

Vol.1

AÑO 2023

●
revista



CONOCIMIENTO
EDUCATIVO
DOCENTE

ensadero

ISSN: 2952-6299



La **Revista Pensadero: Conocimiento Educativo Docente** recoge prácticas educativas de docentes, equipos docentes y centros educativos de todos los niveles, de Infantil a Universidad, que han pasado por un proceso de sistematización, observación, discusión y valoración de su impacto educativo. Asimismo, admite artículos de investigación vinculados a la aclaración de la práctica educativa, casos educativos con evidencias prácticas y científicas que fomenten la reflexión docente, reseñas de libros vinculados a la enseñanza y a la práctica docente y revisiones que resuman evidencias disponibles para la educación escolar.

DIRECTOR:

Ignacio Sánchez

SECRETARIA:

Macarena Verástegui

EDITORA:

Karen Pérez Rubio

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Isabel Alonso Salvatella

Miguel Costa

Ana Hernández Revuelta

Jesús Manso Ayuso

Javier Rodríguez Miravalles

Marta Sandoval Nieto

CONSEJO ASESOR:

Rebeca Anijovich

Josefa Sônia P. da Fonseca

Steven E. Higgins

Denise Vaillant

Daniel Albertos Gómez

Josefina Cambra

Jorge Larrosa Bondía

Francisco López Rupérez

Elena Martín Ortega

Carmen Poblador Blázquez

Arantxa Ribot Horas

Sonia Rodríguez Cano

Ismael Sanz Labrador

Lucía Sierra

Fernando Trujillo Sáez

ÍNDICE

Presentación

<i>Los buenos profesores andan solos</i>	4
Ignacio Sánchez	

Artículos de prácticas sistematizadas

<i>La caja de Pandora. Cómo incentivar la esperanza en el alumnado de Secundaria</i>	8
Alfredo Serrano de Haro Martínez e Isabel Solís Casco	

<i>Aula de Convivencia. Alternativa a la expulsión del alumnado de Secundaria en los centros de la Comunidad de Madrid</i>	28
María Victoria Seoane Rodicio y Massiel Reyes Castro	

<i>No lo dejes. Una experiencia de Aprendizaje-Servicio contra el abandono escolar temprano</i>	40
Isabel Barandiarán	

<i>La clase de filosofía como práctica. De la conexión a la actitud crítica</i>	55
Guillermo García Ureña	

Artículos de investigación y evidencias educativas

<i>Ámbitos curriculares en la ESO española. Legislación, concepto y experiencias escolares</i>	67
Jorge Úbeda Gómez	

<i>La orientación profesional en España. Un análisis secundario a partir de PISA 2018</i>	80
Francisco López Rupérez e Isabel García García	

Reseñas

<i>Willingham, Daniel T. (2011). ¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela? Graó</i>	103
María de la Torre Barranco	

revista ●



ensadero



PRESENTACIÓN

Presentación

Los buenos profesores andan solos

Ignacio Sánchez

Director Revista Pensadero

Los buenos profesores andan solos. Enseñan solos, se forman solos, preparan sus clases solos, programan solos, evalúan solos, se estudian las nuevas leyes solos, se reúnen con las familias solos, gestionan los conflictos solos, motivan a sus estudiantes solos y se motivan a sí mismos solos. También leen revistas educativas solos y reflexionan sobre su práctica solos. Incluso en aquello que exige cierto nivel de trabajo en equipo y de coordinación -como planificar las salidas escolares, organizar exhibiciones deportivas o crear un plan digital, por ejemplo- los buenos y afortunados docentes a los que se les encomienda la tarea se sienten solos.

Cómo no sentirse solos si es que son ellos, los buenos maestros, las buenas maestras, quienes cargan sobre sus espaldas la responsabilidad no ya de educar, sino de hacer el mundo un lugar mejor. Eso dicen muchos *posts* de Instagram, al menos. El mito del «superprofesor» se sigue imponiendo en el imaginario colectivo y representaciones cinematográficas como la de John Keating (*El club de los poetas muertos*, dir. Peter Weir, 1989) siguen inspirando a nuevas generaciones en las facultades de educación. Un docente extraordinario con ideas originales y talentos únicos; un personaje quijotesco que desafía la lógica del sistema recorriendo caminos inexplorados ante las miradas de incompreensión y de reprobación de sus compañeros; un personaje «peterpanesco» que despierta la admiración de los muchachos y lidera su revuelta frente al mundo adulto.

El buen maestro, desde esta visión idealizada, es el que cambia la vida de sus alumnos, el que se sacrifica y renuncia a su vida personal para ello: el buen maestro es el verso libre de la institución educativa. En *Los mejores años de Miss Brodie* (dir. Ronald Neame, 1969), Maggie Smith interpreta a Jean Brodie, otra maestra polémica y rebelde cuya personalidad y métodos poco convencionales fascinan a sus alumnas y la enfrentan abiertamente con la dirección de su centro. En muchos aspectos, *Los mejores años de Miss Brodie* funciona como un perfecto negativo de *El club de los poetas muertos*, en el que un colegio de élite masculino de la década de 1950 pasa a ser una escuela privada femenina de los años 30, y Brodie es prácticamente una gemela de Keating... pero una gemela malvada. Brodie, al tiempo que enseña poemas sobre la belleza y la verdad, inculca ideas fascistas, ensalza a Mussolini, recauda fondos para Franco y envía a sus estudiantes a morir en la guerra civil española.

Con Brodie somos más conscientes de los problemas que entraña la habitual idealización del maestro como un líder carismático y solitario. Es una idealización que vincula la autoridad del docente casi exclusivamente a su capacidad para influir, seducir y atraer a sus pupilos, diluyendo los límites de su responsabilidad en una épica de la resistencia. Su poder, que acaba siendo pura y dura manipulación, radica en un encanto personal que no es otra cosa que una glorificación individualista y contestataria de la vida. *Nos gustan porque son únicos y están solos porque son únicos*. Así que en esta idealización, pese a lo que pudiera parecer a primera vista, el ego del docente queda muy por delante del bienestar de los estudiantes: lo primero es reafirmar «mi» personalidad fuerte frente a la débil de aquellos que se están formando; reivindicar «mi» singular método frente a los métodos más convencionales que emplean mis compañeros; imponer «mi» controvertida visión del mundo frente a la visión corriente y ordinaria del resto de la sociedad.

Este primer volumen de la Revista Pensadero, que tengo el honor de presentar, no es un compendio de singulares métodos milagrosos ni de estrechas visiones del mundo. En primer lugar, todas las reflexiones y prácticas recogidas parten de las necesidades del alumnado y en todas ellas se prioriza la dimensión relacional y afectiva del cuidado, del acompañamiento y de la atención. No se puede aprender si no hay seguridad, si no existe confianza, si no cultivamos y protegemos el vínculo entre el docente y el discente.

En segundo lugar, se trata de experiencias compartidas, varias de las cuales han sido llevadas a cabo entre colegas, que han pasado por un proceso de validación y discusión profesional: todas se han «sometido» al dictamen de la comunidad profesional, representada por los docentes que han llevado a cabo la revisión de doble ciego de los originales enviados para su publicación.

En la sección de «Artículos de prácticas sistematizadas» el lector encontrará cuatro contribuciones. Alfredo Serrano de Haro Martínez e Isabel Solís Casco identificaron en sus clases de Lengua que la desesperanza era la nota dominante en la imaginación de sus estudiantes y decidieron incentivar la esperanza al tiempo que trabajaban y potenciaban la competencia oral, con los resultados que aquí muestran. Massiel Reyes Castro y María Victoria Seoane Rodicio, por su parte, han desarrollado y adaptado la propuesta de Aula de Convivencia de un centro malagueño al contexto de la Comunidad de Madrid, postulando esta como una herramienta clave para construir un espacio seguro de diálogo y tolerancia desde el que combatir el fracaso escolar. Isabel Barandiarán García, desde Santa Cruz de Tenerife, describe y explica los pormenores de un proyecto piloto de Aprendizaje-Servicio que también busca reducir la tasa de Abandono Escolar Prematuro, conectando al alumnado del Bachillerato de personas adultas y sus saberes experienciales con el alumnado adolescente de Secundaria. Y Guillermo García Ureña reformula sus clases de Filosofía y propone una aproximación alternativa a la materia, con la aspiración de establecer una Comunidad de Indagación en la que el conocimiento es un producto de la interacción de sus miembros.

Acompañan estas propuestas, en la sección de «Artículos de investigación y evidencias educativas», otras dos contribuciones que complementan muy bien los temas tratados. La primera viene firmada por Jorge Úbeda Gómez y elabora una nueva conceptualización para el estudio de la organización curricular por ámbitos en Secundaria, presentando además los casos de dos centros educativos como ejemplos de dicha organización. La segunda es un análisis empírico de la orientación profesional en España realizado por Francisco López Rupérez e Isabel García García a partir de los datos de PISA que nos señala, entre otras, la brecha existente entre las expectativas profesionales de los alumnos de 15 años y las de la formación necesaria para alcanzarlas.

Por último, en la sección de «Reseñas», hemos querido incluir un clásico muy recomendable para cualquier persona que tenga interés en la educación informada por las evidencias. A partir de una reconocida obra de Daniel T. Willingham, María de la Torre Barranco nos ayuda a descubrir cómo se pueden beneficiar los docentes de la revolución de la ciencia cognitiva.

Este primer volumen pivota alrededor de la etapa de Secundaria, aunque la Revista Pensadero nace con el afán de cubrir todos los niveles educativos y todas las especialidades en volúmenes posteriores. Agradezco a los autores su generosidad y confianza a la hora de compartir y poner en nuestras manos los frutos de su valioso y delicado trabajo. Agradezco también al Consejo Editorial su disponibilidad y su dedicación altruista al proyecto, así como al Consejo Asesor el apoyo decisivo y desinteresado que nos ha brindado. La Revista Pensadero es el envite de la Fundación Promaestro por el conocimiento que se produce en los contextos escolares: sabemos que puede ajustarse a los estándares de producción de conocimiento abierto que poseen las publicaciones de índole científica y creemos que este paso ha de contribuir a consolidar una comunidad profesional de docentes.

El mito del «superprofesor», del maestro brillante y solitario aislado de su claustro, al modo de Keating, puede servir de consuelo en momentos difíciles -¿Quién no se ha sentido solo, quién no se ha topado alguna vez con algún muro infranqueable al tratar de poner en marcha algo nuevo, quién no ha conocido la decepción, la incompreensión y el rechazo?- pero es un mito que debemos renovar. Sobre todo, porque no define adecuadamente lo que significa ser un buen profesor. Hace casi 8 años, recién llegado a

Promaestro, tuve que entrevistar a varias profesoras. Para una de ellas, su profesión consistía, simple y llanamente, en «*amar lo que se enseña y amar al que enseñas*». ¡Vaya frase! Yo no creía que hubiera mucho más que decir... pero esa maestra siguió hablando y me dijo otra cosa que tampoco he olvidado: me dijo que todo lo que había aprendido de la profesión se lo habían enseñado sus compañeros.

Eso era. Justo eso, lo que llevo un rato tratando de expresar.

O, dicho de otro modo, que si es verdad que los buenos profesores andan solos, entonces *la Revista Pensadero no es la revista de los buenos profesores*.

Y tú estás invitado a participar en ella.

revista ●



ensadero

**ARTÍCULOS DE
PRÁCTICAS
SISTEMATIZADAS**



La Caja de Pandora: Cómo incentivar la esperanza en el alumnado de Secundaria

Pandora's Box: How to foster hope in Secondary students

Alfredo Serrano de Haro Martínez e Isabel Solís Casco
IES Juan de Herrera (San Lorenzo de El Escorial, España)

Resumen

A nuestro alumnado le asedia la palabra “crisis”. Nos dimos cuenta al preguntarles, en una exposición oral de comienzo de curso, cómo se imaginaban el año 2040. Dos profesores de Lengua castellana de 3ºESO decidimos abordar la desesperanza que ello les genera. Acudimos a la competencia oral, generalmente secundaria en nuestras clases, y guiamos el proceso de elaboración de una charla TED; su tema: una iniciativa, persona o institución generadora de esperanza. Los pasos fueron: definición de la esperanza, elección de iniciativa, búsqueda de fuentes e investigación, elaboración y entrega de borradores, exposición a la clase. Además de haber sido una actividad muy valorada por los tres grupos en que se realizó, la mayor parte del alumnado, y muy significativamente el alumnado con TDAH, obtuvo una calificación mayor que en los exámenes. Planteamos principalmente dos cuestiones a debatir: la escasa relevancia que sigue recibiendo la competencia oral en nuestras aulas, pese a su potencialidad pedagógica y omnipresencia en el mundo actual; y la necesaria toma de postura de la institución escolar ante la realidad en la que forma a su alumnado desde el conocimiento y la esperanza.

Palabras clave: esperanza; charla TED; competencia oral; TDAH.

Abstract

Our students are besieged by the word “crisis”. We realized this when we asked them, in an oral presentation at the beginning of the course, how they imagined the year 2040. Two 9th grade Spanish Language teachers decided to address the lack of hope that this generates in them. We turned to oral competence, usually secondary in our teaching, and guided the process of elaborating a TED-talk; its topic: an initiative, person or institution that generates hope. The steps were: definition of hope, choice of initiative, search for sources and research, elaboration and delivery of drafts, presentation to the class. In addition to the positive assessment by the three groups where it was carried out, most of the students, and significantly those with ADHD, obtained a higher grade than in the exams. We raise two main issues to be debated: the scarce relevance that the oral competence keeps receiving in our lessons, despite its pedagogical potential and its omnipresence in today’s world; and the need for the educational institution to take a stance on the reality in which it trains its students, from knowledge and hope.

Keywords: hope; TED talk; oral competence; ADHD.

CONTEXTUALIZACIÓN

Una mañana de comienzos de octubre de 2021; un aula de 3ºESO del IES Juan de Herrera (San Lorenzo de El Escorial); una alumna cuyo rostro no conocemos del todo, pues siempre la hemos visto con la mascarilla, realiza una presentación sobre ella misma llamada “Mi pizza” (Bona, 2015)¹. Al llegar al quinto apartado, ¿Cómo imaginas el 2040?, muestra en la pantalla un 2040 tachado con una cruz y declara: “No tengo mucho que decir sobre el 2040, porque creo que en ese año ya nos habremos extinguido”. Es la décima persona de su grupo en exponer. Cuando la primera mostró un futuro apocalíptico, nos hizo algo de gracia (“cuánto dramatismo hay en la adolescencia”); al avanzar las presentaciones y escuchar una mayoría de futuros marcados por la inhabilitabilidad del planeta y la injusticia en el reparto de los recursos, sólo cabe una conclusión: una nota definitiva de esta generación es la desesperanza. Y, entre quienes veían el futuro con más esperanza, el factor clave era el desarrollo de tecnologías que nos hicieran la vida más cómoda.

Si recorremos sus vidas, nos damos cuenta de que este alumnado, el de 3ºESO del curso 2021/2022, nació entre 2006 y 2008; esto es, a las puertas de una crisis económica global. En la década siguiente han escuchado por múltiples vías (televisión, escuela, anuncios de YouTube) que el cambio climático es irreversible. Seguramente habrán visto y/o leído más de una obra de moda del género distópico. Y ha sido la primera generación escolar que ha visto interrumpida su trayectoria escolar, ha sido confinada en casa, alertada por todos los medios del peligro del contacto físico, y obligada a llevar mascarilla y a mantener distancia de seguridad en su retorno a las aulas. Nos hemos preguntado intensamente cómo se encuentran, cómo les ha afectado emocional y psíquicamente la pandemia. Conviene abordar una consecuencia más honda del contexto en que se han desarrollado sus breves vidas: la falta de esperanza. Tal y como alerta Francisco Martorell Campos (2021), la desesperanza únicamente conduce a la falta de activismo político y al conservadurismo: si lo que viene es tan malo, al menos conservemos lo que tenemos de bueno².

Constatada esta situación y compartida en el Departamento de Lengua, dos profesores que impartíamos clase a tres de los cuatro grupos de 3ºESO decidimos no dejarlo pasar. Para avanzar en la competencia oral, tendrían que elaborar una charla TED; su temática: una iniciativa, persona o entidad que generara esperanza. No es cuestión de negar los males que nos aquejan. Pero sí es necesario cerrar la caja antes de que se nos escape el valor que nos define. Había nacido la Caja de Pandora.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

La herramienta para abrir nuestra particular Caja de Pandora fue la expresión oral. Quisimos dar voz a nuestro alumnado porque “en la escuela hay que aprender a hablar y hablar para aprender sobre el mundo” (Wells, 1986, citado en Vilà y Castellà, 2014).

Sin embargo, a pesar de la importancia personal, social, académica y profesional de saber hablar en público, esta es “una de las capacidades más desatendidas en nuestro país” (Vilà y Castellà, 2014, p. 11)

¹ En las páginas 221 a 224 explica esta exposición, cuyo resumen podría ser:

“Se trata de preparar charlas de un minuto de duración, y resulta muy útil para estructurar la información y recordarla con facilidad. Cuando surgió la planteamos así: dibujé un círculo en la pizarra y les dije:

-Esto es una pizza sobre vuestra vida, y vamos a dividirla en cuatro trozos. La pizza equivale a un minuto. Al partirla en estos cuatro pedazos, cada uno de ellos será de quince segundos.

En cada trozo dibujé un cajón con estos títulos: Pequeño. Familia. Me gusta. Futuro.”

Al trasladarla a Secundaria, conviene ampliarla, en tiempo (dos minutos) y porciones (añadimos “Seguidor de”, “Manías”, “Lengua”, “Mi relación con la lectura”).

² De entre las muchas citas que podríamos entresacar, seleccionamos esta: “Nos damos (y nos dan) la lata con historias acerca de porvenires calamitosos, augurios, quede dicho, no siempre descabellados que favorecen la irrupción de políticas preventivas y la asunción de conductas cínicas, derrotistas o netamente reprobatorias, proclives al postureo nihilista que tantos radicales de salón han hecho suyo.” (p. 17)

debido, entre otros factores, a ideas preconcebidas (y erróneas) sobre cómo se adquiere la competencia oral (rechazando que esta se pueda aprender formalmente y basando su desempeño en el carisma o talento natural del individuo), la falta de una sólida tradición sobre su enseñanza (ausencia de un modelo formal de enseñanza, énfasis en la evaluación final de la expresión oral en lugar de en la planificación previa...) (Vilà y Castellà, 2014) y, por último, la masificación de las aulas que dificulta poder dar la palabra a todos los alumnos (Jover, 2014).

Dentro de la oralidad, sin rechazar la utilidad en el aula del análisis de la conversación espontánea, nos parecía que el mejor vehículo para que los alumnos se expresasen era el del contexto formal; en concreto, elegimos el formato de la charla TED o TED *talk*. Estas siglas corresponden a tecnología, entretenimiento y diseño (TED) y surgieron en California en 1984. La organización, sin ánimo de lucro, tiene como objetivo ayudar a difundir las ideas de quienes quieren cambiar la percepción, la actitud o incluso el mundo. De ahí que su lema sea “ideas que merece la pena difundir” (*Ideas worth spreading*)³. A lo largo de estos casi cuarenta años estas conferencias, gracias a internet, pasaron a convertirse en poderosas charlas que se retransmitían en directo a través de su canal ([ted.com/talks](https://www.ted.com/talks)) o de plataformas como YouTube; y en este tiempo han extendido distintas redes a través de TEDGlobal (2005), TEDWomen (2010) o en el ámbito educativo mediante TED-Ed (2011), con vídeos y animaciones dirigidas a docentes, estudiantes y familias. De hecho, la educación ha sido uno de los temas estrella de las charlas TED, algunas de ellas con múltiples visualizaciones (Sir Ken Robinson, acerca de la escuela y la creatividad; Carol Dweck, sobre la mentalidad de crecimiento o César Bona, acerca de los nuevos retos en la educación). En varias webs de divulgación educativa se recomiendan “charlas TED que todo docente curioso debería ver”⁴ o charlas TED dirigidas a “docentes decididos a inspirar a sus alumnos”⁵. Sin embargo, aparte de algunos trabajos recientes de corte descriptivo y teórico⁶, no están nada estudiadas las secuencias didácticas que incluyan una charla TED en los niveles de Secundaria y Bachillerato y solo conocíamos la experiencia de Diego Bernal (curso 2016-2017), con su “Proyecto TEDtalks” dirigido a 3º de ESO, disponible en su blog Entrelecturas y en <https://sites.google.com/site/proyectedtalks>, el cual nos ha servido de guía a la hora de plantear nuestra actividad.

OBJETIVOS

Eran varios los objetivos que pretendíamos conseguir a la hora de plantear esta actividad. Entre ellos cabría destacar:

- Indagar acerca del concepto de esperanza y buscar distintos temas, personas e iniciativas que generen esperanza desde un punto de vista social.
- Buscar información sobre un tema utilizando las bibliotecas y distintas fuentes de información en formato impreso y digital.
- Elaborar guiones previos a la exposición oral, organizando la información seleccionada.
- Realizar una presentación utilizando los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación.
- Hablar en público de forma individual utilizando un discurso coherente, cohesionado y adecuado a la audiencia a la que se dirige.

³ <https://www.ted.com/about/our-organization/history-of-ted>

⁴ <https://www.educacionrespuntocero.com/recursos/charlas-ted-sobre-educacion-para-docentes-curiolos/> [consultado por última vez el 17/08/2022].

⁵ <https://www.universia.net/es/actualidad/orientacion-academica/6-charlas-ted-docentes-decididos-inspirar-sus-alumnos-1135372.html> [consultado por última vez el 17/08/2022].

⁶ Lorente (2018), Melo y Verde (2020).

- Hablar en público de forma individual pronunciando con claridad y corrección, teniendo en cuenta los elementos no verbales (gestos, mirada...) y la gestión del tiempo.
- Redactar un texto expositivo-argumentativo adecuado, coherente y cohesionado.
- Concienciar y dar a conocer iniciativas, proyectos o personas que contribuyen a generar esperanza, para favorecer un mejor clima en el aula.

Asimismo, también fueron varias las competencias que se trabajaron durante esta actividad, destacando la competencia lingüística (tanto la expresión oral como la escrita); la competencia social y ciudadana, a través de la búsqueda y comunicación de distintas iniciativas esperanzadoras; la competencia en aprender a aprender, mediante la selección de información de fuentes fiables y actualizadas; la competencia digital, a la hora de buscar información y de crear una presentación en formato digital.

DESCRIPCIÓN

Siguiendo el modelo de Diego Bernal⁷, dividimos el proyecto en varias fases: una previa de definición acerca de qué es la esperanza; una primera de aproximación a qué era una charla TED y sobre qué temas se podía hacer la exposición oral, teniendo en cuenta siempre que transmitieran esperanza; la segunda, búsqueda de información fiable, actual y adecuada; la tercera, la entrega de un borrador de su guion y de la presentación; la cuarta fase era la presentación oral de la charla TED propiamente dicha y, por último, la redacción de un texto expositivo-argumentativo en el que se pusieran por escrito los principales hallazgos de su investigación. Sobre este esquema general, hubo algunas variaciones de unos grupos a otros de 3º de ESO, para adaptarnos a sus singularidades.

¿Qué es la esperanza?

