibilidad de los proyectos.

3.1.4. Guía 4. Cómo organizar una jornada local de aprendizaje-servicio

Organizar una jornada local en torno al ApS es una herramienta de uso muy frecuente a medida que se multiplican estas experiencias en el municipio y se genera la necesidad de intercambiar proyectos, reflexiones y perspectivas. Si bien este tipo de jornadas siempre tienen un componente formativo, su principal utilidad es funcionar como espacio de encuentro de los centros educativos y entidades sociales para conocer, reconocer, inspirarse y contagiarse; para fomentar la identidad territorial y para tejer relaciones de colaboración y confianza.

3.1.5. Guía 5. Cómo reconocer a los niños, niñas y jóvenes protagonistas

A medida que las prácticas de ApS van tomando cuerpo en la ciudad, se extiende la convicción de que los niños, niñas y jóvenes merecen un reconocimiento explícito por su labor de servicio a la comunidad.

Figura 2
Conjunto de guías prácticas elaboradas por el colectivo de ayuntamientos la «Red Aprendizaje-Servicio como instrumento de cohesión social»



Fuente: Elaboración propia a partir de la coordinación técnica de la Red.

Además, este reconocimiento estimula que las prácticas de ApS se mantengan y se consoliden con el tiempo y favorecen la difusión de los proyectos. Por esta razón muchos ayuntamientos se deciden a organizar actos de reconocimiento al menos una vez al año.

3.1.6. Guía 6. Cómo incorporar ApS en las convocatorias de subvenciones

Es frecuente que los ayuntamientos se doten de líneas de subvenciones y convenios para reforzar sus políticas públicas apoyando a las entidades sociales sin afán de lucro o centros educativos que desarrollan proyectos coherentes con aquellas. Aunque la mayoría de las prácticas de ApS no son iniciativas costosas, hay que reconocer que requieren una coordinación y una dedicación superior al trabajo ordinario ceñido al día a día de la escuela o de la asociación.

3.1.7. Guía 7. Cómo elaborar un inventario de proyectos ApS locales

La elaboración de un inventario, catálogo o base de datos de los proyectos locales de ApS suele ser una de las primeras tareas de impulso para reunir y poner en valor las experiencias que ya se están realizando. Para un ayuntamiento, el inventario ayuda a: asegurar que se va a impulsar el ApS desde lo que ya existe y tener una visión de conjunto acerca de quién está haciendo qué; recoger lo que se va haciendo, evitando que se pierda; visualizar de una manera muy gráfica y atractiva, para difundir entre la población buenas prácticas de ApS e incluso ayudar a planificar y desarrollar un proyecto.

3.1.8. Guía 8. Cómo generar un espacio Web de ApS

Aunque actualmente hay webs estatales y autonómicas, creemos que puede ser relevante dotarse de una web de ámbito municipal. Una web local ayuda a recoger y visualizar los proyectos; a establecer un punto de encuentro; a informar; y a fomentar el intercambio y el debate en línea entre los actores del aprendizaje-servicio.

3.2. Balance del trabajo realizado

3.2.1. Participantes

Hubo un total de 24 ayuntamientos implicados, participando en cualquiera de los dos formatos (presencial y en línea), de los que 19 pertenecen a la RECE y 5 no pertenecen a la RECE.

Hay que tener en cuenta que a día de hoy no hay ningún registro ni censo de cuántos ayuntamientos están impulsando este tipo de políticas de impulso al ApS. Por tanto, se hace difícil valorar si la partici-

pación es o no muy significativa. En todo caso, la diversidad ha sido sin duda enriquecedora, puesto que se ha podido contar, por un lado, con ayuntamientos grandes (como por ejemplo, Barcelona o Terrassa), ayuntamientos medios (como Majadahonda o Salt) o ayuntamientos relativamente pequeños, como Palamós o Vall d'Uxó; y, por otro lado, con ayuntamientos con prácticas muy consolidadas (como L'Hospitalet o Coslada) y ayuntamientos que se iniciaron recientemente en el ApS (como Palma o Marchena).

La sobrerrepresentación de municipios catalanes es lógica si se tiene en cuenta que el desarrollo del ApS despuntó antes en esta Comunidad Autónoma, donde, además, es obligatorio en Educación Secundaria.

3.2.2. Resultados cuanto lo alcanzado y las perspectivas de futuro

Los principales logros son:

- Se han realizado los 3 encuentros presenciales planificados, respetando la agenda de la RECE: noviembre 2016; abril 2017 y diciembre 2017.
- Se han elaborado las 8 guías prácticas planificadas, que han sido valoradas positivamente y se han empezado a usar como orientaciones útiles en el desarrollo del ApS a escala local.
- Se ha iniciado la línea de colaboración con la Red Española de Aprendizaje-Servicio en la coorganización del Encuentro Estatal de Aprendizaje-Servicio. En el 2017 el ayuntamiento anfitrión fue L'Hospitalet de Llobregat y en el 2018 será Coslada.