Si damos la palabra al alumnado de Lengua, una de sus preguntas recurrentes es: “Profe, ¿para qué sirve la sintaxis?” La única respuesta, parcial, que no explica el énfasis que solemos hacer en ella, es: “Para desarrollar el pensamiento abstracto”. Aprovechamos el comienzo de estudio de la sintaxis para definir conceptos; para hablar de los temas que les interesan a través de la reflexión y definición. Así, durante un mes empleamos los cinco primeros minutos de clase en perfilar qué es el amor, la amistad, el compañerismo. Al lanzar este proyecto, tocaba definir la esperanza.

Como había sucedido con los otros conceptos, convenía ordenar sus reflexiones y perfilar su pensamiento: distinguir qué es definición; qué son causas, o efectos, o condiciones; qué son subtipos de un concepto mayor. Reflexionamos, ya en concreto, acerca de si es individual, grupal, medio de movilización de masas; acerca de su relación con la empatía, la superación, la motivación o la positividad; acerca de sus efectos. Andábamos enfrascados en si la esperanza es un estado de ánimo, una creencia, un sentimiento, un pensamiento, una actitud. Al comienzo de una de esas clases, una alumna levantó la mano y dijo: “Profe, ayer estuve pensando que esta podía ser una definición de la esperanza: La capacidad para creer que algo es posible”. Sólo hizo falta añadirle algún matiz de todo lo que habíamos ido comentando, para poder partir de una definición propia de la esperanza: La capacidad para creer que algo que parece imposible, es posible. Al comparar esta definición con la de la RAE (“estado de ánimo que surge cuando se presenta como alcanzable lo que se desea”) vimos que no eran muy distantes. El logro de la alumna había sido definir la esperanza en términos de capacidad, o sea, algo que puede ser (o no) desarrollado, cultivado: lo que estábamos intentando hacer con esta práctica.

Este primer tiempo sirvió para que pudiéramos reunirnos y definir la práctica. En concreto, tratamos de fijar con rigor y cuidado tanto el calendario como los criterios de calificación. En el trabajo por proyectos los problemas de calendario son una nota constante; por ello, conviene plantearlo con anticipación,

⁷ <https://sites.google.com/site/proyectedtalks/home> [consultado por última vez el 20/08/2022].

buscar las mejores fechas, y dejar espacios de flexibilidad para los flecos que queden. Fijamos fechas claras a lo largo del trimestre para la elección de iniciativa, la búsqueda de información, la elaboración de la presentación y la propia presentación. Estas tendrían lugar en el último tramo del trimestre, en los días previos a la Semana Santa, puesto que consideramos que son días especialmente aptos para estas prácticas.

En busca de la esperanza perdida

En esta primera fase perseguíamos dos objetivos: explicar en qué iba a consistir el proyecto y acompañar en su elección de iniciativas.

En la primera dirección, lo primero fue volcar todo el material preparado (guía, instrucciones de investigación, calendario, rúbricas) en Google Classroom y comentarlo en clase. A continuación, plateamos cómo había de ser el producto final. En una clase se mostraron varias charlas TED⁸ a modo de ejemplo. En las tres hicimos el profesorado una charla propia, cómo no, acerca de educación: “La educación como llave para la esperanza” en la que se habló acerca de cómo, gracias a la educación, era posible progresar desde una situación familiar o personal difícil; y “Somosidealibre”, en la que escucharon la historia de una actriz de una famosa serie juvenil que se sintió llamada a comprometerse con África y fundar allí una escuela.

Podemos decir que la elección fue, en cierto modo, un momento crítico. Una opción habría sido encargarles qué habían de investigar y exponer. En vez de ello, pusimos un plazo para que, a través de Google Classroom, plantearan qué elegían. Les animamos a buscar por dos vías: o partir de un tema que les preocupe, y desde ahí indagar quién se está comprometiendo en abordarlo; o indagar en un ámbito que les atraiga (deporte, música, cultura, política), en el que hallarían personas y entidades que desarrollan una labor esperanzadora. Una vía intermedia fue la de las personas que escogían un ámbito, pero no sabían en concreto cómo hallar la iniciativa o persona que representara en él esperanza. Les acompañamos y hablaron, por ejemplo, de Minecraft como herramienta de diseño arquitectónico en entornos pobres, o de iniciativas solidarias en el fútbol. Al alumnado que no sabía realmente qué escoger le ofrecimos una serie de iniciativas para que escogiera una.

Afrontamos aquí un serio problema: elecciones de iniciativas o hechos que podían generar esperanza en una persona determinada, pero no en un contexto o en la persona de al lado. Transcribimos literalmente algunas de las respuestas del alumnado:

- “El proyecto que me da a mí esperanza es el nuevo Barça de Xavi”. Se repitió con dos o tres formulaciones diferentes.
- “Que Laporta fiche a Halaand para el Barça”.
- “Verano”.
- “Lo que me genera esperanza es verme Ami como una adulta”.

Estas elecciones dieron pie a nuevos debates en gran grupo acerca de qué podíamos considerar que generaba algo así como una “esperanza social”, compartida, que no enfrenta a unas personas con otras ni se limita a vidas individuales. Encauzamos estas propuestas hacia iniciativas solidarias o modelos de vida en el mundo del deporte, veranos solidarios, entornos en que se busca el despliegue del potencial de las personas.

Algunas de las elecciones más propias generaron luego exposiciones brillantes. Mostramos las elecciones en el anexo 1.

Los temas seleccionados podemos dividirlos en las siguientes categorías: enfermedades y trastornos, tanto físicos (cáncer, diabetes, asma, Covid, daños cerebrales) como psicológicos (trastorno de dismorfia

⁸ “Sergio Zúñiga y niños triquis”: <https://www.youtube.com/watch?v=7sO8T3gMdjw> [consultado por última vez el 17/08/2022].

corporal, ansiedad). Otra categoría fue la de artes, ocio y deportes: la música, el arte en general, el cine, el anime, la danza, el atletismo también fueron elegidos como elementos que podían dar esperanza. La tercera clase sería la de innovación y conciencia ciudadana: la exploración espacial, el feminismo, los coches eléctricos, los huertos urbanos, Entrepatrios, entrarían dentro de esta categoría. Un cuarto tipo sería el de la política, en el que hablaron de Maixabel, el Acuerdo de París o la regulación de la promoción de energías renovables. Por último, varios de los alumnos eligieron distintas ONG, activistas e iniciativas solidarias como tema esperanzador (Payasos sin fronteras, Earth Alliance, viajes solidarios...).

Buscando a...nuestras fuentes

El siguiente paso fue el de la búsqueda de la información sobre el tema. La información debía ser fiable, actual y suficiente como para que sus compañeros se hicieran una idea general del tema. Les recomendamos el uso de buscadores especializados y que fueran más allá de la archiconocida Wikipedia. Les dimos a conocer una selección de recursos de la página esdelibro.es, en concreto, los relativos con aprender a investigar (esdelibro.es/aprender-a-investigar), para que los tuvieran en cuenta a la hora de buscar la información. Como herramienta para evaluar la idoneidad de las fuentes, diseñamos una diana de evaluación (anexo II) con cuatro parámetros que debían tener en cuenta: el número de documentos (de entre cinco a ocho), la variedad de la documentación (noticias, entrevistas, documentales, libros...), la fiabilidad de las fuentes de información (que procediera de fuentes oficiales, con una autoría clara, que fueran actuales) y la calidad de la información (que fuera suficiente, contrastada y adecuada a su audiencia, sus compañeros). Una vez recibidos y analizados los distintos documentos, en unos casos se les pidió que ampliaran la información y en otros se les dio el visto bueno para pasar a la siguiente etapa, la de la creación del guion y de la presentación de la charla TED.

Entrega del guion y borrador de la presentación

En esta fase se les presentó un modelo de guion y otro de presentación en power point de dos alumnos del curso anterior (en que ya se había hecho la actividad de las charlas TED en 3º de ESO en el IES Juan de Herrera). A través de estos ejemplos, se pretendía fomentar el diálogo sobre las fortalezas de los trabajos mostrados para que ellos pudieran contrastarlos con sus trabajos, si ya los habían iniciado, o les sirvieran como inspiración en caso de que no los hubieran empezado. Además de estas muestras, se les facilitó un documento con las pautas que debían cumplir a la hora de presentar (anexo III).

Abriendo la Caja de Pandora

La fase central de esta actividad era la de las exposiciones orales de las charlas TED. La charla TED tiene un formato muy definido (menos de dieciocho minutos, un solo conferenciante, con temática variada...)⁹ que la hacía adecuada para canalizar la intención de esta actividad, sobre todo, porque un rasgo de las charlas TED es el tono apasionado, motivacional o inspirador de los conferenciantes y la idea que subyace a todas ellas es la de mejorar el mundo. En la fase anterior ya se les había colgado un documento que sirviera de guía a los alumnos para diseñar su charla TED y uno de los profesores había realizado su charla. También, unos días antes del comienzo de las charlas, se realizó a cargo de una de las profesoras el otro ejemplo de charla TED, que combinase la narrativa de carácter emotivo con los datos para crear el ambiente propicio para las charlas de los días siguientes. Para ello se llevó a clase una caja comprada al efecto y al final de la charla se depositó en ella un objeto alusivo al contenido de la misma (en este caso, una llave, pues la charla versó sobre la educación como la llave para progresar).

Una vez abierta la Caja de Pandora, a diferencia del relato mitológico, no se desataron calamidades ni desastres, sino que las charlas despertaron el interés de los compañeros, que escuchaban en un clima de respeto y de auténtica sintonía y empatía con los alumnos que estaban exponiendo, en especial, con

⁹ <https://www.ted.com/participate/organize-a-local-tedx-event/before-you-start/tedx-rules>

aquellos que estaban más nerviosos. Fueron reseñables aquellas charlas con un componente más personal, como las dedicadas a la música o a los trastornos de tipo psicológico, pero también se interesaron sobremanera por la exploración espacial, la danza o las salas snoezelen. Uno de los días se sucedieron tres charlas de temáticas muy distintas: la Filmoteca como lugar de preservación de la cultura, el Open Arms, la terapia con delfines. La vida, al fin, con toda su riqueza (ocio y cultura, pobreza y migraciones, salud) entraba en las aulas.

Entrega del texto expositivo-argumentativo

La última etapa de este trabajo fue la de proponer a los alumnos que presentaran un escrito que recogiera los principales puntos de lo que habían investigado y expuesto en su charla TED. Tras haber explicado los principales rasgos de los textos expositivos y en menor medida de los argumentativos, se les pidió que redactaran un texto con la información principal de su investigación. Se les volvió a presentar algunos modelos de textos de los compañeros del año anterior y se les explicó la estructura, los rasgos lingüísticos, etc. Para guiarles en este proceso, se les dio un guion con unos puntos en los que debían fijarse a la hora de redactar su escrito (anexo IV).

CRITERIOS Y HERRAMIENTAS DE OBSERVACIÓN

La herramienta de observación continua fue el registro o diario del docente. Fuimos recogiendo los avances y dificultades que iban surgiendo en el aula, así como los puntos que luego debatíamos y acordábamos. Asimismo, tuvieron especial importancia las herramientas compartidas con el alumnado. El trabajo de investigación fue orientado desde la diana de evaluación, y posteriormente evaluado con ella. Cada exposición se comentó por el/la docente en el aula, a nivel formal, para resaltar los aspectos, sobre todo orales, destacables así como los que habían de mejorar. La rúbrica de evaluación que adjuntamos, dividida en siete apartados (habla, lenguaje no verbal, material complementario, palabra e imagen, exposición de un tema, respeto a la propiedad intelectual, esquema), guió la evaluación de la exposición en sí, que se contrastaba con el alumnado a través de correo electrónico.

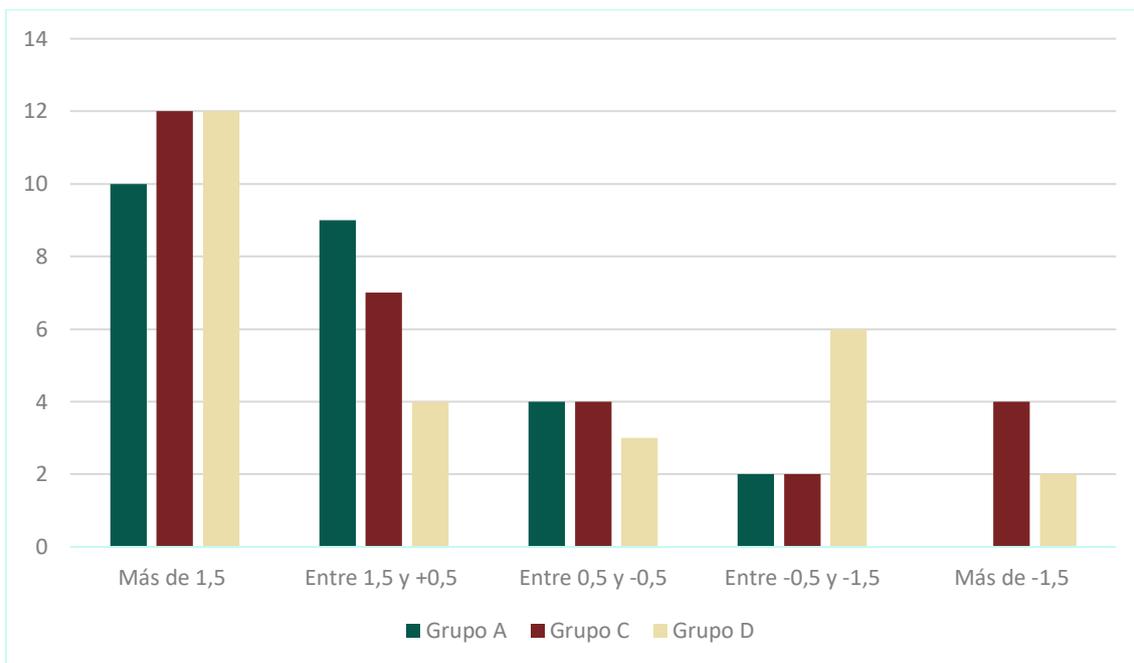
En cuanto a los criterios de calificación, quisimos darle el peso que merece un trabajo competencial intenso como este; esto es, equivalente a uno de los dos exámenes que han de hacer, por lo acordado en Departamento, en el trimestre. En muchas ocasiones nos olvidamos de que también los contenidos curriculares más competenciales exigidos por la ley han de recibir una evaluación adecuada. Planteamos una calificación por pasos, distinta para cada una de las fases en que el alumnado debía desempeñar una labor, la coevaluación para el borrador de la investigación y una rúbrica para la presentación.

RESULTADOS, RETOS Y DIFICULTADES

Los resultados de esta práctica educativa podemos valorarlos desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo. Atendiendo a lo cuantitativo, podemos afirmar que esta práctica ha sido muy positiva, en primer lugar, si tomamos en consideración la participación del alumnado. Por ejemplo, en un grupo de 27 alumnos el 100% presentó la primera actividad, la de elección del tema, si bien después dos de ellos se descolgaron de la actividad y no presentaron la charla TED. Con todo, el resultado es que de ese grupo veinticinco alumnos, el 92,59% del alumnado, expusieron la charla TED, lo que puede considerarse un dato excelente, teniendo en cuenta el nivel de exigencia e implicación que requiere de los alumnos este proyecto (elección de tema, fase de investigación, exposición oral delante de la clase...). En los otros dos grupos únicamente no presentaron y realizaron la charla cuatro personas que, realmente, habían ya abandonado la asignatura. La posibilidad de rehacerla y volver a exponer supuso un gran avance en algún caso (no en todos).

Además, si tenemos en cuenta el nivel de desempeño, esto es, las calificaciones obtenidas en la charla TED (la fase central y más importante del proyecto) estas, en general, son superiores a la media de los exámenes realizados durante el trimestre en que se hizo la charla TED, como muestra la siguiente figura.

Figura 1. Gráfica con la comparativa de resultados entre la charla TED y las notas del resto de exámenes.



Como muestran los resultados de la tabla, una mayoría de alumnos obtienen en la charla TED notas superiores a las de los otros exámenes (de carácter escrito y que versan sobre contenidos del currículo, como sintaxis y conocimientos gramaticales, literatura o tipología textual). Así, la mayoría de alumnos se sitúan en las dos primeras columnas, las que corresponden a quienes obtienen una mejoría de entre +0,5 hasta +1,5 puntos en la nota de la charla TED frente a la nota de sus exámenes. Además, hay que destacar que en esas dos primeras columnas se sitúan la mayoría de alumnado con dificultades como dislexia o alumnado TDAH. Por ejemplo, en el grupo A en la primera columna se sitúa una alumna con dislexia y en la segunda columna, la que corresponde a una diferencia entre 1,5 y + de 0,5 puntos se sitúan otros dos alumnos, uno con dislexia y otra con TDAH. En el grupo C es muy llamativo cómo un alumno TDAH, junto a otros cuya nota en los exámenes no suele pasar del 5, alcanzan notas muy altas gracias a charlas excelentes. En el D, encontramos en la primera columna a tres alumnas TDAH, a unos con dislexia, y a otro procedente de Compensatoria. Es muy llamativo el caso de una alumna con triple diagnóstico (altas capacidades, TDAH y Asperger) cuya nota sube +5 en esta práctica (de tener una media de 4,2 en exámenes, a obtener un 9,5).

En la tercera columna se sitúan, por norma general, aquellos alumnos que tienen buen desempeño en los exámenes escritos y quienes, por tanto, no tienen mucho margen de mejora en la charla TED, pues sus notas en exámenes ya están en torno al 8-9. Lo que constatamos es que la charla TED no empeora sus notas, se mantienen en su nivel de desempeño.

En las dos últimas columnas, en las que menos alumnos hay, la casuística que encontramos es variada: desde personas que no preparan bien la charla TED, quizá por considerarla menos importante que los exámenes escritos, a personas que, pese a las indicaciones de mejora, siguen presentando la charla TED con los mismos errores detectados en el borrador. Es destacable que algunos alumnos habituados a calcular estratégicamente la nota, estudiando lo justo para los exámenes, reciben una nota baja pues en este trabajo no les sirve esa estrategia, y acaban optando por el copia-pega.

Más difícil resulta el análisis cualitativo. En un diálogo informal a final de curso, con la pregunta de fondo de “¿qué ha sido lo mejor y lo peor de este curso?”, estas charlas fueron elegidas de forma mayoritaria como lo mejor del curso; nadie las citó como lo peor. Ya en concreto, de sus iniciativas, quienes escogieron una propia manifestaron que les había servido para “meterse a fondo” en algo que les interesaba, y comunicarlo al resto. Quienes las decidieron con el profesorado o a quienes se las dimos las valoraron de formas diversas: hubo personas que se alegraron de haber podido descubrir a esa persona o iniciativa; otras, con claridad, expresaron su indiferencia hacia lo que habían investigado.

Y más difícil aún valorar efectos intangibles. Sí pudimos percibir uno: tras estas charlas y el acompañamiento que se dio en ellas, algunas personas se animaron a compartir más a fondo con sus profesores: hablar sobre una novela que está escribiendo, intercambiar noticias y vídeos sobre estos temas, comentar otros proyectos de este estilo que habían hecho en su trayectoria escolar.

Imagen 1. La Caja de Pandora, con algunos objetos simbólicos



¿Hemos cumplido con el objetivo de generar esperanza? Aunque confiamos en que sí, ¿cómo podemos medirlo? Consideramos que los retos a los que hemos querido responder con esta práctica son encrucijadas clave de nuestro tiempo en educación. Los presentamos como dilemas, ante los cuales el profesorado ha de optar.

¿Proponemos o prevenimos? En su día a día escolar, de continuo reciben mensajes de “NO”: a las drogas, al bullying, al acoso digital, a la discriminación, al cambio climático. ¿En qué ocasiones transmitimos un “SÍ”? Sí puedes hacer esto como vía de desarrollo tuyo y de tu entorno, como forma de convivencia apasionada y pacífica, como manera de mejorar el mundo. Es bueno el mensaje que alerte y aparte de los peligros. Pero, sin el contrapeso claro de la propuesta, dejamos a nuestro alumnado en un vacío en que sólo hay miedo.

¿Cercanía o lejanía? Por más que el profesorado lo intentemos, la mayoría del currículo queda muy lejos de nuestro alumnado, y así lo viven de forma continua. Este tipo de prácticas, en que su mundo y sus inquietudes pueden entrar al aula y ser vehículo de aprendizaje salvan, en muchos casos, esa distancia.

¿Participación o temario? No lo podemos negar: las dinámicas realmente participativas llevan tiempo; bastante tiempo en cualquier caso; mucho tiempo en grupos grandes. Si optas por ellas, has de saber que no podrás trabajar otros contenidos, o lo harás de forma superficial. ¿Qué es lo que realmente conviene al alumnado, experiencias profundas de aprendizaje o desarrollo completo de un temario?

¿Investigación y oralidad o predominio de lo escrito y de los contenidos? Los resultados presentados avalan, sobre todo para casos en que el predominio de lo escrito y de los contenidos resulta un obstáculo, la opción por un trabajo riguroso de la investigación y de la oralidad. Podríamos decir que no sólo el aprendizaje competencial desarrollado ha sido de mayor hondura que con otras prácticas, sino que la evaluación ha sido incluso más rigurosa.

Entre las dificultades que hemos encontrado para llevar a cabo este proyecto destacaríamos como más importante la de la falta de tiempo. En primer lugar, porque es difícil sostener en el tiempo este proyecto, de manera que el ritmo de trabajo no sea asfixiante para ellos (hay que tener muy en cuenta las distintas fechas de entrega) ni para el propio profesor, cuyo trabajo de orientación y de dar una retroalimentación efectiva es crucial para que el proyecto pueda avanzar. Además, el formato de la charla TED, aunque es muy adecuado para el tema que se quería trabajar, el de la esperanza, exige un solo orador por cada intervención, lo que hace que los tiempos inevitablemente se alarguen. Se intentó paliar limitando a no más de ocho minutos cada una de las charlas TED, pero lo cierto es que en cada uno de los grupos fueron necesarias entre cinco-ocho sesiones para poder escuchar todas las charlas TED.

Además del tiempo, otra dificultad encontrada fue la del propio proceso de investigación, pues aunque se les proporcionó un documento con consejos sobre cómo investigar, se recogieron los distintos enlaces que habían buscado y se les dio el *feed-back* correspondiente sobre ellos, lo cierto es que esto no son sino medidas para mitigar la efectiva falta de acompañamiento al alumno en el proceso de investigación. Lo ideal habría sido poder llevarles al aula de informática para ayudarles y aconsejarles a la hora de buscar y seleccionar información, pero debido a las restricciones derivadas de la pandemia esto no pudo hacerse. Por otro lado, esta labor de acompañamiento creemos que resulta muy necesaria, pues hemos comprobado que tienen muchas dificultades para trabajar con información procedente de varios documentos y, en general, no son capaces de sintetizarla sin usar el consabido recurso de “copiar y pegar”. Otro problema a la hora de investigar es el del respeto a la hora de citar las fuentes (en especial las imágenes, los vídeos...).