Los retos y perspectivas de futuro son:

- Mantener esta red como espacio de intercambio y fortalecimiento, difundiendo las buenas prácticas de impulso del ApS en tanto que modelos de actuación que facilitan la tarea de todos.
- Recabar el apoyo supralocal de la FEMP, puesto que la trayectoria de esta red dentro de la RECE se ha acabado.
- Publicar las guías elaboradas y dar a conocer el ApS a más ayuntamientos.
- Mantener la alianza con la Red Española de Aprendizaje-Servicio, en tanto que organización de carácter estatal compuesta por grupos de impulso en las 17 Comunidades Autónomas.

4. Conclusión

El trabajo de la «Red Aprendizaje-Servicio como instrumento de cohesión social» ha sido muy productivo y satisfactorio en el periodo 2016-2018. Esto es debido, probablemente, a los siguientes factores:

- Los ayuntamientos participantes mostraron un alto grado de compromiso y motivación a la hora de compartir sus experiencias y sus reflexiones.
- El liderazgo de L'Hospitalet de Llobregat fue totalmente pertinente, por su trayectoria en el desarrollo del aprendizaje-servicio, por el premio internacional recibido y también por su capacidad de convocar y organizar los encuentros y encargar el trabajo técnico.
- La legitimación de la RECE, en tanto que organismo supramunicipal, facilitó la participación de los ayuntamientos.
- El hecho de proponerse resultados muy tangibles, como fue la elaboración de las 8 guías didácticas, provocó que los encuentros fueran muy productivos y, por tanto, se pudiera avanzar rápidamente.

Sin embargo, se han puesto en evidencia algunas debilidades:

- La caducidad de la vida de las redes temáticas dentro de la RECE compromete la continuidad de la «Red Aprendizaje-Servicio como instrumento de cohesión social».
- Los procesos y toma de decisiones en las administraciones públicas son muy lentos, lo cual puede

llegar a ralentizar la publicación de las guías y, por tanto, el impacto que podrían tener en más ayuntamientos.

En conclusión, cabría destacar que frente a la eclosión del ApS es evidente que los gobiernos municipales van a tener que responder articulando respuestas de carácter local que impliquen a toda la comunidad y los ayuntamientos deberían compartir estrategias y recursos para optimizar el impacto en sus políticas de impulso. Consolidar la «Red Aprendizaje-Servicio como instrumento de cohesión social» y ampliarla parece una buen camino para ello, pero será necesario buscar la fórmula de supervivencia de esta red en el futuro.

Referencias bibliográficas:

BATLLE, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.

CRUZ, M. (2016). «Reforzando el tejido social: el papel de los ayuntamientos en el impulso del ApS» *Convives. Revista digital de la Asociación Convives*, (16), pp. 27-31.

GRAELLS, J., ESTEVE, LL., BATLLE, R. (2017). «Aprendizaje-servicio y valores cívicos». En MOYA, J. y LUENGO, F. (coord). *Mejoras educativas en España*. pp. 87-102. Barcelona: Anaya.

La autora

Roser Batlle Suñer

Pedagoga especializada en aprendizaje-servicio. Se dedica a la difusión del aprendizaje-servicio en España.

Ha sido educadora en el tiempo libre; maestra de educación especial; formadora de monitores, animadores y dirigentes asociativos, trabajando en la escuela, la Administración Pública, la universidad y el movimiento asociativo, donde se ha dedicado como voluntaria o como profesional durante más de 30 años.

Autora, entre otras publicaciones, de Aprendizaje-Servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria (2013); Ganarse la libertad, con ALFONS CORNELLA (2013); ¿Cómo realizar un proyectos de aprendizaje-servicio? coordinado por JOSEP M. PUIG (2015); y Avaluació dels aprenentatges en els projectes d'aprenentatge servei (2015).

Es presidenta de la Red Española de Aprendizaje-Servicio; forma parte del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei; de Zerbikas Fundazioa; de la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio y de la red Ashoka Emprendedores Sociales.

Asesora a diversas Administraciones Públicas en la implementación de políticas de fomento del aprendizaje-servicio y ha estado asumiendo la coordinación técnica de la Red Aprendizaje-Servicio como instrumento de cohesión social formada por 24 ayuntamientos españoles.

RECENSIONES DE LIBROS





Van Aken, J. (El Bosco). (1490-1500). Tríptico del jardín de las delicias. (Detalle). Madrid: Museo Nacional del Prado.
© Museo Nacional del Prado.