Por último, otro momento difícil fue el de la presentación de la charla TED en sí, es decir, la dificultad derivada de la oralidad en el aula. En general, todos ya habían expuesto oralmente en el aula, a través de la presentación de “Mi pizza”, debates orales a propósito de las lecturas... Sin embargo, hubo un porcentaje mínimo de alumnos que no solo tenían los típicos nervios a la hora de exponer, sino que sentían verdadero vértigo a la hora de ponerse delante de los compañeros. Hubo quien se bloqueó y se le pidió que lo intentara hacer otro día o incluso en un recreo o mediante un vídeo, si no se veía capaz de hacerlo delante de todos. Esto nos debería hacer reflexionar sobre la necesidad de hacer exposiciones orales en todos los cursos y en todas las áreas, pero también sobre la flexibilidad que hay que tener con aquellos alumnos que, por las circunstancias que sea, les cuesta hablar en público.

Aparte de esto, los fallos que detectamos a la hora de presentar fueron, en primer lugar, la excesiva dependencia del apoyo audiovisual. A pesar de que les insistimos en la fase de preparación del borrador en que no hubiera demasiada “letra” en sus diapositivas, en algunos casos la dependencia era bastante acusada. En segundo lugar, también detectamos la facilidad, a veces no justificada, con la que se recurría a un vídeo para explicar una parte de la charla, que podría haber sido explicada por ellos mismos. En algunos casos, los vídeos eran correctamente contextualizados, eran significativos y contribuían a que la charla resultara más amena, pero en otros casos parecía que buscaban delegar en el vídeo la explicación del fenómeno o, simplemente, se recurría a los vídeos para alcanzar el mínimo de minutos exigido en la charla TED (el vídeo era solo un “relleno”).

Para concluir, una dificultad que nos hemos encontrado a lo largo de todo el proceso es que este exige una constante comunicación e intercambio de información y retroalimentación con el alumnado. En nuestro caso, al proporcionarles dos vías de comunicación, la presencial y la online a través del Google Classroom y el correo electrónico, la tarea ha sido aún más compleja.

DISCUSIÓN

Queremos plantear dos temas principales en este apartado: el trabajo riguroso de la competencia oral y el desarrollo de una adecuada conciencia crítica ciudadana.

Las dificultades reseñadas en el apartado anterior subrayan una evidencia: es complicado trabajar la competencia oral en el aula, por mucha voluntad que se tenga. La formación inicial del profesorado, deudora de la lingüística estructural y generativa y del historicismo literario, junto con la ausencia de los usos orales en la mayoría de los libros de texto (Lomas y Osoro, 2014) contribuyen a la sensación de que mientras se está trabajando la competencia oral en el aula “se está perdiendo clase”, se está restando tiempo a otros contenidos como la sintaxis o la literatura. Y, sin embargo, como hemos comprobado en esta actividad, el alumnado aprende y moviliza una serie de conocimientos y de competencias cuando trabaja la oralidad en una actividad como la planteada. Las calificaciones, además, benefician a alumnado con dificultades, como los que padecen TDAH, sin que quienes tienen buen desempeño en los exámenes escritos se vean perjudicados.

En un contexto como el actual en el que la comunicación oral se ha vuelto tan importante e influyente entre los más jóvenes (seguidores de *youtubers*, *tiktokers*, *gamers*...) y en el que triunfa el *storytelling* o el control de la “narrativa”, parece obligado ofrecer a nuestro alumnado actividades que promuevan la expresión oral. Pero, además, si queremos que desarrolle el pensamiento crítico, tenemos que darle herramientas frente a la desinformación y *fake news*, la creciente polarización en que vivimos y el desasosiego que produce un futuro incierto (más incierto si cabe desde 2020), y para ello resultan cruciales actividades como la búsqueda de fuentes fiables y la correcta organización y gestión de la información.

Para el futuro queda atender a la oralidad no solo formal y monologada, sino a la construcción de diálogos con mayor o menor grado de formalidad (debates, asambleas...) y al análisis de los mensajes procedentes de los medios de comunicación, la publicidad y sobre todo las redes sociales, importante fuente de ocio y de información de nuestro alumnado (Ballesteros et al., 2020¹⁰; Simón et al., 2021¹¹). Haría falta, pues, que además de fomentar la competencia oral, se promoviera también la competencia mediática en las aulas, para que los alumnos pudiesen interpretar correctamente la intención, el mensaje y los códigos lingüísticos, audiovisuales y multimedia que se usan en internet.

En cuanto al segundo tema, lo que está realmente en juego es qué lugar ocupa la escuela respecto al mundo, en este tiempo crítico. Queremos trazar un recorrido por varias posturas. La primera es la que señaló, ya en los años 50, Arendt con su lucidez habitual: una escuela que no se hace cargo del mundo y no introduce a él a su alumnado, sólo quiere sus rutinas y su normalidad. Aunque en este caso use la imagen de los padres, se trata de una escuela que día a día comunica que *“In this world even we are not very securely at home; how to move about in it, what to know, what skills to master, are mysteries to us too. [...] We are innocent, we wash our hands of you”* (1993, p. 91).

La segunda postura es la que desvela de forma muy inteligente la profesora Fernández Martorell. En ella *“la sociedad culpa a los jóvenes de los males que ella misma provoca”*, generando *“la sensación*

¹⁰ Según Ballesteros et al. (2020) el 41,6% de los jóvenes españoles de entre 15-29 años se informan principalmente a través de redes sociales.

¹¹ Según Simón et al. (2021) un 46% de los jóvenes españoles utiliza las redes sociales para informarse sobre política.

contradictoria de que ellos tienen que hacer las cosas bien mientras allá afuera todo se hace mal.” (2008, p. 129 y 130)

La tercera, la única que parece realmente honesta y viable, ayuda a nuestra población más joven a, por un lado, conocer cuál es realmente el mundo al que se están incorporando; por otro, a mirarlo desde el compromiso y la posibilidad. La UNAM mexicana se lanzó con valentía a reflexionar al comienzo de la pandemia, y su profesor Álvarez (2020) declara: *“Es imprescindible un sistema de educación que dé lugar para construir los nuevos comienzos, que se hagan cargo de lo mejor y de lo peor. Sólo en la educación podemos crear nuevos comienzos.”*¹² (p. 275)

Y de manera aún más honda acaba de formularlo Edgar Morin, a sus cien años. Si queremos una escuela humanista, escuchemos cómo nos indica que

“Ser humanista hoy no es solo saber que todos somos humanos, parecidos y diferentes, no es solo querer salvarnos de las catástrofes y aspirar a un mundo mejor. Ser humanista también es sentir en lo más profundo que cada uno de nosotros es un momento efímero de una extraordinaria aventura, [...] la cual ha llegado a una crisis gigantesca en la que se juega el destino de la especie. [...] Es el sentimiento de estar dentro de esa aventura desconocida e increíble y desear que continúe hacia una metamorfosis, de donde nazca un nuevo devenir”. (2021, p. 91 y 92)

En los mejores momentos de esta iniciativa hemos paladeado esa apuesta que, sin negar lo crucial de la crisis que vivimos, anima a participar en ella de forma decidida y esperanzada.

REFERENCIAS

- Álvarez González, F. J. (2020). “Los nuevos comienzos y la educación, reflexiones desde el confinamiento”. En IISUE (2020), *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, <<http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>>, consultado el 25 de mayo, 2020. pp. 271-279.
- Arendt, H. (1993). *Between past and future. Eight exercises in political thought*. Londres: Penguin Books.
- Ballesteros, J.C., Calderón, D., Kuric, S., Megías, I. y Sanmartín, A. (2020). *Barómetro Jóvenes y Expectativa Tecnológica 2020*. Madrid: Fad. Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud. DOI: 10.5281/zenodo.3925642
- Bona, C. (2015). *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona: Penguin Random House.
- Fernández Martorell, C. (2008). *El aula desierta. La experiencia educativa en el contexto de la economía global*. España: Montesinos.
- Jover, G. (2014). “El aprendizaje de la competencia oral”. En Lomas (Ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad* (pp.69-83). Octaedro.
- Lomas, C. y Osoro, A. (2014). “Luces y sombras de la educación lingüística en España”. En Lomas (Ed.) *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad* (pp.151-165). Octaedro.
- Lorente Requena, J. (2018). *Análisis de las charlas TED como herramienta educativa en internet*. [Trabajo Final de Grado, Universitat Politècnica de València]. <http://hdl.handle.net/10251/116066> [consultado por última vez el 17/08/2022].
- Martorell Campos, F. (2021) *Contra la distopía. La cara B de un género de masas*. Valencia: La Caja Books.
- Melo Abad, L. y Verde Pérez, D. (2020). *Charlas TED: Educación y Ciencia*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/21531> [consultado por última vez el 17/08/2022].

Morin, E. (2021). *Lecciones de un siglo de vida*. Barcelona: Paidós.

Real Academia Española. <https://dle.rae.es/esperanza>

Simón, P., Clavería, S., García Albacete, G., López Ortega, A. y Torre, M. (2021). *Informe Juventud en España 2020*. (2021). Madrid: Instituto de la Juventud.

Vilà, M. y Castellà, J.M. (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. Barcelona: Graó.

CÓMO CITAR: Serrano de Haro Martínez, A. & Solís Casco, I. (2023). La Caja de Pandora: cómo incentivar la esperanza en el alumnado de Secundaria. *Revista Pensadero: Conocimiento Educativo Docente*, vol. 1, p 8-27. Recuperado de <https://revistapensadero.org/>

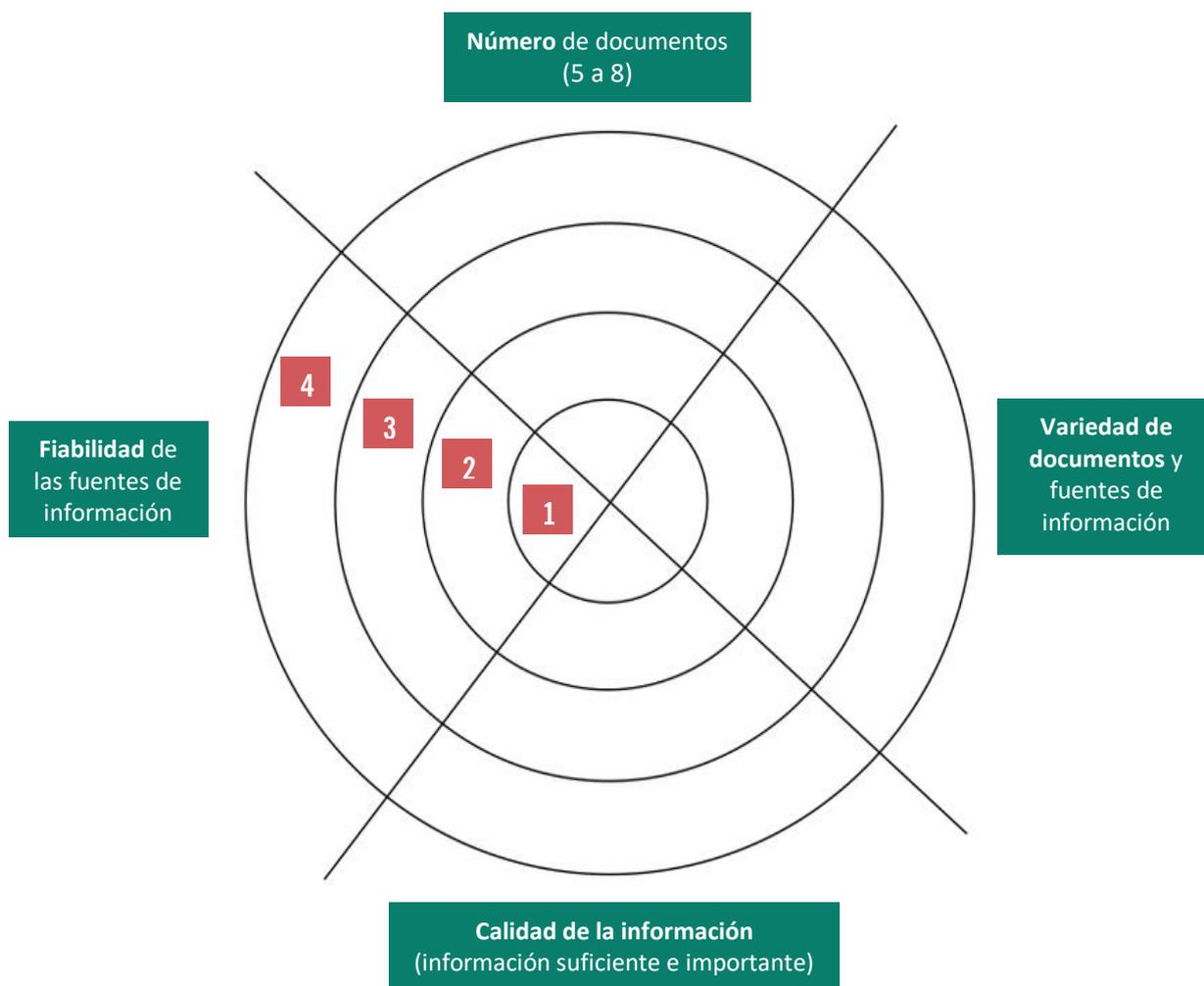
ANEXOS

Anexo I. Listado de iniciativas

<p>Enfermedades y visibilización de trastornos</p>	<p>Asma Cáncer Covid (vacuna) Depresión Diabetes Manuel Elkin Patarroyo Neumonía (vacuna) Personas con prótesis Salas Snoezelen Salud mental en los jóvenes Sinestesia Terapia con delfines Trastorno dismorfia corporal (TDC) Vincent DeVita y la investigación del cáncer</p>
<p>Artes, ocio y deportes</p>	<p>Arte como esperanza personal y social Asociación de pintores con la boca y con el pie El baile Equipo de bobsleigh jamaicano Calistenia Cine como medio de denuncia social Cine de animación de contenido social Correr La Filmoteca como lugar de preservación de la cultura Musicoterapia Orquesta West-Eastern Divan</p>
<p>Innovación y conciencia ciudadanas</p>	<p>Carrera espacial Ciudades sostenibles Coches eléctricos Contaminación por plásticos Ecoalf Entrepatrios Huertos sociales Minecraft como medio de desarrollo urbanístico Sunthalpy Tiendas No Waste</p>

Política	Acuerdo de París Apoyo gubernamental energías renovables España vaciada Feminismo <i>Maixabel</i> Modelo educativo de Finlandia
ONG, activistas e iniciativas solidarias	Aldeas Infantiles Asociación Española contra el Cáncer (AECC) Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) Directos benéficos Earth Alliance Famosos solidarios Fundación Josep Carreras Fundación Norte Joven Fundación Vicente Ferrer Grupo Amnistía Internacional del IES Juan de Herrera Instituto Jane Goodall Intermón Oxfam Malala Yousafzai Mensajeros de la Paz Mohamed Yunus Mr Beast ONG y fundaciones Open Arms Payasos sin fronteras Save the Children UNICEF Viajes solidarios Wilfred Agbonavbare WWF

Anexo II. Diana de evaluación



Anexo III. Rúbrica exposición oral

HABLA*					
Ritmo, claridad y entonación. Se valorará si lee o no; si es dependiente del papel o lo tiene solo como esquema.					
	1.0	0.7	0.35	0.1	
	Habla despacio, con gran claridad y con una entonación atractiva.	En alguna ocasión pierde el ritmo, o no se le entiende, o la entonación no varía.	Varias veces habla demasiado lento o se acelera, o sin claridad. O se dan dos elementos del anerior.	Habla rápido o se detiene demasiado a la hora de hablar. O su pronunciación no es buena. O se dan tres elementos del nivel 2	

LENGUAJE NO VERBAL					
La postura que tenéis al hacer la exposición, la mirada y los gestos ayudan a la transmisión de la información					
	1.0	0.7	0.35	0.1	
	Los movimientos y la mirada hacen que abarques toda la clase; los gestos son adecuados.	Abarcas gran parte de la clase; los gestos son, en general, adecuados.	Se dan los dos elementos anteriores. O la mirada o movimiento solo abarca una parte de la clase; o los gestos no son adecuados (manos en los bolsillos, "baile" de piernas)	Se dan tres situaciones de lo anterior.	
MATERIAL COMPLEMENTARIO: IMÁGENES Y OTROS RECURSOS*					
Podéis incorporar imágenes: mapas, dibujos, vídeos, fotos; también cuenta traer objetos apropiados, o venir vestidas/os acorde a esa iniciativa. En cuanto al audio, podéis combinar: audio de fondo (música que corresponda al contenido), palabras en off, diálogo, sonidos.					
	1.5	1.0	0.5	0.1	
	Hay más de seis elementos que enriquecen la presentación.	Hay cinco-seis elementos de imagen que enriquecen la presentación.	Hay menos de cinco elementos de imagen, o los que hay no enriquecen la presentación.	Se dan dos situaciones del anterior, o solo hay dos o menos elementos de imagen.	

PALABRA E IMAGEN*					
<p>En una presentación es muy importante que lo que digáis y lo que mostréis se apoyen. No que se repita (por ejemplo, leer lo que está escrito), sino que se combinen para que se expliquen mutuamente. Explicar un gráfico o una imagen, seleccionar una palabra de lo que se cuenta oralmente, poner de fondo una imagen que ilustra lo que se explica, serían ejemplos de ese apoyo mutuo.</p>					
	1.5	1.0	0.5	0.1	
	<p>Palabra e imagen se apoyan. Hay momentos en que hay prioridad de palabra, otros de prioridad de imagen.</p>	<p>Palabra e imagen se apoyan a lo largo de toda la presentación.</p>	<p>Palabra e imagen alguna vez se superponen: lee lo que está dicho.</p>	<p>Se dan dos situaciones del anterior, o solo hay dos o menos elementos de imagen.</p>	
EXPOSICIÓN DE UN TEMA*					
<p>Ha investigado sobre un tema, ha seleccionado la información más adecuada, ha respondido a las preguntas planteadas y ha aportado curiosidades. Aquí se valora también el tiempo (si se excede, si se queda corta/o, será por exceso o falta de información).</p>					
	3.0	2.2	1.5	0.8	0.2

	Da la información básica, la explica y añade curiosidades fruto de su investigación. El tiempo no supera ni se queda corto en más ni menos de 20" en torno a los 5 minutos.	Da la información básica y la explica. O está en la situación 1, pero el tiempo supera o se queda corto entre 20" y 1' respecto a los 5 minutos.	En algún aspecto falta investigación, o selección de información, o está copiada directamente. O se dan los dos elementos del apartado 2.	O algún dato no está explicado, o son excesivos. O el tiempo supera o se queda corto por más de 1 minuto respecto a los 5 minutos.	Falta mucha información. O se dan dos situaciones del apartado 4.
RESPECTO A LA PROPIEDAD INTELECTUAL*					
Vais a tomar información, imágenes y audios de otras fuentes. Debéis citar esas fuentes, al final o cuando aparezcan.					
	1.0	0.7	0.2	0	
	Cita todas las fuentes usadas, y remite a otras para seguir ampliando.	Cita todas las fuentes usadas.	Alguna fuente no está citada.	No cita las fuentes.	
ESQUEMA					
Valora si habéis logrado un esquema propio, no necesariamente lineal. Esto lo revisaremos en el guion. El esquema básico sería el de las preguntas que os planteamos.					
	1.0	0,7	0,4	0.1	
	Hay un esquema propio, que destaca determinados elementos.	Sigue las preguntas planteadas	Hay un esquema, pero no queda claro qué destaca, o es confuso.	No hay un esquema de fondo.	

Anexo IV. Rúbrica para evaluar el texto expositivo de la charla TED13

Aspectos que se evaluarán		0 NC	1 PC	2 MC	Puntuación
Estructura del texto (6 puntos)	Introducción: idea principal clara, utiliza alguna estrategia de motivación.				
	Desarrollo: cada párrafo expresa una idea diferente, se usan distintas estrategias expositivas (enumeración, comparación-contraste...).				
	Conclusión: párrafo de conclusión que resume lo anterior y enfatiza su importancia.				
Coherencia (contenido) (8 puntos)	Cada párrafo presenta una idea principal.				
	La información es relevante, no hay digresiones ni información redundante.				
	Incluye gráficos, estadísticas para ilustrar mejor el contenido.				
Cohesión Adecuación (forma del texto) (4 puntos)	Vocabulario adecuado, se usan tecnicismos.				
	Hay variedad de conectores discursivos.				
	Objetividad y otras marcas lingüísticas de la exposición.				
	Se respeta la intención y la finalidad del texto				
Corrección (2 puntos)	Se respetan las normas ortográficas.				

NC: no conseguido
PC: parcialmente conseguido
MC: muy conseguido

Puntuación total:

¹³ Documento adaptado de Hautatzen (Marian Calvo) <https://hautatzen.net/modalidad-textual-texto-expositivo/> Disponible para descargar en: https://docs.google.com/document/d/1O12L3p5smj2h_LhLla17fjEkTWmkqHwllppezmi3IQ/edit

Aula de convivencia: Alternativa a la expulsión del alumnado de secundaria en los centros de la Comunidad de Madrid

Coexistence classroom: An alternative to the expulsion of high school students in Madrid's schools

Massiel Reyes Castro

Colegio Salesiano Santo Domingo Savio. Madrid.

ALUMNI EMPIEZA POR EDUCAR

María Victoria Seoane Rodicio

Colegio Nazaret San Blas. Madrid.

ALUMNI EMPIEZA POR EDUCAR

Resumen

Las expulsiones del centro educativo del alumnado de ESO están relacionadas con el fracaso escolar en la Comunidad de Madrid. Con el fin de revertir esta situación, se presenta la propuesta del Aula de Convivencia, como una alternativa eficaz y de fácil implementación, a semejanza de otras ya en funcionamiento como la del IES Portada Alta de Málaga. El Aula de Convivencia se concibe así como una herramienta clave para construir un espacio seguro de diálogo y tolerancia en el que el alumnado puede reflexionar sobre sus actitudes y enfrentar las diversas situaciones que pueden producirse en un centro educativo.

Palabras clave: aula; ambiente educacional; disciplina escolar; comportamiento del alumnado.

Abstract

Expulsions of students of High School (ESO in Spain) from their schools is relates to school failure in the Community of Madrid. To reverse this situation, a coexistence classroom is presented as a suggestion, like an efficient and uncomplicated alternative to enforce, likeness to others already functioning, like the one in IES Portada Alta in Málaga. A coexistence classroom is indeed intended as a key aspect to set up a safe space of dialogue and tolerance in which the students could think over their attitudes and cope with the diverse situations that could happen in an educational environment.

Keywords: Classroom; Educational environment; School punishment; Student behavior.

INTRODUCCIÓN

«Si se entiende que la educación es algo fundamental, un instrumento para compensar las desigualdades sociales, económicas y culturales, que es un medio para avanzar en una organización social más justa, para garantizar la cohesión y la integración social, se considerarían las conductas disruptivas desde la perspectiva de la inclusión, esforzándose en no dejar a nadie fuera del proceso, y planteando medidas de recuperación hacia estos alumnos que se van alejando en su proceso educativo» (Zaitegi, 2010; p.101).

Los cambios en las familias, las escuelas o las asociaciones que trae consigo la globalización y el avance de las nuevas tecnologías están produciendo una heterogeneidad en las prácticas sociales propias de cada ámbito social y las relaciones interpersonales que tienen lugar en dichos ámbitos. Por ello, surge la necesidad de arbitrar programas de intervención social para equipar a los individuos y las instituciones con las herramientas y habilidades que son necesarias para hacer frente a los nuevos retos: rechazar una filosofía basada en la ley del más fuerte; fortalecer una escuela no excluyente; potenciar una educación integral de la persona o promover la compensación educativa entre otras.

El conflicto forma parte de nuestro día a día y puede ser positivo y pedagógico. Schnitman y Schnitman (2000) ponen de manifiesto la posibilidad de concebir el conflicto como algo positivo ya que implica una posibilidad de cambio y crecimiento personal pues fomenta la generación de soluciones. Por ello, creemos que es esencial que en los centros se eduque a vivir en el conflicto pues es una oportunidad de cambio cuyas consecuencias dependen de cómo se aborde dicho conflicto. En un centro, la etapa educativa de Secundaria acumula la mayor parte de conflictos:

«La adolescencia es un período crítico y fundamental en la adquisición y práctica de nuevas habilidades sociales más complejas. Por un lado, los adolescentes han dejado los comportamientos sociales típicos y propios de la niñez, y adoptan comportamientos más serios y maduros respecto a las normas sociales. Por otro lado, los adultos les exigen comportamientos sociales más correctos y adecuados a la sociedad que les rodea, estableciendo una serie de límites y “normas” a las que deben comportarse. Claramente es un ambiente de “conflicto continuo” en el que el adolescente actúa como nunca lo había hecho, descubre nuevas actitudes, y desarrolla nuevas experiencias para su formación personal, y todo ello bajo la “vigilancia” y “exigencias” de la sociedad adulta en la que están inmersos» (Zambrano, 2019; p.26).

La solución ante el conflicto por parte de un gran número de centros del panorama español es la sanción, cuyo máximo exponente es la expulsión del centro del alumno. Bajo nuestro punto de vista y breve experiencia en el aula, estas expulsiones no sirven como medida correctiva y lo que realmente se ofrece al alumno infractor de las normas es un refuerzo o recompensa, ya que la mayoría de estos alumnos no quiere estar ni participar en las actividades del centro. El descanso temporal que supone la expulsión para el aula y para el centro es un arma de doble filo, ya que el alumno vuelve reforzado y sabiendo lo que debe hacer para ser expulsado de nuevo. De esta manera, la expulsión se convierte en un factor de riesgo ante el fracaso escolar.

Así, por medio del presente artículo queremos ofrecer una alternativa que lideren los propios centros para hacer frente a las consecuencias de la expulsión que no solamente afectan al propio alumno, a su familia y al centro sino también a la sociedad en general. Durante el desarrollo de este estudio, el centro andaluz IES Portada Alta de Málaga, primer centro en España reconocido con buenas prácticas relacionadas con el aula de convivencia y primer modelo regulado en el diseño e implementación del aula de convivencia, no solamente nos inspiró sino que nos ayudó a entender por medio de testimonios, que compartiremos a lo largo del artículo, el funcionamiento y los beneficios del aula de convivencia pues supone la resolución de conflictos de forma positiva y reparadora que no conlleva sacar al alumnado del centro. Los testimonios recogidos nos llegan desde el IES Portada Alta de Málaga en formato de audios de duración entre dos y diez minutos en mayo de 2022. Nos compartieron un total de nueve testimonios de diferentes personas del centro: Sagrario Grau, directora del centro; José Carlos

Martín, alumno de 3º de la ESO; Sergio Ángel Varela, jefe de estudios adjunto; Amanda Mezcoa, profesora de inglés y coordinadora de tutorías personales; Lucía, alumna de 2º de la ESO; María Asunción Lucío, profesora de Religión Católica y coordinadora del aula de convivencia, y Olivia Giménez, orientadora, que abordan diferentes cuestiones relacionadas con el funcionamiento de su aula de convivencia.

Panorámica actual de la convivencia y expulsiones en la etapa de Secundaria

En el presente apartado se tendrá en cuenta, en primer lugar, una aproximación al proceso actual de convivencia en los centros educativos, remarcando la relevancia de los aspectos que cobran peso dentro del actual Decreto 32/2019 que regula la convivencia en los centros de la Comunidad de Madrid y la situación presente de los centros y cómo se identifican los principales conflictos que pueden surgir. En segundo lugar, se tendrá en consideración el estado actual de las expulsiones en el panorama educativo y las consecuencias que implican en el alumnado en cuestión de fracaso y abandono escolar, así como también teniendo en cuenta el eje que establece una relación vinculante entre el fracaso y/o abandono escolar y los índices de vulnerabilidad.

Aproximación a la situación actual del proceso de convivencia en los centros educativos: análisis previo

La expulsión es una de las medidas con la que cuenta un centro escolar ante un comportamiento disruptivo. En la actualidad el sistema educativo madrileño cuenta con el Decreto 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros de la Comunidad de Madrid, pero no con un recurso específico para abordar de manera concreta las circunstancias que se pueden encontrar en el origen de estos comportamientos, por lo que la sanción se convierte en un mero castigo con pocas posibilidades de generar cambios de conductas en el alumnado (Arredondo et al., 2018).

La convivencia escolar es un importantísimo factor que influye y determina el rendimiento escolar. Para poder poner en marcha cualquier programa de mejora de la convivencia y del clima escolar es necesaria una evaluación precisa y rigurosa de la situación en la que se encuentra el centro. Ello nos permitirá decidir qué tipo de intervención es necesaria y sobre qué aspectos debemos intervenir.

Emberley Moreno et al. (2020) proponen en su estudio un enfoque metodológico que recurre a los partes de incidencia en los que profesores comunican al equipo directivo del centro, y en su caso, a los padres de los estudiantes, los problemas y conflictos que surgen en el desarrollo diario de la vida escolar con el fin de fomentar una mayor implicación de todos los agentes en la convivencia del centro.

La convivencia escolar constituye una preocupación importante para los centros escolares, principalmente en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La importancia de establecer un marco de convivencia que responda adecuadamente a las necesidades del centro puede contribuir a evitar la pérdida de tiempo lectivo debida a la conducta disruptiva del alumnado. Según el informe TALIS de 2018, los profesores españoles emplean el 75% de su tiempo en enseñar, algo menos que la media de TALIS (78%). El mantenimiento del orden en la clase, ya sea debido a comportamientos individuales o colectivos, ocupa el 13 % del tiempo de clase en el conjunto de países OCDE, cifra significativamente más alta en España (16 %). Entre las causas que pueden influir en esta dedicación del tiempo de clase en mantenimiento del orden se encuentran la falta de experiencia entre los docentes más jóvenes y/o la situación socioeconómica y cultural en determinados centros de especial dificultad para el desempeño docente.

Ello influye en el rendimiento escolar y en los resultados académicos donde, si nos comparamos con países de nuestro entorno, no alcanzamos los niveles que serían de desear de acuerdo con los últimos resultados de PISA en 2018.

El estudio y análisis de los factores que influyen, mantienen y determinan el clima escolar de un centro es fundamental para poder poner en marcha, con unas ciertas garantías de éxito, programas de prevención, implementación y desarrollo de unas estructuras de convivencia ajustadas y adecuadas a cada entorno escolar (Emberley Moreno et al., 2020).

Las principales variables de conflictos reportados por el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria responden a ausencias, vandalismo, sabotaje de clases, desobediencia a las normas, no realización sistemática de los trabajos, insultos a compañeros, insulto a profesores, agresión verbal a compañeros, agresión verbal a profesores, agresión física a compañeros, agresión física a profesores, robos, alteración de documentos oficiales, uso indebido de las nuevas tecnologías y empleo de vocabulario no apropiado y soez (ibidem). Muchos de estos conflictos se recogen como partes de incidencias, pero, en numerosas ocasiones, son los propios partes los que derivan en la expulsión temporal del centro educativo.

Panorama actual de las expulsiones en los centros educativos. Consecuencias

Rodríguez (2015) en Alternativa Educativa para el Alumnado Expedientado afirma que

«con frecuencia, el propio alumnado es quien propicia que se les expulse para permanecer en sus domicilios varios días, en muchos casos la expulsión significa el inicio del abandono escolar, en otros, la pérdida del nivel formativo y de la dinámica de estudios, así como de los hábitos y horarios, con el consiguiente riesgo de verse abocados al fracaso escolar o absorbidos por los grupos de menores desescolarizados que se encuentran, en las proximidades de los IES o en sus propios barrios» (p.27).

Establecen Arredondo et al. (2018) que esta situación descrita anteriormente se ve favorecida por la falta de una intervención específica por parte del sistema educativo sobre las circunstancias que se encuentran en el origen de su comportamiento, más allá de la propia expulsión. El fenómeno de las relaciones de convivencia entre el alumnado y los centros educativos, sobre todo en la enseñanza de secundaria, es un aspecto que en los últimos años se ha convertido en un tema de preocupación creciente en nuestra sociedad. Los comportamientos conflictivos por parte del alumnado están mermando la calidad de la enseñanza y la capacidad educativa del profesorado quienes padecen enfermedades de origen «profesional» causadas por sus vivencias en el aula (ibidem).

Para poder mediar entre los diversos agentes que inciden en el proceso educativo, los centros de la Comunidad de Madrid cuentan con el Decreto 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros. Este Decreto 32/2019,

«quiere dar respuesta [...] estableciendo un marco regulador que permita a los centros escolares, en virtud de la autonomía que la Ley Orgánica de Educación les confiere, elaborar su propio plan de convivencia, así como la normativa que asegure su cumplimiento, y establecer actuaciones que promuevan la convivencia y que incluyan a la totalidad de la comunidad educativa».

Esto implica que, en numerosas ocasiones, los centros no tengan una propuesta de convivencia clara y estructurada, acorde a las necesidades del mismo. Las medidas punitivas y, en última instancia, las expulsiones temporales del centro se llevan a cabo cuando el mismo ha agotado las alternativas a la hora de tratar un comportamiento grave o la acumulación de conductas contrarias a las normas de convivencia.

Los hechos que acarrear la consecuencia de la medida punitiva se deben a múltiples factores personales, sociales y familiares, pero también a situaciones relacionadas con los centros escolares y su funcionamiento. Se trata de una problemática que afecta negativamente a la formación del alumnado y repercute en su desarrollo personal y social.

Hay que tener en cuenta en este tipo de sanciones, que, durante el periodo de aplicación de esta, se suspende al alumnado de su derecho de asistencia a las clases. Es esta circunstancia donde se pueden

llegar a producir frecuentes ausencias de cierto alumnado haciendo muy difícil llevar adelante la clase de forma adecuada, pues se produce una pérdida del ritmo normal, combinado con una falta de motivación por parte de estos, y si las expulsiones se convierten en algo recurrente, se puede llegar a producir una desconexión del sistema escolar, incluso llegar a una situación de fracaso y/o absentismo escolar. Un absentismo escolar que en un 14,8% se produce antes de los 16 años, con consecuencias muy graves (Arredondo et al., 2018).

«El absentismo escolar si es reiterado, lleva al abandono prematuro de la enseñanza, favoreciendo situaciones de desigualdad social, desempleo, delincuencia, etc.; convirtiéndose el problema educativo en un problema social, porque supone una limitación en las posibilidades de desarrollo intelectual, social y ético del/la menor» (Ribaya, 2011; p.583).

En España «el 20% de los chicos y chicas de 18 a 24 años ha dejado de estudiar tras la educación obligatoria. Del 40% más pobre de la población, el 68% abandona prematuramente suponiendo entre el 5,9% y el 10,7% del conjunto del PIB» (Marcos & Ubrich, 2016; p.24). La expulsión se convierte en un factor de riesgo ante el fracaso escolar, ya que el ser expulsado incrementa en un 8% la probabilidad de abandonar la escuela mientras que sin ser un alumno expulsado la probabilidad de abandonar la escuela solamente es de un 4%. Además, la posibilidad de graduarse en el tiempo que le corresponde a un alumno expulsado se reduce a un 28% de posibilidades mientras que un alumno que no sufre ninguna expulsión tiene un 57% de posibilidades de graduarse en su curso correspondiente (Robinson et al., 2017). Por tanto, es necesario, y de acuerdo con el Decreto 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros de la Comunidad de Madrid, que se establezca una intervención en los centros educativos mediante un decreto de convivencia que regule los problemas relativos al ámbito escolar.

PLANTEAMIENTO TEÓRICO DEL AULA DE CONVIVENCIA

Contexto de los centros en los que más urge la alternativa del aula de convivencia frente a la expulsión

El centro referente para nuestra práctica educativa, el IES Portada Alta de Málaga, tiene su origen en 1990 en la construcción de mil viviendas sociales en el lugar ocupado por dos cortijadas a principios de los años sesenta, así como en otras construcciones posteriores de carácter público, que hacen que el barrio gane en expansión territorial y delimitación urbana pero no en cohesión grupal de sus habitantes. La mayoría de sus habitantes son de clase media-baja y baja, a excepción de las familias que habitan las zonas más modernas y de reciente construcción. Es precisamente el núcleo más antiguo del barrio el que acoge a vecinos con más bajo nivel social y cultural y de recursos económicos más escasos. El alumnado de los dos colegios adscritos al centro (el CEIP Antonio Machado y el CEIP Ricardo León) pertenece, en su gran mayoría, a la zona más antigua del barrio, la barriada Portada Alta y las calles adyacentes, aunque cada día es mayor el número de alumnos que llegan de las zonas de nueva construcción. Con respecto a los grupos étnicos, en el curso 2021/2022 el centro contó con 598 alumnos, de 16 nacionalidades distintas. Por otra parte, se constata una falta de equipamientos culturales y de ocio en la zona, tales como una Biblioteca pública, espacios deportivos, jardines y, en general, de una oferta cultural adecuada. Por todo esto, no resulta extraño que el barrio de Portada Alta sea calificado por el estudio de los Servicios Sociales del Centro de Salud con un índice de riesgo social (según una escala que va de 0 a 163) de 104. Por su parte, el Índice Socioeconómico y Cultural otorgado por la Agencia de Evaluación de la Consejería de Educación en el 2018 ha sido de -0.56, por lo que es un centro que se encuentra en un nivel cultural y socioeconómico inferior a la media de Andalucía (IES Portada Alta Málaga, 2021).

Por ello, la presente práctica educativa busca ser implantada en centros que se encuentran en los contextos más vulnerables de la Comunidad de Madrid están expuestos a fracaso escolar (falta de interés, lenguaje deficiente, vocabulario reducido) y absentismo con apoyo familiar, debido al poco control sobre los hijos, al bajo nivel cultural de los padres y al bajo nivel económico. Por sexos, en 2020 la tasa de abandono escolar de los hombres a finales del pasado año se situó en el 12,6% mientras que en las mujeres ese descenso alcanza el 7,2% (Laurel, 2021). Si nos centramos en el factor económico y cultural del contexto familiar del alumnado se puede decir que se presenta de manera clara ante los diversos aspectos sociales, pero también en los educativos.

Un centro educativo concertado en la Comunidad de Madrid que podría servir de ejemplo como «centro tipo» en el que implementar la presente propuesta es el Colegio Divino Corazón situado en el barrio de Tetuán. El distrito de Tetuán es muy heterogéneo, tanto arquitectónica como socialmente. En él podemos encontrar desde modernos rascacielos, en el complejo AZCA (centro financiero de Madrid), hasta pequeñas casas en la zona oeste del distrito de tipología rural o semirural, herencia del barrio en sus orígenes. En esta zona noroeste se encuentra el barrio de Valdeacederas, que en los años 40 estaba ocupado por la población más pobre de la zona, donde abundaban las traperías y las chabolas, sin saneamiento urbano. En la actualidad, de acuerdo con los datos que aporta el Ayuntamiento de Madrid, Valdeacederas ocupa el puesto 41 de 128 en el ranking de vulnerabilidad que tiene en cuenta: la población, el estatus socioeconómico, la actividad económica, el desarrollo urbanístico y las necesidades asistenciales (Ayuntamiento de Madrid, 2018).

En la actualidad, en el Colegio Divino Corazón se imparte desde el primer ciclo de Educación Infantil hasta 4º de la ESO, habiendo 2 líneas por curso (A y B). Además, el centro cuenta con programas de integración, compensatoria, apoyo y refuerzo educativo. Así, dentro de cada clase, como parte del programa de integración, hay diferentes niveles: estándar, alumnos de refuerzo y con adaptaciones curriculares significativas (ACS). Dentro de los rasgos que pueden definir el entorno sociofamiliar del centro nos encontramos con que los alumnos pertenecen a familias socioeconómicamente de clase media, media-baja y baja; un gran número de familias son de tipo monoparental; la mayoría de las familias están desestructuradas; hay alumnos en situación de tutela por la CAM, así como familias que no dan importancia al estudio, a la cultura, etc. o familias que, a medida que crecen sus hijos, se van desentendiendo de la participación en el Colegio, respecto al proceso educativo de sus hijos (Colegio Divino Corazón, 2019). En referencia al alumnado que compone el centro, al igual que ocurre con el entorno familiar, es heterogéneo y plural, habiendo alumnos españoles de un nivel socioeconómico medio; un gran número de alumnado inmigrante, correspondiente a diferentes países de Latino América en su mayoría; familias de etnia gitana, con problemas de adaptación al entorno escolar. Además, hay una gran variedad de alumnos que reciben atención específica, a través de un aula de audición y lenguaje; P.T; tres aulas de compensatoria, y otros apoyos; alumnos absentistas, frecuentemente justificado por los padres, a los que se les hace un seguimiento en coordinación con los servicios del ayuntamiento; un gran número de alumnos sin interés por los estudios que origina su correspondiente fracaso escolar, problemas de inadaptación a la dinámica general de las clases y alumnos que no saben dialogar ni resolver sus pequeños conflictos que surgen del roce diario (idem).

En lo relacionado con la convivencia, en Educación Secundaria en el curso 2019/2020 la falta grave más frecuente en el centro fue cometer actos de incorrección o desconsideración con compañeros u otros miembros de la comunidad educativa. La sanción más aplicada en estos casos ha sido la de privación del tiempo de recreo dentro del horario lectivo. Dentro de las faltas consideradas como muy graves, la que más se produjo fue la de realización de actos discriminatorios, humillaciones o vejaciones a los compañeros o demás miembros de la comunidad escolar y el acoso moral o físico. La sanción más aplicada en estos casos ha sido la expulsión del centro por un periodo mínimo superior a seis días e inferior a treinta (Colegio Divino Corazón, 2019).

Actualmente, paralelamente a las medidas que implican la expulsión, desde el claustro se trabaja como medida preventiva la reflexión con los alumnos sobre las consecuencias de sus actos en los problemas

de disciplina y en la vida en general, intentando concienciarles de la importancia del respeto a los derechos humanos. El centro cuenta en la etapa de Secundaria con la apertura de un aula para realizar dos periodos de reflexión antes y después de la jornada lectiva para alumnos que hayan recibido una sanción. El profesor que sanciona mandará trabajo (curricular o para la mejora de la convivencia) a dichos alumnos. Así, es por este motivo por el que hemos escogido este centro concertado madrileño para la presente práctica educativa: este colegio plantea un espacio físico para la mejora de la convivencia y así, evitar que la expulsión sea siempre la medida escogida para corregir ciertas actitudes o comportamientos. No obstante, creemos que con la práctica que proponemos y el ejemplo del IES Portada Alta de Málaga, este centro (al igual que seguramente otros de la Comunidad de Madrid) podrían ir un paso más allá y poner en práctica dicho espacio, con la colaboración y disposición del equipo directivo, equipo de orientación y claustro de profesores, durante la jornada lectiva.

Como ya se ha mencionado, las expulsiones del centro son un factor que afecta directamente a muchos de los estudiantes en estos contextos y ayuda al aumento del fracaso escolar y absentismo. Por ello, consideramos que es en estos contextos donde más urge plantear una alternativa que favorezca la inclusión de todos los estudiantes y les ayuden realmente a desarrollarse como personas y futuros ciudadanos adultos siempre dentro del centro.

Finalidad

Con el fin de hacerle frente a la situación que presentan las expulsiones para la comunidad educativa y para la sociedad, se propone un aula de convivencia como alternativa al modelo al que llevamos muchos años acostumbrados. En esta aula se lleva a cabo una intervención a nivel individual con el menor posibilitando la asistencia a un aula, de la entidad, durante el período de expulsión, donde se realiza un acompañamiento y tutorización tanto sobre las circunstancias que han generado esta expulsión, como sobre los aspectos curriculares que tiene que desarrollar en ese período. Esta intervención no sólo va a generar dinámicas diferentes a la hora de afrontar situaciones que han originado su expulsión, sino que además se fortalecerá la motivación para seguir acudiendo al centro y no iniciar un posible proceso de absentismo.

Objetivos generales del aula de convivencia

- Mejorar el clima de convivencia del Centro en todos los espacios escolares (aula, pasillos, patio...).
- Crear espacios nuevos para aprender a resolver los conflictos de manera pacífica, reflexiva, dialogada y transformadora.
- Participar en el proceso educativo con principios solidarios.
- Generar confianza en medios alternativos a la permisividad violenta y a la expulsión.
- Objetivos específicos del aula de convivencia.
- Enseñar a reflexionar al alumno que ha sido expulsado del aula.
- Valorar las causas de la expulsión del aula.
- Establecer compromisos de actuación para la mejora de la vida escolar.
- Analizar los datos que genera el aula de convivencia, cuantitativa y cualitativamente, tanto en alumnos, individualmente, como por grupos y niveles.
- Colaborar, aportando información y opinión, con Jefatura de Estudios, Tutoría y el Departamento de Orientación.

- Mantener una relación eficaz con profesores, tutores y Equipos Educativos.
- Ayudar al profesor a poder realizar su trabajo en un clima de aula adecuado.

Funcionamiento del aula de convivencia

El aula estará abierta diariamente durante todas las horas lectivas. Estará atendida por profesorado voluntario que ha elegido realizar esta función en sus guardias. Además, el tutor o tutora del Aula siempre estará presente pues será su función principal.

Cuando el alumno es expulsado a esta aula, le recibe el tutor del aula de convivencia y le hace rellenar una Ficha de Reflexión y a continuación mantiene una entrevista con el alumno. Si es posible, y tras un compromiso escrito, el alumno pasará en esa aula su período de expulsión del aula ordinaria en la que trabajará los contenidos académicos pertinentes, pero también trabajará la conducta y aspectos emocionales o aquellos que desde orientación se consideren más oportunos para ese alumno. El tutor del aula informa a los tutores y a los/las profesores/as implicados en el caso, del desarrollo de la entrevista, a través de una ficha informativa.

Por otra parte, el aula cumple una labor de estudio y derivación de casos a otras instancias del centro y a su vez permitirá conocer cuántos y de qué tipos han sido los conflictos que ha habido en él.