Placer

RAE: Placer

Del lat. placēre.

I. intr. Agradar o dar gusto.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

El Bosco

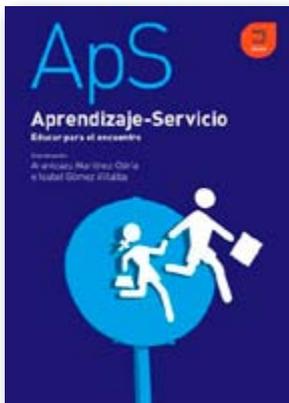
Tríptico del jardín de las delicias

1490-1500. Grisalla, óleo sobre tabla de madera de roble. Museo Nacional del Prado

El *Jardín de las delicias* es la creación más compleja y enigmática del Bosco. En el tríptico abierto, de brillantes colores, el pintor incluyó tres escenas que tienen como único denominador común el pecado, que se inicia en el Paraíso del panel izquierdo, con Adán y Eva, y recibe su castigo en el Infierno del panel derecho. Para Falkenburg, el tema general del Jardín de las delicias es el destino de la humanidad, el mismo que el del Carro de heno, aunque el Bosco lo visualice de distinta manera, mucho más explícita en la tabla central del Carro de heno que en la del Jardín. El panel central muestra un Paraíso engañoso a los sentidos, un falso Paraíso entregado al pecado de la lujuria. Contribuye también a ese engaño el hecho de que esta tabla central parezca una continuación de la del Paraíso terrenal, al utilizar el pintor un paisaje unificado, al que dota de una línea de horizonte muy elevada que favorece el amplio desarrollo de la composición, distribuida en tres planos superpuestos, tanto en estas dos tablas del Paraíso y el Jardín como en la del Infierno.

Aunque el pecado es el nexo que une las tres escenas representadas, es necesario profundizar más en la iconografía de la tabla del Paraíso para poder avanzar en su significado. Al comienzo del proceso creativo el Bosco había incluido la Creación de Eva en la tabla izquierda, pero en una segunda fase la sustituyó por la Presentación de Eva a Adán por Dios Padre. Este tema, muy poco frecuente, se asocia a la institución del Matrimonio, como se detalla en los textos de Falkenburg y Vandebroek (El Bosco, 2016).

Texto extractado de Silva, P.: El Bosco. La Exposición del V Centenario, Museo Nacional del Prado, 2016, pp. 330-346. Tríptico del jardín de las delicias - El Bosco (extracto). Madrid: *Museo Nacional del Prado*.
< <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/triptico-del-jardin-de-las-delicias/02388242-6d6a-4e9e-a992-e1311eab3609> >



Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro

Martínez-Odría, A. y Gómez, I.

Madrid: Ediciones Khaf (Grupo Edelvives), 2017

José Manuel Sánchez-Serrano

El libro *Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro* es un texto de divulgación que puede enmarcarse entre los trabajos que en los últimos años se han venido publicando con el objetivo de contribuir a la difusión de la metodología conocida como Aprendizaje-Servicio (ApS) o *Service-Learning*, según su nombre original en el contexto anglosajón. En esta ocasión, ha sido el grupo editorial Edelvives el que, a través de su sello Ediciones Khaf, ha decidido apostar por incluir un texto de esta temática en una de sus colecciones: Expresiones. La coordinación compartida del libro recae sobre dos profesoras de la Universidad San Jorge (Zaragoza): Arantzazu Martínez-Odría, que en la actualidad ocupa el cargo de Vicedecana del área de conocimiento de educación en dicha institución, e Isabel Gómez Villalba, que también trabaja como profesora de educación secundaria en un centro educativo.

El libro se configura como una obra colaborativa que reúne el conocimiento, la visión y la experiencia que sobre esta metodología han desarrollado los distintos autores que participan en su redacción. La diversidad en cuanto a la procedencia profesional de los mismos permite que en el libro queden reflejadas diferentes aproximaciones hacia el ApS, combinando, aunque sin llegar a integrar del todo, el tratamiento del tema desde una perspectiva teórica con la exposición sistemática de experiencias prácticas. Por un lado, el marco teórico del libro corre a cargo de académicos del ámbito universitario, quienes realizan una aproximación de carácter conceptual, técnica y ética del ApS y enmarcan las potencialidades de esta metodología en un contexto más amplio de necesidad de transformación educativa. Por otro lado, docentes de varios colegios e institutos abordan la cuestión desde su ver-

tiente más práctica y aplicada, recogiendo y relatando sus experiencias en la puesta en marcha de proyectos de ApS en los centros educativos en los que trabajan. Así, nos encontramos con un libro cuyos autores, de un modo u otro, tienen cierta experiencia en el tema, con el añadido de que una de las dos coordinadoras del mismo, la profesora Martínez-Odría, tiene el privilegio de haber defendido la primera tesis doctoral sobre ApS en España.

La estructura utilizada para organizar los contenidos del libro es su división en dos partes: la primera recoge el marco teórico y la segunda está enteramente dedicada a desarrollar las propuestas prácticas. El marco teórico, a su vez, está formado por tres capítulos, uno de los cuales sirve como introducción al libro en su conjunto. En el capítulo segundo, el profesor de la Universidad de Valencia y actual director de la sede de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo sita en dicha ciudad, Domingo Moratalla, reflexiona sobre el marco histórico y filosófico que definiría el estado actual de la educación (estado que califica de «emergencia»), y que utiliza como base para exponer un decálogo de claves conceptuales que integrarían las ideas centrales del ApS. El autor denuncia que las comunidades educativas están «aceptando de forma poco reflexiva y crítica» esta metodología, por lo que invita a los educadores a comprometerse ética y políticamente con el paradigma educativo promovido por el ApS, basado en la transformación social y el ejercicio de una participación activa como ciudadanos. La profesora Martínez-Odría, por su parte, se encarga de presentar en el capítulo tercero los fundamentos pedagógicos del ApS. De forma clara y concisa, explica algunas cuestiones técnicas esenciales que permitirán al lector no familiarizado con el tema entender qué es

el ApS, qué posibilidades tiene como propuesta metodológica innovadora, cuáles son las características principales o elementos configuradores de los proyectos de ApS y qué beneficios pueden derivarse de la implementación de los mismos. Además, describe ampliamente las fases para llevar a cabo un proyecto de ApS basándose en una propuesta desarrollada por la Fundación Zerbikas, entidad sobradamente conocida y reconocida en el ámbito nacional por su trabajo de difusión y sus materiales sobre ApS.

La segunda parte, dedicada a las propuestas prácticas, es a la que más espacio se dedica, ocupando el capítulo de exposición de los proyectos más de la mitad de las páginas del libro. Ello puede entenderse como un indicador de la importancia que se le otorga a la sistematización y difusión de las experiencias de ApS implementadas, sin duda una de las aportaciones más interesantes del libro, pues permite al lector conocer de primera mano diferentes proyectos llevados a cabo en centros educativos de varias Comunidades Autónomas. El capítulo incluye un total de ocho experiencias, en cada una de las cuales el núcleo de contenidos a trabajar con el alumnado gira en torno a un tema transversal, como el medio ambiente o la salud y el bienestar. Todas las experiencias están sistematizadas siguiendo una estructura común en su presentación, lo que facilita su lectura al permitir hacer análisis transversales entre ellas y establecer similitudes y diferencias. Dicha estructura incluye, entre otros, apartados en los que se especifican los objetivos del proyecto, las competencias clave y los contenidos que se trabajan, las actividades realizadas por etapas (preparación, realización y evaluación) y el testimonio del profesorado o el alumnado implicado. Asimismo, al final de cada experiencia, los autores incluyen un listado de bibliografía complementaria o enlaces a recursos en la web que albergan resultados de los proyectos. Un aspecto a destacar es que el libro recopila proyectos llevados a cabo en todas las etapas del sistema educativo (a excepción de Educación Primaria), incluidas la Formación Profesional y el Bachillerato, por lo que casi cualquier docente podrá encontrar alguna experiencia que le resulte de especial interés por conectar con su trabajo.

Tras las experiencias prácticas se incluye un capítulo a modo de cierre del libro que, junto con el capítulo de introducción mencionado anteriormente, explora los desafíos a los que se enfrenta el educador en la actualidad. La bibliografía en la que se apoyan los contenidos, además de incluir autores de obligada referencia al hablar de participación e innovación educativa, como Mel Ainscow o Howard Gardner, y expertos en ApS, como Roser Batllé, incorpora también fuentes de carácter religioso, siendo las citas textuales a estas últimas fuentes una constante a lo

largo del libro para apoyar ideas e introducir las experiencias prácticas.

Por tanto, el lector se encuentra ante un libro escrito por y (principalmente) para educadores comprometidos socialmente, por lo que resultará de especial utilidad a aquellos docentes interesados en dar a sus alumnos la oportunidad de materializar en acciones reales los valores de solidaridad y compromiso hacia el otro, poniendo al servicio de la sociedad los aprendizajes desarrollados en la escuela. Estos docentes pueden encontrar en el ApS un modo práctico de lograrlo.