Enfoque pedagógico del aula de convivencia

Las conductas contra la convivencia deben ser interpretadas desde un punto de vista educativo, analizando qué le están planteando al profesorado. En primer lugar, manifiestan que los alumnos desconocen las formas de relación apropiadas pues no han tenido la posibilidad de aprender cómo comportarse en cada situación y esa es la oportunidad educativa por desarrollar. En segundo lugar, ponen de manifiesto la necesidad de internalizar las reglas, de asumir su necesidad para poder convivir con otras personas, ya que el sentido de la norma es hacer posible la vida en común de todos. En tercer lugar, señalan la falta de desarrollo de habilidades sociales e interpersonales, por ejemplo, en las faltas de respeto, en la desconsideración hacia el profesorado, al no saber manifestar su disconformidad o su queja. En cuarto lugar, la violencia suele ser una violencia emocional, de respuesta a una determinada situación que no controlan, pero en otras se trata de algo más serio, la violencia instrumental, que se practica para conseguir cosas, para modificar el comportamiento de los compañeros y compañeras. Por último, muestran en demasiadas ocasiones la falta de criterios sólidos entre el profesorado a la hora de interpretar las conductas de sus alumnos ya que conductas totalmente inaceptables se mezclan con conductas sólo sancionables desde una sensibilidad extrema por parte del profesorado. Así, sugerimos que los alumnos que serían derivados al aula de convivencia lo harían por los siguientes motivos: peleas y/o amenazas entre compañeros; falta de respeto al profesor (insultos, engaños, amenazas...); interrumpir continuamente las clases y no modificar la actitud ante los avisos del profesor; llegar tarde a clase de manera habitual; dañar materiales del centro; no trabajar durante las clases (usar el móvil, dormir, no traer material ni mostrar interés etc.).

Como el aula de convivencia busca ser un espacio seguro en el que los alumnos puedan trabajar las causas profundas de sus conductas, en el aula se podrían realizar diferentes talleres dependiendo del tipo de conducta a trabajar. Por ejemplo: taller de habilidades sociales para alumnos que asistan por faltas de respeto, dañar el material, interrupción... Este taller se convierte en una estrategia pedagógica de «empoderamiento» o fortalecimiento de los adolescentes y jóvenes como una ampliación de sus oportunidades para aumentar sus derechos y capacidades, para transformarse a sí mismos y al mundo que les rodea. El objetivo final de los programas de habilidades sociales en el aula es el de preparar a las personas para la vida y no sólo para el éxito académico o económico; taller de reparación para alumnos que han hecho un mal uso del material o instalaciones del centro, pudiendo realizar labores de pintura de paredes, arreglo de puertas, creación de murales con fines educativos, limpieza del patio; taller de

escucha por medio de dinámicas de cambios de roles para alumnos que reinciden en la falta de respeto a profesores y compañeros con el fin de trabajar la empatía y la reflexión individual.

PLANTEAMIENTO PRÁCTICO DEL AULA DE CONVIVENCIA: PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN DE UN AULA DE CONVIVENCIA EN UN CENTRO DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Tras un planteamiento teórico del aula de convivencia, en este apartado presentamos una propuesta que podría implementarse en la Comunidad de Madrid. Como ya se ha venido explicando, el objetivo del Aula de Convivencia es convertirse en una alternativa a la expulsión del centro para aquellos alumnos y alumnas sancionados con esta medida. Por ello se pretende favorecer un proceso de reflexión, por parte de cada alumno o alumna que sea atendido en la misma, acerca de las circunstancias que han motivado su presencia en ella. El objetivo prioritario sería, pues, que los alumnos y alumnas comprendan el alcance para sí mismos y para los demás de sus conductas y, sobre todo, que aprendan a hacerse cargo de sus propias acciones, pensamientos, sentimientos y comunicaciones con los demás. Este proceso aumenta las habilidades de pensamiento reflexivo y de autocontrol, a la vez que les proporciona un espacio para el análisis de sus propias experiencias y la búsqueda de una resolución efectiva de los conflictos interpersonales. Además, junto a este objetivo, el aula de convivencia también busca ser un espacio en el que los alumnos reciban afecto y se sientan escuchados, apoyados y comprendidos.

Recursos necesarios

Para esta implementación práctica nos hemos basado e inspirado en el modelo que propone y tiene implementado el IES Portada Alta de Málaga. El Plan de Convivencia debe recoger el horario de funcionamiento del Aula de Convivencia, así como las personas responsables de esta. Para su creación deberá contar con un número suficiente de docentes, que por su disposición horaria y/o disponibilidad se encarguen de la atención educativa del alumnado que asista a la misma. Por ejemplo, para un centro con 500 estudiantes, se estimaría un total de 20 profesores encargados. Es fundamental la involucración del claustro de profesorado en esta medida pues sin ellos no se podría mantener el aula abierta y en buen funcionamiento las 6 horas lectivas de los 5 días de la semana.

Sería conveniente que el Aula de Convivencia fuera un aula de reducido tamaño en el que se dispusiera el mobiliario de forma que facilitase el diálogo y la reflexión. Debería estar situada en ubicaciones que la hicieran accesible, cercana e importante, lo más cerca posible de los despachos de los cargos directivos o la sala de profesores para darle un carácter más serio a la hora de trabajar y que el alumnado no perciba que es un lugar de castigo sino un lugar para aprender a convivir cuando se producen alteraciones de la convivencia.

La persona responsable de la orientación en el centro facilitará el material didáctico necesario para trabajar los diferentes objetivos del Aula y los distintos departamentos facilitarán los materiales didácticos para las actividades formativas del alumnado. El tutor o tutora (o persona que se designe) entregará el material de trabajo a los profesores o profesoras responsables del Aula para que estos puedan atender al alumnado, según lo establecido en la resolución de derivación, cuando llegue.

El aula de convivencia debe contar con la siguiente documentación: ficha para control de asistencia del alumnado; registro de control de asistencia del alumnado; comunicación a los padres; ficha de reflexión personal y compromisos que acepta y manifiesta el alumnado; material para mejorar y conocer los sentimientos y materiales de autoconocimiento, así como algún cuestionario para el profesorado con el fin de poder evaluar el funcionamiento del aula y asumir los diferentes retos que esta presente. También podría incluirse un Diario del Aula de convivencia con el fin de recoger por escrito las reflexiones del alumnado y poder acudir a él como guía en el futuro.

Presupuesto

El éxito del aula de convivencia en la que nos hemos basado, el aula de convivencia del IES Portada Alta, en palabras del Jefe de Estudios Adjunto, Sergio Ángel Varela, «es un triunfo del claustro de profesores y profesoras». Esto, además de indicar que «la apertura del aula de convivencia los 5 días lectivos de la semana durante las 6 horas es posible por la implicación del profesorado del centro» también pone de manifiesto que el presupuesto que se invierte en el aula de convivencia no supone un extra para el centro, pues son los propios profesores los que «estando al pie del cañón en las diferentes medidas que ayudan al plan de convivencia en el centro» emplean su disponibilidad en encargarse del funcionamiento de este aula. Así, en lo que a números se refiere, el IES Portada Alta de Málaga solamente invierte el dinero en fotocopias pues, por una parte, la comunicación con el profesorado y las familias está informatizada y por otra parte, el profesorado que gestiona y atiende el aula es voluntario lo que no supone un dinero extra para el centro. Así, en esta propuesta de práctica educativa planteamos y proponemos una Aula cuyo presupuesto es mínimo o innecesario para el funcionamiento del Aula. Obviamente, habrá que tener en cuenta el perfil de centro y sus características (tanto en lo que se refiere a recursos económicos como a lo que se refiere a recursos humanos y materiales). Por ejemplo, un centro que no tenga informatizada la comunicación quizás podría necesitar un presupuesto extra para este asunto o bien buscar una alternativa más económica. En lo que al profesorado se refiere, como ya se ha mencionado, en el caso del IES Portada Alta de Málaga, de la atención del aula y su funcionamiento se encargan los profesores voluntarios que tienen una hora a la semana como una de sus guardias dentro del horario reglado y, por tanto, dentro de su nómina, lo que no supone un presupuesto extra para el centro. Sin duda es una gran alternativa para la convivencia en el centro y la erradicación de las expulsiones como medida «correctiva» que no conlleva ningún despliegue económico que pueda producir un rechazo a dicha puesta en práctica de esta propuesta.

Evaluación

El IES Portada Alta de Málaga nos comparte una serie de datos que ponen de manifiesto una gran eficacia y evolución positiva de la medida que conlleva tener un Aula de Convivencia en el centro. En el curso 2017/2018 de un total de 371 alumnos en la ESO, 197 incidencias de las 1229 totales fueron atendidas y resueltas en el Aula de Convivencia. En el curso 2018/2019 de un total de 371 alumnos en la ESO, 195 incidencias de las 1255 totales fueron atendidas y resueltas en el Aula de Convivencia. En el curso 2019/2020, desde septiembre hasta el 13 de marzo de 2020, de un total de 361 alumnos en la ESO, 157 incidencias de las 733 totales fueron atendidas y resueltas en el Aula de Convivencia. En el curso 2020/2021, de un total de 331 alumnos en la ESO, 136 incidencias de las 660 incidencias totales fueron atendidas y resueltas en el Aula de Convivencia. Finalmente, en el curso 2021/2022, de un total de 315 alumnos en la ESO, 155 incidencias de las 758 incidencias totales fueron atendidas y resueltas en el Aula de Convivencia. Aunque queda camino por recorrer, estos datos demuestran que, por una parte, el número de incidencias totales ha ido disminuyendo en los últimos tres cursos (lo que indica que el Plan de Convivencia del centro, en el que se encuentra integrada dicha Aula de Convivencia, funciona y ofrece buenos resultados) y, por otra parte, que un gran número de incidencias se resuelven gracias al Aula de Convivencia. El centro IES Portada Alta de Málaga nos comparte que el aula de convivencia mejora sin duda el clima escolar ateniendo al alumno expulsado y permitiendo al profesorado y a sus compañeros desarrollar la tarea de una manera adecuada. No obstante, en las áreas de mejora de cara al presente curso 2022/2023 se podrían destacar: hacer horarios en base a criterios pedagógicos; seguir trabajando y uniendo fuerzas en la Comisión de Convivencia y nombrar a más de un tutor por grupo.

CONCLUSIONES

El presente artículo ha buscado exponer la situación actual de las expulsiones del centro de alumnado de ESO en la Comunidad de Madrid como una de las causas del fracaso escolar en dicha Comunidad. Con el fin de revertir esta situación y no poner un parche a los problemas de convivencia en el centro y aula como se viene haciendo con las expulsiones y otras medidas punitivas, proponemos el aula de convivencia, que está regulada en algunas comunidades autónomas como Andalucía, como una alternativa eficaz y de fácil implementación en los centros con alumnos de Secundaria. El aula de convivencia, en palabras de la orientadora del IES Portada Alta de Málaga, Olivia Giménez, «intenta dar muchas oportunidades de reflexión ante la conducta, aunque a lo mejor el aula en sí no sea la única fuente de cambio puesto que la implicación de otros factores (familiares, medidas y mejora académica) son fundamentales». Así, en primer lugar, es una herramienta clave para que el alumnado crea en el diálogo y la tolerancia para resolver conflictos. En segundo lugar, es un espacio seguro que ayuda al alumnado a reflexionar sobre sus actitudes y el porqué de estas; en tercer lugar, es un espacio que sirve al profesorado para sentirse tranquilo ante cualquier problemática pues saben que en ese aula los alumnos estarán acogidos y podrán expresarse libremente, tal y como comparte Amanda Mezcoa, coordinadora de tutorías personales del IES Portada Alta de Málaga: «para mí como profesora es muy reconfortante saber que si tengo cualquier problemática en el aula con algún alumno o veo que entre varios está habiendo alguna disputa saber que existe un espacio donde ellos pueden reflexionar, que les va a coger un compañero y que van a poder expresarse libremente». Por último, es un espacio en el que los alumnos reciban afecto y se sientan escuchados, apoyados y comprendidos, tal y como comparte José Carlos Martín Rodríguez, alumno de 3º de la ESO del IES Portada Alta de Málaga que ha ido en alguna ocasión al Aula de Convivencia: «veo bien el Aula de Convivencia para que se pueda hablar también con los profesores [...] hay un par de veces que entré muy enfadado con un profesor, pero la maestra que había en el aula me explicó cómo se podía haber sentido el profesor y me ha hecho relajarme».

REFERENCIAS

- Arredondo Quijada, R., Olivares Álvarez, S., Ruiz Gómez, M. (2018). Menores expulsados/as de los centros escolares, perfil y principales características. *Revista Prisma Social*, (23), 250–269. En <https://revistaprismasocial.es/article/view/2753>
- Ayuntamiento de Madrid (2018). Metodología para la elaboración del índice de vulnerabilidad territorial de barrios y distritos de Madrid y ranking de vulnerabilidad.
- Colegio Divino Corazón (2019). Plan de Convivencia. En <https://fundaciondoctrinacristiana.es/madrid/wp-content/uploads/sites/6/2021/02/PLAN-DE-CONVIVENCIA-DIVINO-CORAZON.pdf>
- Decreto 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. En http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?nmnorma=10718&cdestado=P#no-back-button
- Emberley Moreno, E., Campos Álvarez, JM., Pelegrina del Río, M., Mateos Moreno, D. (2020). Los partes de incidencias como método de evaluación de la convivencia escolar y la conducta disruptiva. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños*, 44., 21-23. En <https://institutoecg.es/wp-content/uploads/2020/06/ENRIQUE-EMBERLEY-Y-OTROS.pdf>
- IES Portada Alta Málaga (2021). Proyecto Educativo. En https://iesportada.org/joomla/downloads/PlanDeCentro/2021_2022/ProyectoEducativo_21-22.pdf
- Laurel, I. (2021, noviembre 18). Madrid, a la cabeza en calidad educativa y con menor tasa de abandono escolar. *La Razón*. En

[https://www.larazon.es/madrid/20211118/3ffxb7724nas3mf4pawzc65vmq.html#:~:text=En%202020%2C%20registr%C3%B3%20el%20dato,Espa%C3%B1a%20en%202020%20\(16%25\)&text=La%20Comunidad%20de%20Madrid%20se,menor%20tasa%20de%20abandono%20escolar](https://www.larazon.es/madrid/20211118/3ffxb7724nas3mf4pawzc65vmq.html#:~:text=En%202020%2C%20registr%C3%B3%20el%20dato,Espa%C3%B1a%20en%202020%20(16%25)&text=La%20Comunidad%20de%20Madrid%20se,menor%20tasa%20de%20abandono%20escolar)

- Marcos, L. & Ubrich, T. (2016). Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás. Save the Children. En <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/necesita-mejorar-fracaso-escolar-savethechildren-ok.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2008). PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. En https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=20372
- OCDE. (2009). TALIS 2018. Informe español. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación. En https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=19872&request_locale=en
- Ribaya Mallada, F.J. (2011). La gestión del absentismo escolar. Anuario Jurídico y económico seculariense, nº 44, 579-596.
- Robinson, S., Rhodes, J., Blackmond, B.R., Church, W. (2017). Correlates of educational success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South. *Children and Youth Services Review*, 73, 37-46. En <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740916304820>
- Rodríguez, F.J. (2015). Alternativa Educativa para el Alumnado Expedientado. Proyecto socio- educativo Conociéndome. *Publicaciones Didáctica*, 55, 27-54. En <https://core.ac.uk/download/pdf/235862314.pdf>
- Schnitman, D.F., & Schnitman, J. (2000). Resolución de conflictos: nuevos diseños, nuevos contextos. Barcelona: Ediciones Granica SA.
- Zambrano, E. (2019). Fomento de habilidades sociales en alumnos de ESO en el Aula de Expulsados de la Fundación Balía. Universidad de Sevilla. En <https://idus.us.es/handle/11441/91019>

CÓMO CITAR: Seoane Rodicio, M. V. & Reyes Castro, M. (2023). Aula de convivencia: alternativa a la expulsión del alumnado de Secundaria en los centros de la Comunidad de Madrid. *Revista Pensadero: Conocimiento Educativo Docente*, vol. 1, p 28-39. Recuperado de <https://revistapensadero.org/>

No lo dejes: una experiencia de Aprendizaje-Servicio contra el abandono escolar temprano

Don't give up: a Service-Learning experience to fight early school leaving

Isabel Barandiarán García

IES Tomás de Iriarte (Santa Cruz de Tenerife, España)

Resumen

'No lo dejes' es un proyecto piloto de Aprendizaje-Servicio llevado a cabo durante el curso escolar 2021-2022 en el instituto público Tomás de Iriarte, en Santa Cruz de Tenerife, creado por la iniciativa del Departamento de Filosofía del centro. En él han participado más de 120 personas, correspondientes a distintos grupos de alumnado de secundaria y del bachillerato de personas adultas. La premisa sobre la que parte esta experiencia educativa es clara: se pueden emplear los saberes experienciales del alumnado del bachillerato de personas adultas para prevenir el abandono escolar temprano del alumnado de secundaria del instituto. La tasa de abandono escolar temprano es muy elevada en el distrito de Ofra-Costa Sur, en el que se encuentra el centro, y constituye un problema que se ha ido cronificando entre la población del barrio. Nuestra propuesta educativa responde a este problema observado y emplea la metodología del Aprendizaje-Servicio para construir una red de prevención contra el abandono escolar que tenga un impacto real sobre el alumnado adolescente al tiempo que fortalece las competencias comunicativas, sociales y cívicas del alumnado adulto que ha retomado sus estudios superiores.

Palabras clave: abandono escolar; aprendizaje-servicio; educación de adultos; educación ciudadana

Abstract

'Don't give up' is a pilot project of Service-Learning developed during the present school year 2021-2022 in the public secondary school Tomás de Iriarte, in Santa Cruz de Tenerife, lead by the initiative of the Department of Philosophy. More than 120 people have been engaged in the project, belonging to different secondary and adult education groups. One is the basis which enables to create the present teaching practice: knowledge and experience of the adult students may be advantageous to prevent secondary education students from early school leaving. The dropout rate is very high in the Ofra-Costa Sur district where the school is based, turning into a chronic problem within the neighbourhood. Our teaching experience aims to offer an alternative response to this perceived problem through the implementation of the Service-Learning methodology in order to weave a network against early school leaving which impacts on teenage students while it strengthens communicative, social and citizenship competences of the adult learners who have returned to secondary education.

Keywords: dropping out; service-learning; adult education; civic education.

CONTEXTUALIZACIÓN

La propuesta educativa aquí descrita puede contextualizarse en torno a dos áreas: los problemas identificados, y las posibilidades encontradas para contribuir a solucionarlos. Comenzamos entendiendo los primeros: el contexto del centro y la tasa de abandono escolar. El IES Tomás de Iriarte es un centro público situado en el barrio de Miramar, distrito Ofra-Costa Sur, en la periferia de la ciudad de Santa Cruz de Tenerife. Miramar es una zona con una amplia densidad de población y un nivel socioeconómico medio-bajo (Ayuntamiento Santa Cruz de Tenerife, *Estudios poblacionales* a 1 de enero de 2020). Esto se traduce en numerosas ocasiones en un rendimiento académico inferior al deseable, puesto que, según el *Informe sobre la realidad educativa de Canarias 2020* (Consejo Escolar de Canarias), el abandono escolar temprano y el nivel de desempleo canario, especialmente en entornos como el de nuestro centro, son significativamente elevados con respecto a los datos de otras comunidades. Este problema del abandono escolar se traduce a su vez en un menor nivel de alfabetización y capacitación académica, asociado a un peor acceso al mercado laboral o a unas condiciones económicas favorables (Cardenal y Hernández, 2009), logrando la cronificación de un problema al que la propia Consejería de Educación del Gobierno de Canarias ha intentado poner solución durante años¹⁴.

La siguiente área a considerar se relaciona con las posibilidades observadas a la hora de contribuir a paliar el problema con el que nos encontramos, tratando de responder a la pregunta: *¿qué puedo hacer yo como docente desde mi centro?* Para ello, comenzamos realizando una praxeología educativa (Vázquez Verdura et al., 2020), es decir, una reflexión racionalmente argumentada acerca de nuestra acción educativa: *¿qué quiero enseñar, qué quiero que mi alumnado aprenda sobre esta cuestión?* Y vinculándolo con la disciplina filosófica que ejercemos: *¿qué puede aportar en el tiempo de enseñanza-aprendizaje de mis materias a la vida concreta de mi alumnado?* En el curso escolar 2021-2022, ostentando la jefatura de departamento y con capacidad para promover nuevas iniciativas y propuestas educativas, desarrollo la idea de realizar alguna actividad con mi alumnado que pueda concienciarles sobre los riesgos de abandonar los estudios de forma temprana y sus negativas consecuencias en el medio y largo plazo, considerando dos circunstancias clave que señalo a continuación. Por un lado, el carácter reflexivo y crítico sobre la propia vida y la toma de decisiones responsable de las materias que imparto en los cursos de secundaria: Valores Éticos y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Por otro lado, el hecho de impartir docencia simultánea en los cursos de secundaria y en un grupo de BSP¹⁵ para personas adultas que ha decidido retomar sus estudios de Bachillerato tras un largo período de inactividad académica.

El último de los aspectos contextuales a tener en cuenta, entendido también como posibilidad para crear la propuesta educativa aquí descrita, tiene relación con el tipo de respuesta que decido dar: el Aprendizaje-Servicio. Durante el inicio del curso escolar realizo una formación ofrecida por la Universidad de La Laguna dentro del Plan Canario de Formación del Profesorado de la Consejería de Educación¹⁶, en la que he entrado a formar parte como funcionaria este mismo curso escolar en la especialidad de Filosofía del cuerpo de secundaria. La conjunción de todas estas situaciones me lleva a plantear una práctica educativa que aúne los conocimientos adquiridos en tal formación con la aplicación del enfoque del Aprendizaje-Servicio en la actividad curricular de mi alumnado. Pensando en ello, diseño este proyecto piloto que presento al equipo directivo del centro y que comienzo a aplicar en el mismo en diciembre de 2021 y que finaliza a comienzos de mayo de 2022.

¹⁴ Mediante el Plan de choque de formación para jóvenes contra el abandono escolar temprano de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

¹⁵ Información sobre el BSP (Bachillerato Semipresencial para Personas Adultas) en el IES Tomás de Iriarte. Recuperado de: <https://www.iestomasdeiriarte.com/index.php/que-es-el-bsp>.

¹⁶ Plan Canario de formación del profesorado de la Consejería de Educación. Ampliar información en: <https://bit.ly/3bhZBYy>.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

No lo dejes es un proyecto que se sostiene en cuatro ejes o pilares: el aprendizaje significativo, el Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS en adelante) y el currículo académico oficial. En las próximas líneas vamos a señalar algunas de las referencias teóricas clave para comprender el sentido de nuestra propuesta.

El carácter educativo del proyecto se enmarca en el ejercicio diario de nuestra práctica docente, que combina los principios básicos de la pedagogía crítica (Freire, 2007) con los de la educación para el cuidado y la autonomía plena del alumnado, generando aprendizajes perdurables y significativos (Ruiz Martín, 2020). Entendiendo que los aprendizajes significativos se construyen en torno al sentido y utilidad que el alumnado encuentra en ellos, planteamos nuestra propuesta desde un enlace profundo con la realidad social de nuestro alumnado adolescente, por un lado, y adulto, por otro. El alumnado de secundaria conoce numerosos casos en su entorno de abandono escolar temprano¹⁷ y parte del mismo se ha planteado dejar los estudios antes de terminar la educación secundaria o no continuar con estudios superiores si logran alcanzar la titulación de la ESO. Por su parte, el alumnado adulto de BSP ha retomado los estudios tras reconocer el error que cometieron al dejarlos en su adolescencia o primera juventud. En ambos casos los objetivos del proyecto se enraízan con sus experiencias vitales y adquieren significado pleno, hecho que hace que nuestra propuesta educativa promueva aprendizajes significativos para la vida de todo el alumnado implicado.