En resumen, el Grupo Edelvives nos trae de la mano de Ediciones Khaf y de los autores un nuevo libro que se añade a la biblioteca de publicaciones existentes sobre ApS, el cual, si bien no puede considerarse un manual que explore en profundidad esta metodología (tampoco es esa su intención), contribuye a difundir el trabajo que se está realizando en un cada vez mayor número de centros educativos por toda España. La actualidad del tema es indiscutible: basta con realizar una simple búsqueda en «Google Académico» para comprobar que el número de publicaciones anuales sobre ApS se ha duplicado en los últimos cinco años. Y este interés no se limita al mundo académico, sino que también se manifiesta a través del creciente número de propuestas y convenios que se están formalizando entre Administraciones Públicas, universidades, entidades sociales y centros educativos para poner en marcha proyectos coordinados de ApS. En este panorama de interés y proliferación de publicaciones, el libro *Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro* puede hacerse un hueco en las estanterías de las salas de profesores de los centros educativos, donde podrá ser utilizado como punto de partida para iniciar procesos de transformación a través de la implementación de proyectos de ApS.

José Manuel Sánchez-Serrano

Diplomado en Educación Social y Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, institución en la que actualmente es beneficiario de un contrato predoctoral con el que está desarrollando su tesis sobre un enfoque metodológico de atención a la diversidad denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Miembro del grupo de investigación complutense «Inclusión, Diseño Universal, Cooperación y Tecnologías» (INDUCT), forma parte de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D) e imparte cursos sobre DUA. Presidente de la Asociación sin ánimo de lucro Jóvenes en Movimiento.



La familia, la primera escuela de las emociones

Mar Romera

Barcelona: Ediciones Destino (Editorial Planeta S.A.), 2017

Irene Martínez Martín

El mundo de las emociones y la gestión de éstas deberían tener un espacio protagonista en toda acción educativa. La autora Mar Romera apuesta por una educación que visibilice los conflictos y las dificultades emocionales que acompañan el desarrollo de la infancia, proponiendo estrategias educativas para fomentar relaciones familiares sanas en lo emocional.

Mar Romera es maestra, pedagoga y psicopedagoga, además de experta en inteligencia emocional e inteligencias múltiples. Tiene una larga trayectoria en todas las etapas educativas, desde infantil a secundaria, pero también en educación especial, formación profesional y en formación de docentes. En relación a estas líneas de trabajo ha publicado diversidad de libros e impartido conferencias, jornadas y cursos. Es educadora destacada, además, por ser autora del modelo «Educar con tres Cs: capacidades, competencias y corazón».

En el contexto educativo actual reconocemos que el mundo de las emociones es fundamental para desarrollarnos como personas completas, sanas, conscientes y felices. Pero ¿cómo educamos en las emociones? La autora reconoce que la gestión eficaz de las emociones es clave para un desarrollo integral. En este libro, enfocado tanto para los y las docentes como para las familias, se pretende mostrar la diversidad emocional sin tabúes. La autora se marca como objetivo aprender y enseñar a identificar las emociones, a hacernos conscientes de ellas para poder entenderlas y, en definitiva, a convivir con nuestras emociones y con las de los demás en equilibrio, con autonomía y felicidad.

Francesco Tonucci, pedagogo y amigo de una infancia libre y activa, declara en el prólogo que los niños y las niñas tienen derecho a la felicidad y que, además, no son propiedad ni de familias, ni de escuelas, ni de docentes. Una de las principales implicaciones de esta afirmación es que cada niño y cada niña tienen de-

recho a que se le escuche y se respeten sus deseos, capacidades y aspiraciones. Esta afirmación no carece de importancia, va unida a la construcción de una educación crítica, emancipadora y transformadora, que ponga a la infancia y sus emociones en el centro.

La escritora comienza reclamando respeto por la autonomía de la infancia, por sus deseos, proyectos, alegrías, miedos, ilusiones y frustraciones. A lo largo de todo el ensayo señala la idea de que es tan importante lo que las familias y docentes son, sienten y expresan como lo que dicen.

El libro contiene 32 capítulos estructurados en dos bloques:

- En el primero, ¿Dónde estamos y qué necesitamos?, se recorren el sentir de la infancia y la adolescencia del siglo XXI en un mundo efímero, las frustraciones e imposiciones que conforman el mundo emocional, así como los diferentes componentes que aparecen cuando hablamos de inteligencia emocional. Se destaca la necesidad y la importancia de respetar los proyectos de los hijos e hijas autónomos, con propósitos diferentes a los del mundo adulto, tanto en la casa, como en la calle y en la escuela.
- En el segundo, ¿Cómo, cuándo y dónde?, se plantean estrategias para organizar y dinamizar procesos de enseñanza y aprendizaje que potencien una educación desde las emociones teniendo en cuenta el respeto, el acompañamiento, la confianza, el clima de trabajo en equipo, las experiencias cotidianas y la gestión de emociones sanas. Los últimos capítulos incluyen las TIC y las plataformas emocionales como elementos de aprendizaje.

Conforma esta obra una propuesta de estrategias para repensar el mundo emocional de los adultos y de la infancia, pero también el valor y el significado que otorgamos a la educación. Resulta sencillo apoyar la autonomía y la libertad de la infancia,

pero educar personas libres, sensibles, respetuosas y conscientes de sí mismas y de los demás no es sencillo y es un reto que la autora expone con claridad. No se trata de un libro de pautas cerradas, sino más bien de una reflexión, una serie de preguntas para dialogar, debatir y construir una educación emocional y emocionante.

Se apuesta por una narración cercana, sincera y que nace de las propias emociones de la autora, en capítulos cortos que mezclan experiencias cotidianas con fábulas orientales y que ponen el acento en la reflexión y la crítica. Nos acerca a un proceso educativo para aprender a escuchar, a sentir, a identificar, a elegir, a controlar, a expresar y a respetar las emociones. Sitúa en el centro lo afectivo y emocional, destacando que los niños y las niñas aprenden de lo que ven, escuchan y, sobre todo, sienten.

Tonucci cita a grandes e históricos pedagogos en el preámbulo. No hay mejor forma de acabar que recordando un fragmento de la famosa poesía de Loris Malaguzzi, «Los cien lenguajes del niño»:

«El niño (y la niña) tiene cien lenguas
cien manos
cien pensamientos
cien maneras de pensar
de jugar y de hablar
cien siempre cien
maneras de escuchar
de sorprenderse de amar
cien alegrías
para cantar y entender
cien mundos que descubrir
cien mundos que inventar
cien mundos que soñar.
El niño (y la niña) tiene
cien lenguas
(y más de cien, cien, cien)
pero le roban noventa y nueve».

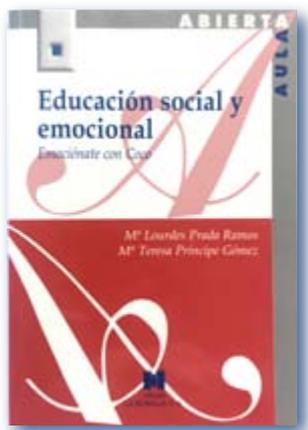
(Versión de la autora, que ha introducido el género femenino en los paréntesis).

Y nos preguntamos... ¿quién roba tanto a los niños y a las niñas?

Irene Martínez Martín

Doctora Cum Laude de Educación por la Universidad Complutense Madrid, con mención europea. Licenciada en Psicopedagogía y diplomada en Educación Social por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente ejerce como profesora en la Facultad de Educación de la UCM.

Investigadora en las áreas de género y educación, pedagogía feminista, formación del profesorado, educación social, epistemologías decoloniales y cooperación al desarrollo desde una perspectiva africana.



Educación social y emocional. Emociónate con Coco

M.ª Lourdes Prada Ramos y M.ª Teresa Príncipe Gómez

Madrid: La Muralla, 2016

Carmen Terés Jiménez

Las autoras de este libro son conocidas profesionales de la educación. Por un lado, M.ª Lourdes Prada Ramos es maestra especialista en Educación Infantil y Pedagogía Terapéutica y Licenciada en Psicopedagogía, ha ejercido la docencia en diferentes etapas de la educación y obtuvo el premio Francisco Giner de los Ríos a la mejora de la calidad educativa (etapa de Educación Primaria) en 2012. Por otro lado, M.ª Teresa Príncipe Gómez, maestra de Educación Primaria con Máster en Resolución de Conflictos y Coaching Educativo, tiene una formación específica en prevención e intervención del acoso escolar, inteligencia y educación emocional y ha colaborado en diversos programas que inciden en la mejora de la convivencia.

Este libro nos aporta información práctica sobre el modo de trabajar la vivencia de las emociones dentro del aula. Partiendo de una justificación teórica, aborda aspectos relevantes de la enseñanza para favorecer la formación integral de las personas: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales y competencias sociales. Estos contenidos se presentan de una forma bien estructurada y con múltiples materiales para su aplicación. Aunque está dirigido a alumnos de 4.º, 5.º y 6.º de Educación Primaria, es fácilmente extrapolable a otras etapas, ya que nos aporta el material necesario para poder realizarlo de forma adecuada.

El libro se divide en dos partes claramente diferenciadas: la primera contiene una justificación teórica básica que nos ayuda a entender la importancia de trabajar los contenidos que después se proponen en el aula, basándose en aportaciones científicas de las investigaciones sobre neurociencia en las que se apoya la dimensión emocional de la inteligencia, así como en las investigaciones realizadas al respecto en España en los últimos años (2008-2015).