En relación al segundo de los ejes sobre los que se articula nuestra propuesta, el Aprendizaje-Servicio, es preciso señalar varias cuestiones. El ApS se entiende como la unión de los aprendizajes con el compromiso social: aprender haciendo un servicio a la comunidad¹⁸, ampliando los horizontes de aprendizaje (del alumnado en nuestro caso) mediante la realización de acciones socialmente útiles que se salen de su contexto habitual o de sus hábitos de trabajo. Al plantear nuestra práctica educativa desde este enfoque metodológico, conseguimos crear aprendizajes significativos que tienen además una repercusión social positiva. De este modo, no sólo se entrenan competencias vinculadas a actividades curriculares específicas, incluyendo las competencias ético-cívicas, sino que generan un servicio social en la comunidad en la que el proyecto está teniendo lugar. Es, por tanto, doblemente útil para el alumnado (Wang y Rodgers, 2006) y para la sociedad, afectando positivamente al entorno en el que se desarrolla el proyecto: en nuestro caso, la propia comunidad educativa del centro.

Atendiendo al tercero de los pilares o ejes, los ODS¹⁹, podemos afirmar que *No lo dejes* está plenamente enraizado con los mismos, y especialmente vinculado con los tres siguientes:

- **ODS 4, Educación de calidad:** tiene lugar la implicación de toda la comunidad educativa en la formación integral del alumnado, empleando ejemplos distintos a la experiencia del profesorado para lograr aprendizajes significativos (los casos del alumnado adulto).
- **ODS 1, Fin de la pobreza:** la educación superior está relacionada con acceso a mejores puestos de trabajo, luego la reducción del abandono escolar temprano tiene una incidencia positiva en las posibilidades futuras laborales y económicas del alumnado del centro.
- **ODS 17, Alianzas para lograr los objetivos:** la colaboración del alumnado adulto en la reducción del abandono escolar temprano es una alianza con los agentes educativos para lograr la mejora formativa de la población adolescente de la zona.

¹⁷ Ampliar información con el apartado de “resultados, retos y dificultades”.

¹⁸ Consultar información sobre la Red Española de ApS en: https://www.aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/?id_shown=que_es

¹⁹ Ampliar información sobre los ODS en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.

En cuanto a la conexión de nuestra propuesta con el currículo oficial²⁰, nos remitimos al currículo autonómico canario de las materias de Valores Éticos y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en la educación secundaria²¹, y a la ordenación del Bachillerato²² en la Comunidad Autónoma de Canarias. De este modo, trabajamos de manera transversal los siguientes aspectos curriculares: el alumnado adulto refuerza el aprendizaje del objetivo de etapa de bachillerato “a”, relacionado con la creación de una conciencia cívica responsable, así como la mejora de sus habilidades comunicativas y discursivas, y el alumnado de secundaria trabaja en la consolidación del objetivo “g”, enfocado al desarrollo de su sentido crítico, la toma de decisiones autónomas, y la responsabilidad y planificación personal²³. Además del currículo oficial, *No lo dejes* encaja con los propios principios educativos del centro, creando una comunidad de aprendizaje amplia en el que el alumnado cree lazos de responsabilidad social y educación ético-cívica. Tal y como se señala en el propio Proyecto Educativo del instituto²⁴ la misión del mismo es:

Defender los principios democráticos y constitucionales, pretendiendo ofrecer a la comunidad una enseñanza pública de calidad que contribuya a la formación de ciudadanos plenamente responsables que integren en su educación tanto conocimientos científicos como valores humanos. Como centro público de enseñanza el primer objetivo es hacer posible el principio general de igualdad de oportunidades del alumnado.

OBJETIVOS

Dada la bidireccionalidad de los objetivos educativos propuestos en nuestro proyecto, en tanto que ambos grupos participantes (grupo adulto y grupos de adolescentes) son parte del alumnado, hemos distinguido los objetivos para ambos, clasificados según las cuatro dimensiones que atraviesan todo proyecto de ApS:

- **Dimensión de aprender a conocer**, ¿qué conocimientos podrían asimilar o profundizar?
 - **Objetivo para el alumnado adolescente**: identificar las dificultades de retomar los estudios secundarios y superiores en la vida adulta al tener que compaginarlos con responsabilidades familiares y laborales, y señalar el privilegio y las facilidades de estudiar en edad adolescente en comparación con la vida adulta
- **Dimensión de aprender a hacer**, ¿qué habilidades y destrezas prácticas podrían ejercitar?
 - **Objetivo para el alumnado adulto**: mejorar la comunicación verbal y el discurso empleando recursos de retórica y oratoria (relacionado con el Bloque VI del currículo de Filosofía, sobre la racionalidad práctica en concreto la parte de la argumentación, la lógica y la retórica)
- **Dimensión de aprender a ser**, ¿qué actitudes y valores personales podrían reforzar?
 - **Objetivo para el alumnado adolescente**: consolidar los hábitos de estudio y la responsabilidad individual para lograr éxitos académicos y proyectos personales

²⁰ Consultar el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

²¹ Consultar el D 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.

²² Consultar el D 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.

²³ Objetivos de etapa de la ESO en Canarias. Recuperado de: <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/objetivos/>

²⁴ Consultar información sobre el Proyecto Educativo en: <https://www.iestomasdeiriarte.com/index.php/proyecto-educativo>

- Objetivo para el alumnado adulto: reforzar la autoconfianza y la identidad personal positiva, reconociendo que tienen aspectos importantes que compartir con la comunidad. [Normalmente el alumnado adulto viene con una sensación de fracaso bastante alta y un autoconcepto muy negativo.]
- **Dimensión de aprender a convivir**, ¿qué actitudes y capacidades para la convivencia podrían trabajar?
 - Objetivo para el alumnado adulto: favorecer la adquisición del objetivo de etapa del bachillerato “a”, relacionado con la adquisición de una conciencia cívica responsable para la construcción de una sociedad justa y equitativa, implicando al alumnado adulto en la comunidad educativa y el compromiso social.

DESCRIPCIÓN

La práctica educativa aquí presentada, *No lo dejes*, es un proyecto de ApS diseñado para prevenir el abandono escolar temprano, realizado en el IES Tomás de Iriarte de Santa Cruz de Tenerife y diseñado y coordinado por la autora de este artículo, jefa del departamento de Filosofía del mismo centro durante el curso escolar 2021-2022. Las personas participantes corresponden al alumnado de los grupos de 2º, 3º y 4º de la ESO en las materias de Valores Éticos y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, y al alumnado de 1º de BSP de la materia de Filosofía. Este último es el encargado de realizar diversos talleres en los grupos destinatarios, los de secundaria. El número total de alumnado participante asciende a un total de 124 personas. Los ámbitos de influencia del proyecto se corresponden con la prevención del abandono escolar, la creación de redes de colaboración ciudadana, la mejora de la convivencia en la comunidad educativa, el refuerzo de las competencias comunicativas, y en último término con el desarrollo social local (reducción de la tasa de abandono escolar temprano). En cuanto a entidades colaboradoras, en este modelo de práctica de ApS no hay entidades externas a la comunidad educativa del centro, puesto que los ejes de trabajo en red son el alumnado de secundaria por un lado y el alumnado adulto por otro.

Las necesidades educativas a las que responde el proyecto se entienden en una doble dirección, atendiendo a los grupos participantes:

- Necesidades del alumnado adolescente: el alumnado adolescente presenta numerosas necesidades educativas, entre las que encontramos: ausencia de red de apoyo familiar o personal, carencia de recursos educativos, dificultades para proyectar su futuro personal y académico-laboral, y otras muchas necesidades psicoafectivas derivadas de problemas sociales contextuales.
- Necesidades del alumnado adulto: el foco en el que centrar las necesidades educativas del alumnado adulto es el comunicativo-lingüístico y el de autoconcepto, en tanto que a menudo consideran que son un fracaso escolar y que van a tener grandes dificultades para lograr sus objetivos. Justamente la idea de implicarlos en la formación del alumnado adolescente se realiza para reforzar su valioso papel educador y modelador.

El problema social o necesidad del entorno a la que se atiende, como se ha mencionado en la contextualización, es la elevada tasa de abandono escolar temprano en el alumnado adolescente del barrio, Cabritas-Miramar en Ofra-Costa Sur (Santa Cruz de Tenerife), datos que pueden extraerse del Informe sobre el Abandono Escolar realizado por el Consejo Escolar de Canarias, el Mapa del Abandono Temprano Educativo en España y los estudios poblaciones del ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife durante los años anteriores.

El servicio planteado, dentro del enfoque del trabajo por ApS, consiste en la realización de talleres con cada uno de los grupos, para lograr la concienciación en el alumnado de secundaria de que continúe sus

estudios y no abandone, ejemplificando con casos concretos (el alumnado adulto) las dificultades que conlleva querer retomar los estudios en la edad adulta, tales como compaginarlos con cargas laborales y familiares. Las actividades concretas para realizar este servicio han sido distintas sesiones de carácter dialógico en las que el alumnado adulto expone el análisis de sus experiencias vitales tras abandonar sus estudios y responde a las preguntas del alumnado de secundaria, previamente realizadas con cada grupo en sesiones anteriores.

Imagen 1: Sesión en un curso de 3ºESO. Fotografía: Tomás López Moreno.



La secuenciación del proyecto durante el curso escolar se ha realizado en cuatro fases, entendiéndose como una pre-fase o fase 0 la redacción de la propuesta inicial presentada al equipo directivo y redactada en noviembre de 2021. La fase 1 tuvo lugar durante el mes de diciembre de 2021 y consistió en la identificación de la necesidad social (justificación del servicio). La fase 2 tuvo lugar durante los meses de enero y febrero de 2022 y se centró en el entrenamiento de los aspectos de aprendizaje para el alumnado adulto, tales como la capacidad comunicativa y la preparación de las sesiones. La fase 3, consistente en la realización de los talleres con los grupos de secundaria, se llevó a cabo en los meses de febrero y marzo de 2022. Y, por, último, la fase 4, correspondiente a la evaluación del proyecto, su difusión y el análisis de las propuestas de mejora, se realizó durante los meses de abril y mayo de 2022. Cada una de estas fases se relaciona con las siguientes actividades de aprendizaje, como se indica a continuación:

Secuenciación	Período de implementación	Actividades
Fase 1: identificación	diciembre de 2021	Entrevista en mi barrio, Análisis de datos, Documentación y Conclusiones
Fase 2: entrenamiento	enero y febrero de 2022	Entrenamiento comunicativo, Preparación de las sesiones
Fase 3: talleres	febrero y marzo de 2022	Talleres con 2ºESO, Talleres con 3ºESO, Talleres con 4ºESO
Fase 4: evaluación y difusión	abril y mayo de 2022	Evaluación final, Grabación de entrevistas, Participación en el I Encuentro APS de Tenerife

En cuanto a las actividades de aprendizaje, podemos identificar con cada grupo varias tareas realizadas en distintas sesiones. Si nos orientamos por la secuenciación anterior, encontramos la siguiente temporalización de las actividades en función del número de sesiones con los grupos, teniendo en cuenta que cada sesión se corresponde con una sesión ordinaria de trabajo en el aula asignada a cada materia (55 minutos de la materia de Valores Éticos para el alumnado de la ESO, y 50 minutos de la materia de Filosofía para el alumnado del BSP):

Actividad	Temporalización	Alumnado al que se dirige
<i>Entrevista en mi barrio</i>	Sesión 1 (10-15 min). Introducción del proyecto y explicación de la tarea que se realizará fuera del centro (familia/barrio)	Alumnado adolescente y alumnado del BSP
<i>Análisis de datos</i>	Sesión 2. (Actividad 1 de 3 para alumnado adolescente)	Alumnado adolescente y alumnado del BSP
<i>Documentación</i>	Sesión 2. (Actividad 2 de 3 para alumnado adolescente)	Alumnado adolescente
<i>Conclusiones</i>	Sesión 2. (Actividad 3 de 3 para alumnado adolescente)	Alumnado adolescente y alumnado del BSP
<i>Entrenamiento comunicativo</i>	Sesión 3.	Alumnado del BSP
<i>Preparación de las sesiones</i>	Sesión 3.	Alumnado adolescente y alumnado del BSP
<i>Talleres</i>	Sesión 4 (para cada grupo del alumnado adolescente). El alumnado adulto lo realiza como actividad complementaria (fuera de las sesiones ordinarias)	Alumnado adolescente y alumnado del BSP
<i>Evaluación final</i>	Sesión 5.	Alumnado adolescente y alumnado del BSP
<i>Grabación de entrevistas</i>	Sesión 6. El alumnado como actividad complementaria (fuera de las sesiones ordinarias)	Alumnado adolescente y alumnado del BSP
<i>Participación en el I Encuentro APS de Tenerife</i>	Sesión 7. Fuera del horario escolar. Universidad de La Laguna.	Docente responsable del proyecto

Para concretar un poco más la descripción de cada actividad, señalamos a continuación algunos aspectos relevantes que vinculan aspectos organizativos y metodológicos:

Fase	Sesión	Actividad	Recursos	Aspectos metodológicos	Producto final
1	1	<i>Entrevista en mi barrio</i>	<i>Humanos:</i> cinco personas del entorno de cada estudiante <i>Materiales:</i> hojas de entrevistas	Investigación guiada, instrucción directa, modelo inductivo, Aprendizaje-Servicio	Archivo de entrevistas de todo el alumnado con las respuestas recogidas
	2	<i>Análisis de datos</i>	<i>Materiales:</i> hojas de entrevistas respondidas, pizarra (digital o no)	2-4-gran grupo, comunidad de investigación, ApS	Acta de cada aula con los porcentajes de abandono escolar
		<i>Documentación</i>	<i>Materiales:</i> Informe del abandono escolar canario, Mapa del abandono escolar en España	Investigación guiada, modelo inductivo, grupos heterogéneos	Esbozo por grupos de los datos recogidos más significativos
		<i>Conclusiones</i>	<i>Materiales:</i> esbozos recogidos en la actividad anterior y acta con los porcentajes de abandono escolar del entorno de cada aula	Comunidad de investigación, ApS, 2-4-gran grupo, instrucción directa	Informe grupal de principales necesidades detectadas y posibles soluciones
2	3	<i>Entrenamiento comunicativo</i>	<i>Materiales:</i> aula virtual con recursos de oratoria y argumentación oral	Instrucción directa, formación de conceptos, inductivo básico	Exposición oral sobre los puntos clave a trabajar en los talleres
		<i>Preparación de las sesiones</i>	<i>Materiales:</i> para el alumnado adolescente, bloc de notas y material de escritura	Comunidad de diálogo, instrucción directa, investigación guiada	Alumnado ESO: set de preguntas, alumnado BSP: guión base
3	4	<i>Talleres</i>	<i>Humanos:</i> una o dos personas del BSP por cada grupo de ESO <i>Materiales:</i> productos de la anterior actividad	Aprendizaje-Servicio, comunidad de diálogo	Diálogo-taller de una sesión de duración con cada uno de los grupos del alumnado de ESO
4	5	<i>Evaluación final</i>	<i>Materiales:</i> hojas de evaluación para el alumnado (adulto y adolescente)	Aprendizaje-Servicio, 2-4-gran grupo, comunidad de diálogo	Actas individuales de todo el alumnado participante
	6	<i>Grabación de entrevistas</i>	<i>Humanos:</i> profesionales de vídeo-edición <i>Materiales y espaciales:</i> medios audiovisuales, departamento de Filosofía en silencio	Instrucción directa	Vídeos cortos de entrevistas (ULL) y vídeo-documental sobre el proyecto (Tomás López M.)
	7	<i>Participación en el I Encuentro APS de Tenerife</i>	<i>Humanos:</i> organización del evento por la Red Canaria de Aprendizaje-Servicio <i>Materiales y espaciales:</i> producto final de la anterior actividad, Facultad de Comunicación de la ULL	Charla-coloquio, entrega de premios, comunidad de aprendizaje	Primera jornada de encuentro de ApS en Tenerife, compartiendo experiencias y metodologías para tejer redes en la isla

La primera actividad es la relacionada con la detección de la necesidad-problema, y está descrita en los siguientes pasos, que constituyen una propuesta resumida de actividad diseñada con el fin de que todos los grupos (secundaria y BSP) identifiquen la necesidad del servicio que va a desarrollarse:

- **Actividad 1. Entrevista: en mi barrio.** Realización de una encuesta a cinco personas del entorno (mayores de 18 años) con varios ítems en los que se refleje cuál es el nivel de estudios de las personas encuestadas, cuántas continuaron sus estudios superiores, y cuáles fueron las causas por las que abandonaron sus estudios.
- **Actividad 2. Análisis de datos.** El alumnado resume en una tabla colectiva (por grupo) los datos recogidos, en los que se refleje el elevado porcentaje de personas que han abandonado sus estudios superiores en edades tempranas.
- **Actividad 3. Documentación.** Se contrasta la información realizada en el “estudio de casos” hecho en las entrevistas, con el Informe sobre el Abandono Escolar realizado por el Consejo Escolar de Canarias, y el Mapa del Abandono Temprano Educativo en España.
- **Actividad 4. Conclusiones.** El alumnado redacta un informe en el que se especifican las causas de la necesidad social identificada (el problema del abandono escolar temprano, en nuestro caso) y se esbozan posibles soluciones al problema, entre las que se encuentra la realización de jornadas de concienciación juvenil como las diseñadas en el presente proyecto ApS.

En el caso de actividades vinculadas al servicio, el cuerpo central está enfocado a la realización de pequeñas sesiones-talleres dialógicos y reflexivos dinamizados por el alumnado adulto y realizados en las clases de secundaria. Así, en cada sesión el trabajo se realiza en una sesión circular, como sigue: una introducción a la cuestión-problema, guiada por una pregunta de apertura (ej: ¿cuántas personas quieren dejar el instituto y por qué?), una exposición vivencial del alumnado adulto (ej: narrar las dificultades de estudiar cuando estás trabajando y tienes familia), y un cierre de la sesión a modo de conclusión (ej: ¿qué ventajas tiene estudiar cuando eres adolescente frente a cuando eres adulto?). Tras estas sesiones colectivas se realizan evaluaciones de grupo en sesión abierta y también evaluaciones individuales por escrito. De hecho, la evaluación (Sanmartí, 2020) es un eje central del proyecto. Como evaluación diagnóstica puede entenderse la actividad número uno recién descrita. A modo de ejemplo, seleccionamos uno de los objetivos del proyecto para mostrar las propuestas de evaluación inicial y de cierre:

El objetivo elegido para evaluar es el siguiente: Objetivo para el alumnado adulto: favorecer la adquisición del objetivo de etapa del bachillerato “a”, relacionado con la adquisición de una conciencia cívica responsable para la construcción de una sociedad justa y equitativa, implicando al alumnado adulto en la comunidad educativa y el compromiso social.

Una posible herramienta de evaluación es un conjunto de cuestionarios reflexivos: uno al inicio y otro al cierre de la actividad, como siguen:

- Cuestionario inicial: contiene sets de preguntas relacionadas con la participación del alumnado adulto en la educación social comunitaria, la frecuencia con la que contribuye a apoyar a las personas más jóvenes a mejorar su futuro (si es que lo hace), o su interés en participar activamente como agente formador dentro de la comunidad educativa. Los resultados esperados (previstos) mostraron una escasa implicación en el compromiso social del alumnado adulto con la formación de la población adolescente.
- Cuestionario de cierre: contiene preguntas relacionadas con la percepción de la actividad, su utilidad social, su labor formativa y de ejemplo al alumnado más joven, y unas pequeñas preguntas reflexivas acerca de su rol como agente educador dentro de la sociedad para las generaciones venideras. Los resultados previstos mostraron una

percepción muy positiva de la labor realizada, y un refuerzo de la responsabilidad social en relación a la formación integral de las personas más jóvenes (alumnado adolescente).

Considerando los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto podemos diferenciar los recursos materiales de los humanos. En cuanto a los primeros, hemos necesitado ocho aulas pertenecientes a los ocho grupos de secundaria, fotocopias²⁵ de los cuestionarios de evaluación (125 cuestionarios iniciales y 125 cuestionarios finales), ordenador de aula y proyector para compartir los informes referidos en la actividad tercera mencionada anteriormente, tarjetas para escribir las preguntas dirigidas al alumnado adulto, y material de escritura (el alumnado lo tiene). En relación a los recursos humanos, finalmente hemos contado con una docente coordinadora (yo) y un docente de apoyo en un grupo de 4ºESO (mi compañero de departamento Carlos González), tres alumnos del BSP, el alumnado adolescente (124 personas), y 1 fotógrafo y videoeditor para la elaboración de los productos audiovisuales finales (Tomás López Moreno).

Durante todas las fases, el proyecto está diseñado para realizarlo conjuntamente con el alumnado, desde los primeros pasos, tales como la identificación del problema social, hasta los últimos, como la evaluación y las propuestas de mejora para futuros proyectos, teniendo en cuenta sus intervenciones y sugerencias. El protagonismo del alumnado es, por tanto, absoluto. La adaptación de los aprendizajes esperados se entiende como un pilar central, en tanto que se diferencian por grupo de edad y nivel educativo: el alumnado adolescente tiene objetivos educativos distintos al alumnado adulto, tal y como se han especificado en el epígrafe anterior, pero ambos forman el engranaje de esta propuesta de ApS en el que hay beneficios bidireccionales derivados de su puesta en práctica.

CRITERIOS Y HERRAMIENTAS DE OBSERVACIÓN

En cada una de las fases en las que se ha desarrollado el proyecto se han empleado distintas herramientas y registros de observación para objetivar la información recogida. Algunos de los más reseñables son los siguientes: las tablas iniciales de recogida de información (actividad 1), los cuestionarios de evaluación inicial del BSP, los cuestionarios del alumnado de secundaria, y los cuestionarios de evaluación final de todos los grupos, así como las entrevistas orales mantenidas con algunos de ellos. Las tablas de recogida de información en la primera de las actividades forman parte de la detección del problema en el contexto cercano del alumnado.

Imagen 2: Tabla inicial de recogida de datos. Fragmento de cuestionario.

Elaboración propia.

Proyecto de ApS – Enero/Febrero 2022		Departamento de Filosofía	
Encuesta para el Proyecto de Aprendizaje-Servicio <i>No lo dejes</i>			
Curso: _____	Fecha: _____	Nombre: _____	
Pregunta a dos personas mayores de 18 años de tu entorno las siguientes preguntas y escribe las respuestas en la tabla:			
PERSONA 1 / EDAD: _____			
1. ¿Cuál es tu nivel actual de estudios terminados?			
2. OPCIÓN A. Si tienes estudios superiores: ¿Por qué estudiaste?	OPCIÓN (A o B): ____ Escribe la respuesta a continuación:		
2. OPCIÓN B. Si no tienes estudios superiores: ¿Por qué dejaste de estudiar?			
3. ¿Te gustaría retomar, continuar o ampliar los estudios que tienes? ¿Por qué/por qué no?			

²⁵ Debido a la brecha digital existente entre el alumnado y con intención de no dejar a nadie sin participar, se ha optado por realizar cuestionarios en fotocopias en lugar de digitales.

Imagen 3: Cuestionario de evaluación final para secundaria.

Elaboración propia.