La segunda parte del libro está estructurada en bloques temáticos y los objetivos de logro del programa que se presenta. Se proponen estrategias didác-

licas desde una perspectiva metodológica centrada en el alumno, acorde con la cultura actual, mediante herramientas tales como cuentos breves, cortos, películas, etc.

Los contenidos relativos a las habilidades intrapersonales se centran en: el autoconcepto; la autoestima; los estados de ánimo, sentimientos y emociones, de las que se trata en mayor profundidad la alegría, la tristeza (incluida la derivada del duelo) y el miedo. En este bloque también se hace mención a la admiración, la curiosidad, la seguridad, así como al manejo de la culpa y de la rabia. Las habilidades interpersonales se trabajan a través de una propuesta que contiene siete actividades. Las competencias sociales se centran en trabajar el diálogo, la tolerancia, la cooperación, la creación conjunta, la generosidad, la sinceridad y la superación del fracaso. El programa finaliza con la exposición de una actividad final, el debate, que permite el ejercicio de numerosos componentes de la personalidad que son fundamentales para el equilibrio emocional de las personas. Estos contenidos se complementan con una propuesta para la práctica de la meditación con menores.

Las autoras dedican el último capítulo a la familia, colaboradora imprescindible en la educación emocional de las niñas y los niños, que se puede enriquecer y adquirir competencias al respecto mediante la realización de las actividades propuestas en colaboración con sus hijos.

El valor de este material radica en varias claves. Desde el punto de vista de la formación de los profesionales de la educación, cabría destacar que, siendo una propuesta construida en la práctica cotidiana, está basada en un constructo teórico elaborado por las propias docentes, lo que permite la necesaria interacción entre la información y la experiencia para el incremento del conocimiento práctico profesional y el desarrollo riguroso de la propuesta, de modo que sea transferible a diferentes contextos.

En relación a su aportación pedagógica, se podría señalar que es una herramienta que puede contribuir a la evolución integral individual y social, potenciando el desarrollo de competencias claves del aprendizaje a lo largo de la vida, a través de la adquisición de conceptos, capacidades y actitudes que permiten desenvolverse adecuadamente y disfrutar de bienestar. Además cabe subrayar que es fácilmente aplicable y tiene valor educativo tanto en el contexto escolar como en el familiar y en otros ámbitos sociales, lo que aumenta su valor.

Por todas las razones expuestas, este libro puede ser un manual de referencia para trabajar las emociones en el aula y fuera de ella. Su exposición clara y estructurada favorece una fácil e inmediata aplicación, debidamente ilustrada por la conceptualización teórica que lo encabeza.

Carmen Terés Jiménez

Licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Especializada en psicología jurídica y forense por la Universidad de Valencia, así como en trastornos emocionales en la infancia y la adolescencia por la Fundación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Desde hace años tiene abierta consulta propia de psicología, donde atiende a adultos, adolescentes y niños.



¡Tú sí que vales! Historias cortas de niños y niñas que construyen valores humanos.

Montserrat Espert y M. Carme Boqué

Barcelona: Graó, 2008

Irene Martínez Martín

El valor educativo de los cuentos es indiscutible en la cotidianidad de la tarea educadora. Montserrat Espert y María Carme Boqué, profesionales con una larga trayectoria en el ámbito educativo, lo hacen visible en esta obra que agrupa 61 relatos desde el enfoque de los valores humanos. En todo momento respetan la mirada infantil, a la vez que suman el rigor y la calidad pedagógica para poner en diálogo temas como el respeto, la escucha, la intimidad, la indignación, la gratitud, o la imaginación.

María Carme Boqué fue maestra y actualmente es profesora titular de universidad en educación en la Universidad Ramon Llull. Es reconocida por su labor como investigadora, formadora de formadores, divulgadora y escritora de una diversidad de textos que abarcan temas como la mediación y la gestión de conflictos, la educación para la paz, la ciudadanía y la democracia.

Montserrat Espert es narradora de cuentos y maestra de educación infantil con años de experiencia en su mochila. Además, es formadora del profesorado y asesora en centros educativos. Sus principales temas de interés giran en torno a la convivencia, los conflictos y la mediación. Forma parte de varias asociaciones educativas como el grupo de reflexión y gestión de la convivencia de la Universidad Ramon Llull, que sirve de vínculo a ambas autoras.

¿Cómo educamos en valores? Las autoras responden que a través de relatos, poniendo en el centro del debate la reflexión en torno a los valores y a la ética y teniendo en cuenta que la educación es, ante todo, una tarea de interacción entre personas, culturas, creencias, emociones y acciones. Los valores no son neutros, no se memorizan ni se imponen, hay que vivenciarlos –sentirlos– y por ello en esta obra se ofrecen variedad de escenarios que permiten a los niños y a las niñas, según sus circunstancias, elegir y

ensayar los valores, a veces efímeros, a veces de gran complejidad.