ApS No lo dejes	Departamento de Filosofía
CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO DE LA ESO	
Nombre: _____	Grupo: _____ Fecha: _____
RESPONDA A LAS PREGUNTAS PRESENTADAS A CONTINUACIÓN	
1. ¿Qué te pareció la sesión de clase con el alumnado adulto del bachillerato nocturno?	
2. ¿Piensas que aprendiste algo? ¿Qué fue?	
3. ¿Cómo calificarías la actividad? Escoge entre las siguientes opciones:	
<input type="radio"/> A. Muy poco útil o interesante <input type="radio"/> B. Poco útil o interesante <input type="radio"/> C. Útil o interesante <input type="radio"/> D. Bastante útil o interesante	
4. Si hubiéramos tenido más tiempo, ¿qué te habría gustado hacer o qué decirles?	

Con la recogida de datos de estas tablas iniciales se busca que el alumnado tome conciencia de las necesidades reales de su entorno, identificando las carencias formativas del mismo como consecuencia del abandono escolar temprano generalizado. Del mismo modo, se logra una interacción dialógica con el medio, empleando como instrumento las entrevistas que permitan al alumnado conocer de primera mano la situación formativa del mismo. La tercera de las preguntas se orienta a discutir posibles alternativas a la mejora formativa de su entorno, tales como la iniciación a los planes de estudio para personas adultas como el BSP que se oferta en el propio centro educativo, dando a conocer en el barrio este recurso educativo público del que disponen y al que pueden recurrir para mejorar su formación académica.

En cuanto a los cuestionarios recogidos, encontramos distintos tipos: los cuestionarios de participación inicial y evaluación diagnóstica del alumnado del BSP, los cuestionarios de evaluación final del alumnado de secundaria (Imagen 3), y los cuestionarios finales del alumnado adulto. Todas las personas participantes han realizado, además, otras actividades escritas que han sido registradas en el cuaderno docente y en el libro del seguimiento del proyecto. De las 124 personas participantes, se han recogido casi la totalidad de los cuestionarios de evaluación final, y un número significativamente menor de cuestionarios de recogida de información inicial en los grupos de secundaria, 87, puesto que no todo el alumnado realizó las entrevistas en su entorno y rellenó el documento preciso para hacer los análisis de los datos. En cada uno de estos cuestionarios se ha recogido información relativa a los aprendizajes

esperados, los aprendizajes conseguidos y pequeños análisis metacognitivos sobre la actividad llevada a cabo.

RESULTADOS, RETOS Y DIFICULTADES

El análisis de los resultados puede hacerse atendiendo a distintas variables. Comenzando por la participación, obtenemos que 124 personas, correspondientes a casi la mitad del alumnado del centro, han participado en esta experiencia piloto. La participación del alumnado de secundaria era obligatoria, en tanto que las actividades se realizaron en horario lectivo y la entrega de las tareas era parte del contenido curricular evaluable. Por su parte, la participación del alumnado adulto ha sido completamente altruista y fuera de su horario lectivo. Las tres personas implicadas del BSP: Clara Arteaga, Ian García e Inés Martínez, han asistido a un total de siete sesiones en distintos grupos de secundaria, empleando su tiempo libre para ello y mostrando una implicación e interés en la actividad durante todo el proceso, y creciente conforme iban realizando las sesiones con el alumnado adolescente.

Si tenemos en cuenta los datos iniciales, comprobamos que de los 87 cuestionarios de recogida de información inicial para identificar el perfil educativo del contexto del alumnado de secundaria, se realizaron 108 entrevistas a personas mayores de 18 años, de las cuales sólo 31 personas afirmaron tener estudios superiores, es decir, el 28.7% del total entrevistado. Las razones más habituales identificadas para explicar el abandono fueron: comienzo de la vida laboral (37%), cargas familiares (35%), y falta de voluntad de continuar los estudios (18%), siendo el 13% restante referido a distintas causas (otras). De las 77 personas del total entrevistado que dejaron los estudios, 64 respondieron afirmativamente a la pregunta de si les gustaría retomar los estudios, es decir, el 83.1%. Este dato tan elevado nos sirvió como base para plantearnos cuestiones posteriores, reflexionando acerca de las dificultades que supondría retomar los estudios teniendo que conciliarlos con la vida laboral y familiar, y enfatizando sobre la situación privilegiada que tienen ahora mientras son adolescentes para poder obtener titulaciones académicas.

En cuanto a los cuestionarios de evaluación final, de los 120 recogidos (4 personas no lo entregaron), 114 seleccionaron la opción “d” en la pregunta tercera, considerando “bastante útil o interesante” la actividad, es decir el 95% del alumnado implicado. Tres personas contestaron la opción “c” y tres la opción “a”. Es decir, casi la totalidad del alumnado participante realizó una evaluación muy positiva de las sesiones. En las preguntas 1 y 2, los comentarios positivos se repitieron, siendo algunas de las consideraciones más frecuentes expresiones como: *me ha encantado, ha sido muy útil conocer casos reales, he aprendido que tengo que aprovechar el tiempo, me ha hecho pensar sobre seguir estudiando, no quiero cometer sus mismos errores*, etc.

En relación al cumplimiento de los objetivos inicialmente planteados nos encontramos con un alumnado altamente motivado a continuar actividades de este tipo y a mantener el proyecto en cursos venideros. Podemos afirmar que el alumnado adulto ha mejorado su expresión comunicativa al enfrentarse por primera vez a situaciones de discurso oral como las vividas en las sesiones con el alumnado adolescente. Según sus propias palabras, *se han sentido capaces e importantes para enseñar algo a los demás, y han superado el miedo de hablar en público*²⁶. Por parte del alumnado adolescente, teniendo como base los cuestionarios de evaluación recién comentados, podemos también afirmar que hemos realizado una tarea de concienciación sobre la importancia de mantener los estudios y evitar el abandono escolar temprano. No obstante, somos conscientes de que el abandono escolar temprano tiene un origen multifactorial y que se precisa una atención educativa continua e integral incluso a nivel sistémico-familiar para poder paliarlo. Nuestra propuesta ha sido, como pretendía desde su planteamiento inicial, una pequeña contribución a solucionar esta necesidad-problema identificada.

²⁶ Testimonios del alumnado.

El principal reto que encuentro una vez realizada esta experiencia piloto es su permanencia en el centro. El proyecto ha estado muy ligado a mí y mi alumnado durante el curso, y pese a mi ofrecimiento en diversas ocasiones de compartir información y recursos con el claustro que permanece el próximo curso escolar en el IES Tomás de Iriarte para que puedan mantenerlo, no he logrado concretar su continuidad con el profesorado ni la dirección. El curso 2022-2023 es un año de estudio de la viabilidad de este proyecto en el centro donde tengo mi destino definitivo, el IES Agustín Espinosa en Lanzarote, y la idea inicial que me planteo es poder tejer una red en la que *No lo dejes* sea un proyecto de varios centros para concienciar contra el abandono escolar temprano de la mano del alumnado adulto de distintos centros. Actualmente en el IES Agustín Espinosa estamos realizando la Fase 0 anteriormente señalada. La posibilidad de recuperar el proyecto en el IES Tomás de Iriarte está abierta al profesorado que quiera invertir su tiempo y dedicación en esta tarea. Todo el alumnado adulto y la mayoría del alumnado adolescente han mostrado su expresa voluntad de que permanezca el proyecto en el centro el próximo curso, hecho que excede mis competencias actuales una vez ya fuera de él.

DISCUSIÓN

No lo dejes ha sido una experiencia de aprendizaje a varios niveles para todos los agentes implicados. Se ha creado una comunidad de apoyo en la que el alumnado adulto ha realizado labores de concienciación ciudadana sobre la responsabilidad individual y la toma de decisiones, logrando una atención especial por parte del alumnado de secundaria que ha encontrado significado y sentido a la propuesta mediante el discurso vital compartido por el alumnado adulto, que ha sido una suerte de espejo en el que el alumnado adolescente se ha mirado, haciéndole reflexionar sobre su propio futuro. Esta nueva red educativa contribuye a que el alumnado adulto se sienta responsable y participante de la educación comunitaria, entendiéndose a sí mismo como agente socializador y modelador de las generaciones más jóvenes, y motivando al mismo tiempo su permanencia en el centro educativo en el que cursa sus estudios superiores.

Los encuentros entre ambos grupos de alumnado han abierto las aulas a la realidad fuera de ellas: la precariedad laboral, las dificultades socioeconómicas derivadas de ellas, y los problemas psicosociales consiguientes. No sólo, por tanto, hemos creado una comunidad educativa en la que todos los agentes estén implicados desde el análisis y la detección de las necesidades, sino que también hemos creado una ventana desde la que mirar afuera y anticipar posibles opciones de vida futura a evitar, o, por consiguiente, a perseguir.

Imágenes 4 y 5: Presentación del proyecto en la Universidad de La Laguna.

Fotografía: M^{ra} Concepción Rodríguez Hernández





El desarrollo del proyecto ha sido además una entrada de la metodología del ApS en el centro educativo, que hasta ahora no había realizado ninguno de estas características. Ha permitido, además, que nuestro centro participe en el I Encuentro de Aprendizaje-Servicio en Tenerife²⁷ celebrado en la Universidad de La Laguna (ULL en adelante). Gracias a su apoyo hemos realizado un corto documental²⁸ y una serie de entrevistas audiovisuales²⁹ sobre el mismo, posibilitando compartir la experiencia educativa con profesorado de otros centros y así promover iniciativas similares en contextos similares al nuestro.

REFERENCIAS

Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife (2020): Población por distrito administrativo, barrios y nivel de estudios en el municipio de Santa Cruz de Tenerife. Estudios poblacionales a 1 de enero de 2020. Recuperado de: <https://bit.ly/3vqqmkt>.

Cardenal, M., & Hernández, A. (2009). “Abandono escolar, trabajo precario y reproducción social en Canarias: una aproximación empírica”. *Tempora*, 12. 19-36.

Consejo Escolar de Canarias (2020): Informe sobre la realidad educativa de Canarias 2020. Recuperado de: <https://bit.ly/3vs6Rid>.

²⁷ Ampliar información consultando la I Jornada de Aprendizaje-Servicio en Tenerife | FGULL

²⁸ Para ampliar, ver el corto documental en: No lo dejes - Contra el abandono escolar temprano. Proyecto APS en Canarias. - YouTube

²⁹ Para ampliar, ver las entrevistas de la ULL en: <https://bit.ly/3cOqeEL> y <https://periodismo.ull.es/la-prevencion-del-abandono-escolar-a-traves-del-aprendizaje-servicio/>

- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (act. 2020): Plan de choque de formación para jóvenes contra el abandono escolar temprano de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Recuperado de: <https://bit.ly/3becDX4>.
- Freire, P. (ed. 2007): Pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI, Madrid.
- Instituto Nacional de Estadística (2020): Abandono educativo temprano de la población de 18 a 24 años por CCAA y periodo. Recuperado de: <https://bit.ly/3Buheyz>.
- Ruiz Martín, H. (2020): ¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y a la enseñanza. International Science Teaching Foundation, Editorial Graó, Barcelona.
- Sanmartí Puig, N. (2020): Evaluar y aprender: un único proceso. Recursos educativos, Octaedro Editorial, Barcelona.
- Universidad de La Laguna (2022): Vídeos sobre la I Jornada de Aprendizaje-Servicio en relación al proyecto No lo dejes. Recuperado de: <https://bit.ly/3cOqeEL> y <https://bit.ly/3eFTWN8>.
- Vázquez Verdera, V., Escámez Sánchez, J., & García López, R. (2012): Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía. Observatorio pedagógico, Editorial Brief, Valencia.
- Wang, Y., & Rodgers, R. (2006). "Impact of Service-Learning and Social Justice Education on College Students' cognitive development". *Naspa Journal*, 43. 316-337.
-

CÓMO CITAR: Barandiarán, I. (2023). No lo dejes: una experiencia de Aprendizaje-Servicio contra el abandono escolar temprano. *Revista Pensadero: Conocimiento Educativo Docente*, vol. 1, p 40-54. Recuperado de <https://revistapensadero.org/>

La clase de filosofía como práctica: de la conexión a la actitud crítica

Philosophy class as a practical activity: from connection to critical attitude

Guillermo García Ureña

Profesor de Enseñanza Secundaria y Bachillerato. Especialidad Filosofía (Madrid, España)

Resumen

Este escrito de práctica educativa sistematizada recoge varios enfoques prácticos para hacer de la clase de filosofía un ejercicio de filosofar. Con ello, se distancia de la recepción pasiva y meramente teórica de esta materia. Esta práctica sistematizada opera a partir de diferentes niveles. En primer lugar, abre la cuestión acerca de qué normas debe tener la clase, como propone la Disciplina Positiva. Este nivel busca crear la consideración en el alumnado acerca de las implicaciones individuales y sociales de nuestras acciones. En segundo lugar, busca el establecimiento de la clase como una Comunidad de Indagación, en la cual el conocimiento se crea a través de la interacción de sus miembros. Finalmente, propone una aproximación a la Filosofía en la que esta asignatura debe proveer al alumnado de un conjunto de habilidades que van a ser usados a lo largo del curso y que van a ser muy útiles para ayudar a formar un pensamiento activo y crítico en el alumnado.

Palabras clave: Disciplina positiva; Comunidad de Indagación, didáctica de la filosofía

Abstract

This systematized educational practice paper collects different practical views in order to transform the Philosophy class into an actual practice of philosophizing. By doing so, it rejects a more passive and merely theoretical reception of this subject. This systematized educational practice works on a series of steps. First, it opens the question of what norms should a class have, as the Positive Discipline proposes. This step aims to create a consideration on the individual and social implications of our actions. Second, it looks to set up the class as a Community of Inquiry, in which knowledge is created through the interaction among its members. Finally, it proposes an approximation to Philosophy in which this subject must provide students with a set of abilities, that are going to be used throughout the entire course and are going to be very helpful in order to help achieving a critical and active thinking in students.

Keywords: Positive Discipline; Community of Inquiry; Didactics of Philosophy

INTRODUCCIÓN

La filosofía presenta una particularidad que otras asignaturas no poseen, o no lo hacen al menos en el mismo grado de problematicidad que la filosofía. Si bien es cierto que el dominio de una materia implica una capacidad crítica sobre la misma y no meramente el almacenamiento de una serie de contenidos, en el caso de la filosofía esta situación se extrema, ya que se podría llegar a memorizar los argumentos de otros filósofos, sus réplicas y debates, de manera que se fuera capaz de reproducirlos en un examen y con ello probablemente obtener una buena nota y, sin embargo, no haber pensado por sí mismo absolutamente nada al respecto de los argumentos mismos. Esta particularidad es la que Immanuel Kant señalaba al oponer aprender filosofía (como si de una historia se tratara) y aprender a filosofar. El verdadero aprendizaje de la filosofía pasa, en cualquier caso, por lo segundo, por filosofar y pensar cada cual desde sus limitadas perspectivas y experiencias, aunque para ello uno tenga que abandonar la seguridad de la armadura que proporciona pensar por cuenta ajena (especialmente si se hace desde alguno de los grandes campeones de la historia de la filosofía) por la sencillez y precariedad de nuestros mundanos intelectos a la intemperie. Y es que pensar por uno mismo le sitúa a uno con frecuencia en tierra de nadie. Esta tarea, humilde y titánica a la vez, es harto complicada para un alumno de carrera, donde en seguida se cobija uno bajo las pieles de unas y otras corrientes; imagínese entonces qué puede ser esta tarea para un aprendiz novel como un estudiante de secundaria o de bachillerato. Y, sin embargo, este difícil empeño alberga una de las mayores satisfacciones como profesor y, estimo, como alumno, aunque el resultado sean más preguntas que respuestas.

El proceso de esta práctica sistematizada parte de la creación de un ambiente adecuado para que pueda darse un espacio de diálogo y de crítica que encamine a la clase al filosofar. A continuación, se plantea un enfoque de lo que es la asignatura de Filosofía que fuerza a trabajar los contenidos a través de una práctica procedimental, lo que principalmente dota al alumnado de una serie de habilidades o herramientas, esto es, que muestra la filosofía como una actitud y una práctica antes que como una serie de contenidos.

El modo de proceder que plantea esta práctica se ha desarrollado y puesto a prueba en el contexto de un centro público de un municipio las afueras de la Comunidad de Madrid en el nivel de Bachillerato, en la asignatura de Filosofía. El alumnado con el que se ha trabajado es de un corte socioeconómico de clase media y de familias con un trasfondo cultural diverso. El hecho de que se haya realizado en el nivel de Bachillerato ya supone un nivel de madurez por edad y de motivación por ser una enseñanza postobligatoria que facilita el planteamiento de esta práctica frente a grupos en la ESO con un nivel de madurez menor y un alumnado que en muchos casos está ahí de un modo forzoso o a desgana (esto, no obstante, se da también en Bachillerato, pero a una escala menor). Si bien el contexto puede servir para hacerse una idea de la génesis de esta práctica, considero que el modo de proceder es lo suficientemente amplio como para que pueda ser exportada a otros contextos, siempre y cuando se den unas condiciones mínimas de actitud. Por ejemplo, podría exportarse a asignaturas como Valores Éticos de la ESO o la optativa de Filosofía de 4º de la ESO, si los grupos en cuestión no son particularmente problemáticos, en cuyo caso el alcance del apartado de la Comunidad de Indagación se vería muy limitado por tener que insistir en el aspecto disciplinario.

2. OBJETIVOS

De un modo conciso, los objetivos de esta práctica sistematizada son, por una parte, generar unas bases disciplinarias autónomas y que, por lo tanto, doten al alumno de herramientas para afrontar situaciones sociales análogas; por otra parte, la de establecer un modo de concebir el saber y el aprendizaje que sea dialógico y grupal, y con ello activo y no meramente pasivo; y final y principalmente, iniciar en el alumno las bases para un pensamiento filosófico o crítico activo. De esta manera, y sin perder de vista la humildad del esfuerzo, que se asemeja a la labor del que siembra sin saber si de ahí se consolidará una

planta y probablemente sin la posibilidad de llegar a verlo, se producirá el desplazamiento o la restitución de la filosofía que pasa de estar en una callada estancia en la biblioteca o en el saber del profesorado para restituirse en el lugar que originariamente la vio nacer: la comunidad, que a falta de un ágora pública, hace su simulación en las aulas donde coinciden personas de muy diversa índole y condición (al menos en las instituciones públicas donde quien escribe ejerce su profesión).

3. LAS BASES DIALÓGICAS DE LA CONVIVENCIA

Si bien es evidente que uno puede tener cualquier pensamiento de un modo privado (foro interno) independientemente de si el contexto en el que se esté sea seguro para la comunicación del mismo, es también claro que para la expresión de los pensamientos, salvo casos de inusitada valentía o imprudente temeridad, se precisa de un ambiente seguro y en libertad. Tal ambiente no ha de confundirse con la formalidad que instaura la ley, sino que tiene que materializarse en unas condiciones reales para que un grupo concreto de personas en un aula se atrevan a participar.

A este respecto, si bien es fundamental que en la clase se mantenga el respeto y la disciplina entre las personas que forman parte de ella, y para ello hay que emplear todos los recursos disciplinarios necesarios, en aquellos ambientes en los que el respeto y las buenas maneras no están garantizadas, la imposición unidireccional o monológica de la disciplina puede acarrear el problema de que esta solo se mantenga cuando la autoridad que la impone esté presente y cuando el miedo a la contrapartida del castigo sea lo suficientemente disuasoria. Sin embargo, el castigo, especialmente si es mal aplicado, en muchos casos puede provocar el retraimiento del castigado en los casos menos conflictivos, y el afán de venganza o revancha movido por el rencor en los casos más conflictivos.

Por ello, frente a enfoques más autoritarios de la enseñanza, el planteamiento de la disciplina positiva proporcionaba herramientas y enfoques que podían ser útiles para los objetivos planteados. Adviértase que el enfoque tomado ante esta teoría no es el de un planteamiento ante la verdad objetivista o fundamentalista, sino sencillamente pragmático. Se trata, pues, de si tal planteamiento ante la disciplina puede servir a los fines propuestos y será empleado sí y solo si este planteamiento da frutos prácticos positivos y no porque se derive de alguna verdad psicológica o sociológica al respecto.

Uno de los principios de la disciplina positiva se basa en la teoría de Adler de que uno de los motores principales de la acción humana es el sentido de pertenencia al grupo. Cuando ese sentido de pertenencia se ve truncado se producen comportamientos disruptivos, bien sea a modo de llamada de atención para que la persona sea incluida en el grupo, bien sea como rechazo y malestar ante la falta de tal grupo de referencia. Cuando se producen desperfectos por actos vandálicos en un aula y se pregunta si harían eso en su casa, a menudo se recibe la respuesta de que no, ya que su casa es suya y el instituto no. La clave está, entonces, en hacer sentir que el alumnado pertenece al centro y qué tal espacio es suyo, de todos, y no del profesorado (esta cuestión, sobre la que conviene insistir al alumnado, va en la misma dirección, fundamental en democracia, de asumir que los servidores públicos ejercen de un modo temporal una función, pero no poseen de un modo patrimonialista los puestos de poder).

Carezco de la certeza de unas pautas inequívocas para conseguir el sentido de pertenencia de un alumno con respecto al grupo o con respecto al instituto, si bien me parece que la sensación de que uno puede aportar positivamente a un grupo y que es escuchado por el mismo es clave para ese sentido de pertenencia. El punto de partida para llegar a ello, y el aspecto que más interesa de la disciplina positiva para la presente práctica es el hecho de que la aplicación de la disciplina debe ser una oportunidad de reflexión acerca de las consecuencias naturales y convencionales que acarrearán las acciones (Nelsen et al., 2013). Si alguien se dedica a estropear un objeto (una calculadora, por ejemplo) la consecuencia natural es que ya no podrá utilizar más ese objeto, ya que está roto (aunque no deba tolerarse que en el aula uno se dedique a romper sus cosas). De modo añadido, y dependiente de las normas que se hayan establecido en el aula, escuela o familia del que hace la acción, las consecuencias convencionales

pueden no tener nada que ver directamente con la acción en sí, sino con algo decidido ad hoc para ese caso (por ejemplo, un castigo sin recreo en el colegio, o sin salir con los amigos por la tarde en el ámbito familiar por haber roto la calculadora). Así, la clase de filosofía puede ser una oportunidad óptima para reflexionar acerca de las consecuencias naturales de nuestras acciones en el aula. Antes de juzgar en términos de comportamiento bueno o malo y penalizar en base a ello, ha sido de gran ayuda en mi práctica docente hacer una reflexión colectiva acerca de qué esperamos de la enseñanza, de los profesores, de los contenidos, de la asignatura, de qué manera uno como profesor puede contribuir al cumplimiento de esas expectativas dentro de lo razonable... La escucha activa no solo informa acerca de cuál es el estado de motivación académico de un grupo, sino de su estado emocional en relación con el centro educativo; más importante aún, la escucha activa puede generar una conexión con el grupo muy valiosa que facilita el desarrollo de los aspectos académicos de la clase. Una vez establecida la conexión, se puede intentar transmitir el mensaje de que uno está ahí como docente para ayudarles a desarrollar sus capacidades (sus competencias diríamos más precisamente) y que es su derecho tener una educación de calidad y mi deber intentar impartirla. Así la conexión dada por la escucha y el diálogo sincero lleva a darse cuenta de que estamos en una empresa común y no en una lucha de poder entre dos grupos claramente diferenciados.