Estas páginas ponen de manifiesto las necesidades emocionales de sus lectores. Muestran la importancia de escuchar, tomar en serio, respetar la intimidad, valorar las diversidades y acompañar de manera respetuosa a todas las personas, especialmente a los más jóvenes. Montserrat Espert y María Carme Boqué reivindican el valor de la conversación pausada y pensada en la educación, señalando que poner a los adultos a dialogar de manera sabia con los menores ayuda a la construcción de ciudadanías críticas y comprometidas.

Las autoras comienzan recuperando una cita de Célestin Freinet como una llamada a la necesidad de vivenciar y sentir la educación, de ver y reconocer al otro y a la otra en toda su diversidad. En este llamamiento se enmarca el libro al seleccionar narraciones que reflejan la vida cotidiana de niños y niñas. Estos relatos tienen como finalidad buscar, encontrar, ensayar y encuadrar los valores propuestos, por ello las autoras los agrupan en tres ámbitos interrelacionados:

- El primero refleja la vida privada donde se trabajan los valores del propio ser, la construcción de identidades personales diversas y las historias de vida propias.
- El segundo visibiliza la diversidad de enlaces entre personas donde se exploran valores referidos a las relaciones interpersonales, la felicidad de compartir, el bien común y la solidaridad.
- El tercero propone la complejidad de un mundo que gira donde se investigan valores colectivos, de la historia de la humanidad, pero también las historias cotidianas más efímeras.

Conforma esta obra una propuesta de acción educativa, recuperando el poder transformador de la

narración reflexiva, la escucha activa y el diálogo, así como una transgresión a los valores imperantes en la sociedad globalizada de satisfacción individual y competitividad. Como alternativa, se ponen en el centro valores relacionados con la generosidad, el bien común, la solidaridad, la justicia, el respeto, el compromiso y la alegría.

Se apuesta por la narración para aprender a aprender, a escuchar, a sentir, a pensar, a debatir, a cuestionar, a ver al otro y a la otra desde ópticas de igualdad y respeto por las diferencias. Estas páginas suman voces, experiencias, emociones, vida, ética, crítica y pedagogía a partes iguales. Además, cabe destacar otra de sus aportaciones valiosas, la mejora de la capacidad de participación para el alumnado, el profesorado y las familias.

No hay mejor forma de acabar que recordando a Eduardo Galeano y uno de sus muchos relatos en los que se reivindica la construcción crítica de conciencias individuales y colectivas: «[...] En caja roja guarda las palabras furiosas. En caja verde, las palabras

amantes. En caja azul, las neutrales. En caja amarilla, las tristes. Y en caja transparente guarda las palabras que tiene magia. A veces, ella abre las cajas y las pone boca abajo sobre la mesa, para que las palabras se entremezclen como quieran. Entonces, las palabras cuentan lo que ocurre y le anuncian lo que ocurrirá» (p. 14).

Irene Martínez Martín

Doctora Cum Laude de Educación por la Universidad Complutense Madrid, con mención europea. Licenciada en Psicopedagogía y diplomada en Educación Social por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente ejerce como profesora en la Facultad de Educación de la UCM.

Investigadora en las áreas de género y educación, pedagogía feminista, formación del profesorado, educación social, epistemologías decoloniales y cooperación al desarrollo desde una perspectiva africana.



La revista Participación Educativa es una de las principales señas de identidad del Consejo Escolar del Estado. Constituye una aportación más de esta institución al análisis y estudio de temas preeminentes para contribuir a incrementar los niveles de calidad del sistema educativo, mediante la colaboración de expertos con conocimientos y trayectorias profesionales relevantes. El proceso seguido para su edición y difusión la convierte en una ventana abierta a todas las personas relacionadas con el ámbito educativo y, a través de ellas, a la sociedad en general.

En este número se analizan aspectos fundamentales de los procesos educativos y formativos, la inteligencia emocional y la convivencia, refiriéndolos al rasgo distintivo de esta institución que es la participación. Su conceptualización va acompañada de alertas sobre los escollos que se han de superar para favorecer el bienestar individual y la cohesión social, en un contexto que requiere constantemente iniciativas para renovar la tradición.

Los autores convergen al subrayar que la formación integral de las personas es una finalidad fundamental de la educación. Sus exposiciones confluyen igualmente al señalar que la participación en la actividad escolar es una oportunidad valiosa para conocer, comprender y constatar, a través de las vivencias cotidianas, lo que representa alcanzar la estabilidad emocional, trabajar para lograr acuerdos y convivir pacíficamente con los demás.