Esta reflexión colectiva debe servir también para reflexionar acerca de los deberes y lo que se debería de esperar del alumnado. Además de la reflexión acerca de los derechos y los deberes, los deseos acerca de cómo debería ser la educación y las realidades materiales y legales con las que trabajamos, esta reflexión es una oportunidad para pensar el porqué de que una sociedad invierta, por medio de los impuestos, en el establecimiento de un sistema de educación pública. Sin demorarme en esta cuestión, cuyo tratamiento excede con creces la extensión de este trabajo, la reflexión en este punto suele llevarnos a la conclusión de que la educación es una herramienta para mejorar la sociedad y que, por tanto, lo que hacemos en el aula, contribuye, aunque sea de un modo muy humilde, a la mejora de la sociedad misma.

En todo este proceso inicial es crucial que el alumnado se sienta activamente escuchado y que las propuestas que sean razonables sean tenidas en cuenta, y las que no lo sean, se explique por qué no pueden implementarse en el aula. Con ello se contribuye a desarticular la barrera de confrontación alumnado-profesorado que a menudo se da, en el sentido de que, por una parte, se concibe el alumnado como un grupo al que hay que corregir y enderezar, esto es, disciplinar por medio de los contenidos, y, por otra parte, se concibe el profesorado como un grupo que no para de dar órdenes, a veces de un modo arbitrario, y que se dedica a juzgar el poco esfuerzo o nivel que el alumnado tiene. Más allá de la consideración de si estos clichés tienen un valor de verdad positivo o negativo, muestran que la comunicación entre las partes está bloqueada. Sin embargo, si desde el comienzo del curso se muestra una escucha atenta a las inquietudes y necesidades del alumnado a la par que se reflexiona acerca de los deberes del mismo, de manera que se pueden ver cambios palpables en el aula, así como de las implicaciones sociales de lo que hacemos en el aula, con ello puede producirse el sentido de que trabajamos juntos en una dirección. Todo este proceso busca realizar una conexión con el alumnado antes que su corrección.

La reflexión descrita por los párrafos anteriores se ha concretado en mis clases de diversas maneras, dependiendo del grupo. En algunos se ha materializado en un trabajo de clase más oral y con más debates (ante la crítica por parte del grupo de que no se les escucha y no tienen voz propia), en otros en una clase en la que se trabaja más la redacción y la argumentación (ante la alegación de que nadie les ha enseñado a argumentar por sí mismos), en otros en un trabajo más grupal y distendido, pero con la exigencia de producir una serie de ejercicios que sean evaluables; incluso en un grupo, con algunas personas que padecían ansiedad, practicábamos cinco minutos de meditación/relajación al inicio de la clase para empezar con la cabeza más despejada, lo que según me comentaban les ayudaba mucho.

Con la reflexión inicial acerca de la educación y las normas no se consigue un resultado definitivo para el resto del curso; más bien abre un camino de diálogo que si se trata con cuidado, va construyendo una

dinámica de grupo. En otras palabras, la amabilidad de la escucha se tiene que equilibrar con la firmeza del mantenimiento de las normas, que ya han sido habladas e incluso discutidas en la clase.

Esto se traduce en una práctica que utiliza más la forma interrogativa que la imperativa con el fin de hacer reflexionar al alumnado acerca del fundamento y consecuencias de las acciones (por ejemplo, en vez de desgastarse uno levantando la voz con un "¡cállate!", el uso de "¿crees que de esta manera se está contribuyendo a un ambiente de respeto?"). En caso de que la reflexión por medio de preguntas no funcione, aunque debe de asumirse que el diálogo y la reflexión sobre las propias normas lleva un tiempo, quizá convendría probar con cambios de sitio en el aula. Si, por caso, la falta de atención es generalizada, probar con herramientas basadas en la acción más que en el hablar (o en el levantar la voz para conseguir silencio), como permanecer en silencio mirando al alumnado. Y si nada de eso funciona, emplear las medidas disciplinarias propias del centro. No obstante, antes de caer en el empleo de los clásicos partes de apercibimiento, en mi práctica ha sido muy útil preguntarme qué condiciones se dan en el aula que inducen más fácilmente al desorden y cambiarlas. De esta manera, en mi experiencia los problemas disciplinarios suelen ser mínimos; aunque también es cierto que el carácter dialógico que busco en la asignatura de Filosofía conlleva el riesgo de que haya más ruido de fondo.

No puedo sino concluir este apartado con un caveat que limita el alcance de este apartado por el carácter mismo de la enseñanza: si bien la lectura puede hacernos ver como docentes cuestiones de las que antes no éramos conscientes, considero que la lectura no debería de sustituir, sino complementar, la observación de las clases de otros compañeros y la reflexión acerca de las dinámicas de clase (de las propias y de las observadas), a partir de lo cual adquirir un verdadero conocimiento praxeológico.

Al final de la siguiente sección se planteará un ejemplo de secuenciación del respecto de este planteamiento cercano a la disciplina positiva junto con el relativo a la creación de una Comunidad de Indagación, puesto que en el seno de esta práctica ambos elementos marchan parejos y el esfuerzo volcado en una de las partes afecta positivamente al otro.

4. LA CREACIÓN DE LA CLASE EN UNA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN

La creación de una dinámica de grupo reflexiva sobre sus propias normas, similar al procedimiento propuesto por la disciplina positiva no es una tarea que pueda realizarse y dejar completada, sino que es una práctica que se va afinando y corrigiendo continuamente; el grupo no se hace y se queda hecho: el grupo se va haciendo y rehaciendo semana tras semana. Paralelo a este proceso social-disciplinar esta práctica educativa se propone hacer que el grupo se constituya en una comunidad de aprendizaje o indagación (Community of Inquiry), cuyo planteamiento puede trazarse hasta Charles S. Peirce y John Dewey, y que Matthew Lipman adapta al mundo educativo en el contexto de la Filosofía para niños y niñas (Philosophy for Children). Esta perspectiva parte de la premisa de que el conocimiento tiene lugar siempre en un contexto social y en este sentido requiere un acuerdo intersubjetivo entre aquellos implicados en la búsqueda del conocimiento. Tal y como recoge Lipman en su obra de investigación filosófica *Pensamiento complejo y educación* (2001), la comunidad no es solo un recurso pedagógico donde el alumnado cobra el protagonismo en el proceso de aprendizaje a través del fomento del pensamiento crítico en comunicación con los demás, sino una proyección de una comunidad dedicada a la consolidación de las formas de la práctica democrática. En definitiva, para Lipman se trata de una práctica educativa que media la relación entre la democracia como forma de indagación social y la indagación dialógica de la filosofía como una forma de práctica comunicativa.

La constitución de tal comunidad se realiza de diversas maneras. Por una parte, explicando el aspecto social de la construcción del conocimiento, bien sea desde Peirce, Dewey o incluso Habermas. Por otra parte, y más importante que cualquier fundamentación teórica o histórica, están las prácticas que se

hacen en el aula. Las prácticas que he sistematizado hasta la fecha han sido las siguientes: en primer lugar, al no seguir ningún libro de texto, los contenidos de la clase han de concretarse a partir de las clases mismas y de los recursos a los que estas remitan. Este proceso no es unidireccional, a saber, el profesor dando los apuntes, sino que se tiene que ir construyendo entre todos. El profesor tendrá un papel muy importante y no se excluyen los momentos de instrucción directa, si bien estos se intercalarán con ejercicios programados para que de manera inductiva el alumnado, en diferentes agrupaciones, llegue a nuevos contenidos o consolide los ya vistos. El planteamiento, por su intención de buscar aprender a filosofar y no meramente filosofía como historias, es en todo momento competencial. Así, lo realizado en clase es un proceso colectivo. En segundo lugar, y dado que el trabajo colectivo del punto anterior puede ser visto como algo etéreo y poco concreto para el alumnado, en cada clase habrá uno o dos encargados (depende de la ratio) de resumir en unos pocos minutos los puntos fundamentales de la clase o de las clases anteriores. Estas exposiciones recibirán preguntas y feedback por parte de sus compañeros para ampliar o clarificar aspectos, o para relacionar el contenido con otros vistos en el curso. Además, estas exposiciones serán evaluables por medio de una rúbrica que el grupo tiene a disposición desde el inicio de curso en el aula virtual y serán corregidas de un modo cualitativo no solo por el profesor sino también por sus propios compañeros en cuanto la exposición termine. Este modo de proceder es el que mejores resultados me ha dado en términos de hacer grupo como comunidad de indagación de entre todas las herramientas que he puesto en marcha. En tercer lugar, consideramos una serie de actividades que por su modo de proceder entrañan que el alumnado en distintos tipos de agrupaciones (individualmente, a veces en pares o en pequeños grupos) tienen que leer un texto o resolver un problema planteado y aparte de tratar con los contenidos mismos tienen que deducir el concepto o aparato teórico que hay detrás de lo tratado en ese ejercicio. En cuarto lugar, la última sesión de cada unidad didáctica se dedica a que el alumnado repase oralmente y de un modo resumido los aspectos clave de la unidad. Dependiendo del grado de consolidación de los contenidos se podrá volver sobre algunos de ellos y asegurarse de que todos los comprenden, o se pasará a seleccionar, de entre los contenidos de la unidad, un objeto de debate que se discutirá oralmente entre toda la clase.

Con todas estas acciones el grupo no se constituye desde dos tipos de personas diametralmente opuestas, profesor dicente activo, alumno silente pasivo, sino que, sin negar la radical asimetría que diferencia profesor/alumno por una cuestión de años de estudio y de responsabilidad ante el aula, se conforma como un grupo en el que se va construyendo una práctica filosófica.

A continuación resumo secuencialmente el modo de proceder de los dos últimos apartados, esto es, de la constitución de las bases dialógicas de la convivencia así como de la clase como una Comunidad de Indagación. En primer lugar, en las primeras sesiones, aparte de la presentación de la asignatura y del profesor y los alumnos, planteo al alumnado qué es lo que espera y qué es lo que esperaría de la clase, y cuál ha sido su experiencia en el proceso de aprendizaje en el centro (y hasta la fecha no ha habido ningún grupo en el que no recibiera quejas de que no les gusta que el profesor dicte contenidos que luego ellos repiten en el examen y se les olvida a los pocos días, si no a las horas). Asimismo, les pregunto acerca de sus expectativas acerca del curso y de la clase de Filosofía en particular. Todo ello lo realizo en primer lugar como un diálogo seguido de un cuestionario para que lo rellenen y reflexionen de un modo individual y así tenga registro de cada uno de ellos. Las preguntas de este cuestionario versan sobre qué conocimientos previos tienen de Filosofía y, como acabo de mencionar, qué esperan de la clase, cómo creen que debería de ser, cuál ha sido su experiencia en el centro y cómo creen que debería de ser su aprendizaje en el centro y, finalmente, de qué manera les gustaría aprender Filosofía, preguntando acerca de cuestiones como los recursos (textos, vídeos, arte), ejercicios y agrupaciones (si trabajan mejor de un modo individual o en grupos).

No obstante, si el diálogo se alarga y funciona muy bien, no lo cortaré, sino que el cuestionario por escrito se lo dejaré para la siguiente sesión. Nótese que en estas primeras sesiones ya se está introduciendo la Comunidad de Indagación de un modo indirecto, ya que la clase en su conjunto está

reflexionando acerca de qué es lo que debería de constituir el proceso mismo de aprendizaje, esto es, cómo debería el conjunto de la clase proceder para que su aprendizaje fuera significativo.

En segundo lugar, en sesiones subsiguientes, les preguntaría, en diálogo abierto para la clase, cómo creen que deberíamos de comportarnos en clase, según el procedimiento comentado en el apartado anterior. De ahí se tiene que llegar a unos compromisos comunes que quedarán por escrito y reflejados en el aula virtual.

En tercer lugar, vuelvo sobre algunos puntos del cuestionario que rellenaron en la primera o segunda sesión y paso a explicarles a modo de instrucción directa y de un modo introductorio la concepción social del conocimiento en Peirce y Habermas para acto seguido comentarles que en la clase de Filosofía seguiremos un procedimiento similar. En esta exposición se buscará la implicación del alumnado con preguntas acerca de qué les parece y que puedan generar diálogo o debate. Finalmente, paso directamente a la práctica, y a partir de proporcionarles una base conceptual mínima a partir de la instrucción directa, comenzamos con ejercicios por grupos, a los que iré preguntando y ayudando especialmente en las primeras sesiones. Al final del siguiente apartado se puede ver la secuenciación de algunas sesiones de contenidos junto con sus ejercicios correspondientes.

5. FILOSOFAR O DE LA CAJA DE HERRAMIENTAS

Una vez establecido un clima de diálogo y de cooperación, puede uno encaminarse al objetivo principal, enseñar la materia de Filosofía. Sin embargo, nuevamente recuérdese que se pueden memorizar con gran lujo de detalles las teorías de pensadores centrales en la historia de la filosofía y, sin embargo, no haber pensado por uno mismo nada al respecto. En los términos kantianos de *Respuesta a la pregunta, ¿Qué es Ilustración?*, incluso habiendo memorizado la historia de la filosofía de algún manual, si los contenidos aprendidos no han pasado por un examen crítico y una reflexión que conecte con la vivencia de quien lo ha leído, uno no ha abandonado su condición de pupilo.

A ese respecto y pese a lo que podría parecer por el grado de abstracción de la filosofía, hay muchos contenidos del currículo que son susceptibles de ser interpretados como herramientas activas que pueden ser empleadas durante todo el curso.

Un gran problema de la enseñanza está en realizar un proceso de evaluación basado en la memorización de unos contenidos dados que posteriormente se vuelcan en un examen y cuya puntuación se mide comparando lo dado en clase (o en el libro de texto) con lo escrito en el examen, ya que, por mi experiencia como alumno y por lo que me cuentan mis alumnos actualmente, se les olvida a la semana, si no es a los pocos días. Con ello no me posiciono en contra de la memorización, al contrario, considero que es importantísima; lo que sucede es que si la evaluación se basa en un contraste entre el paradigma (venga del libro o de los apuntes de lo dicho por el profesor) y la copia del examen, la retentiva en ese tipo de aprendizaje es reducida porque se trata de un aprendizaje muy poco significativo (permítaseme comentar que este modo de evaluar parece una aplicación de un platonismo tosco, según el cual el mundo material inevitablemente va a ser una copia imperfecta del ideal, lo que lleva a nihilizar el mundo material mismo).

En la materia de Filosofía se puede salir de esta problemática y hacer un aprendizaje en el que vayan incorporando herramientas y no pasando contenidos que no se vuelven a ver en el curso. Por ejemplo, si el actual currículo de Filosofía de 1º de Bachillerato dicta que la primera unidad debe versar sobre el saber filosófico y esto entraña la diferencia entre un pensamiento racional-crítico y un pensamiento acrítico y antropomorfizante como podría ser ciertos pensamientos mítico-religiosos, se puede tomar esta diferencia de criterio para analizar continuamente a lo largo del curso si los pensamientos sostenidos por el alumnado tienen rasgos filosóficos o más bien tienen residuo mitológico, y si acaso el ser humano puede desprenderse de tal residuo mitológico considerando la dimensión simbólica del ser

humano, que también ha de tratarse según el currículo. En ese sentido es cómico ver como los alumnos se dan cuenta de que algunos tienen una relación con deportes de masas como el fútbol tal y como si fuera un pensamiento mítico-religioso. Otro ejemplo ya de la segunda unidad del currículo que versa sobre el conocimiento. En esta unidad hay que trabajar diversos criterios por los cuales alguien toma algo como verdadero yendo desde el argumento de autoridad hasta la correspondencia entre las teorías y la realidad (la clásica *adaequatio intellectu rei*), la coherencia lógica o el consenso social. Nuevamente estos criterios conviene no trabajarlos como una lista que hay que aprender para teoría del conocimiento o epistemología, sino como algo que hay que reflexionar en cada momento del curso desde cuando se trabajan cualesquiera teorías u opiniones éticas, políticas, científicas o las que fueren. Este mismo procedimiento se repite a lo largo del curso, añadiendo elementos al conjunto en uso. Así, por ejemplo, cuando se llega a los temas últimos, más centrados en aspectos éticos, políticos o económicos, el alumnado ya sabe que tiene que partir de una ironía socrática (poner en suspenso lo que cree saber), revisar cuál es la fuente del conocimiento que cree tener acerca de los temas en cuestión (por lo general suele ser una fuente de tradición o autoridad y, por tanto, poco válida), lo que motiva a una mente más abierta, y no caer en defectos formales en el argumento ni mucho menos en falacias porque ya se han ido trabajando todas estas cuestiones desde hace meses. El resultado, tanto para ellos, como para mí como docente, ha sido más gratificante. De hecho, este modo procedimental de abordar la filosofía llevó, en el pasado curso, a que un conjunto de alumnos de varios grupos de bachillerato me pidieran clases extra en los recreos, dedicando dos recreos a la profundización de la lógica formal (terminando el curso con un nivel superior al que yo tenía cuando cursé lógica en la Licenciatura de Filosofía) y uno dedicado al comentario filosófico de obras de arte. Estos datos anecdóticos, más allá de la satisfacción de ver tanta motivación, apuntan a una posible continuación de esta práctica sistematizada: de la creación de un grupo desde la disciplina positiva y la enseñanza de la filosofía como comunidad de indagación y de filosofar hacia un modelo de enriquecimiento que atienda a la diversidad de intereses por proyectos.

A continuación pongo, a modo de ejemplo, la siguiente secuenciación de ejercicios. Antes de ello, es preciso contextualizar muy brevemente los contenidos vistos a lo largo del curso. El ejemplo de ejercicios que planteo a continuación se corresponden con el segundo trimestre, en concreto con una unidad dedicada a la Epistemología (UD6). Se trata de la última unidad del trimestre, precedida por otras dos, una dedicada a la Gnoseología o Teoría del conocimiento en general (UD5) y otra a la Lógica (UD4). En el primer trimestre ya se habrán cubierto unidades relativas a la Filosofía en su historia (origen, historicidad del saber filosófico) (UD1), Filosofía y su relación con el resto del saber (UD2) y Estética y el ámbito de lo simbólico (UD3).

Para dar más sentido a los ejercicios que presento, es relevante conocer que en la UD1 se ha trabajado, entre otras cosas, la oposición entre un modelo de explicación racional filosófico y otros modelos de explicación del mundo, y la pervivencia a lo largo de la historia de modelos no filosófico-rationales a partir de la conceptualización que hizo el filósofo Jesús Mosterín con lo que él denominó "pensamiento arcaico". En segundo lugar, en la UD4, de Lógica, se han trabajado las falacias y cómo este tipo de argumentaciones atraviesan, y a veces gobiernan, nuestras vidas pese a su invalidez. Por último, en la UD5, de Gnoseología, se estudió la oposición entre una concepción del conocimiento objetivista (esto es, que desvela la verdadera esencia de la realidad) frente a una postura constructivista (esto es, que presenta una herramienta útil, provisional, para predecir o manipular la realidad). Además, se planteó la problemática filosófica de la validez de la fuente del conocimiento sensible y del conocimiento intelectual (entendido como aquel que no precisa de los sentidos, sino de la lógica y del razonamiento). Asimismo, en esta unidad didáctica se han analizado una serie de criterios por los cuales se considera algo como conocimiento válido (los cuales no están exentos de error o de cometer falacias): la tradición, la autoridad, la correspondencia entre los enunciados y la realidad material, la coherencia lógica, la evidencia apodíctica (que se deduce de la definición misma de la cosa: un triángulo solo puede tener tres ángulos sin necesidad de la comprobación empírica), la utilidad pragmatista o el consenso.

Con este contexto en mente, paso a mostrar cómo sería una secuencia de ejercicios en la UD6, de Epistemología. En primer lugar, la UD comienza con una breve explicación de instrucción directa por mi parte del concepto mismo de epistemología y su relación con el resto de saberes filosóficos (que amplía y consolida, en parte, lo trabajado en la UD2). A partir de ahí, planteo la siguiente cuestión en la pizarra: "según lo trabajado en la unidad de Gnoseología, ¿de qué diferentes maneras podríamos considerar la ciencia?" y les pido que lo dialoguen en grupos pequeños (dos o tres personas). A partir de ahí, si bien no en todos los grupos, sí en el conjunto de la clase, aparecen respuestas que vinculan la ciencia con una perspectiva objetivista del conocimiento y otras que lo vinculan con una perspectiva constructivista; otras respuestas tratarán la ciencia desde la oposición entre el conocimiento sensible y el conocimiento inteligible. Una vez puestas en común estas respuestas, pregunto a la clase si hay voluntarios para hacer una presentación acerca de ejemplos de que defiendan una postura constructivista en la historia de la ciencia y ejemplos que defiendan una postura objetivista (lo cual se plasmó unas semanas más tarde en una presentación acerca del cambio de paradigma de la mecánica newtoniana a la teoría general de la relatividad de Einstein; y en otra presentación de defensa de la geometría como un conocimiento de carácter objetivista, lo que me ofreció la oportunidad de ponerles un vídeo sobre geometrías no euclidianas para problematizar aún más en esa línea).

En una segunda sesión, explico mediante instrucción directa el escepticismo como escuela filosófica. A partir de ahí les pregunto si recuerdan algún ejemplo de pensamiento escéptico que viéramos en la primera unidad, ante lo cual algunos se acuerdan de Gorgias, cuando opusimos Sócrates a los sofistas. La mayoría de la clase ya se había olvidado de Gorgias (y parte del método socrático), lo cual permite repasar entre todos esos contenidos. A partir de ahí planteo las siguientes preguntas que tienen que responder en grupos: a) El escepticismo, ¿tiene un planteamiento objetivista o constructivista del conocimiento?; b) El conocimiento y la ciencia (aunque sea en un sentido antiguo) para alguien como Sócrates, por oposición a los sofistas, ¿presenta un planteamiento objetivista o constructivista? Una vez puestas en común las respuestas, les pregunto si consideran que actualmente tenemos una perspectiva más objetivista o constructivista del conocimiento y generamos diálogo/debate informal.

En una tercera sesión, les pido que respondan por escrito individualmente a la siguiente pregunta: "¿tiene alguna relación el método científico [visto en la UD2] con el escepticismo o con el dogmatismo?" Tras leer varios estudiantes sus respuestas, concordamos en que el análisis lógico de argumentos a favor y en contra de los escépticos antiguos se parece al proceder científico de hipótesis y ponerlos a prueba en un marco experimental, pero que a diferencia de los escépticos, el método científico busca llegar a una verdad, lo que si se mantiene durante mucho tiempo como verdadero podría llevar al dogmatismo. A continuación les pregunto a viva voz si podría un científico, en la medida en que ejerce su labor científica, cometer falacias y tener alguno de los rasgos de pensamiento arcaico según Mosterín, y discutimos si podría un científico ser irracional, acrítico, emocionalmente comprometido o antropomorfizante y se llega a la conclusión de que se puede ser racional en una serie de actividades sin revisar nunca que esas actividades sean las más adecuadas ni las creencias o supuestos que las mueven, lo que me permite explicarles, muy brevemente, la diferencia entre razón instrumental y razón crítica de Horkheimer. Entonces les propongo preparar, para la próxima o próximas sesiones un debate acerca de si puede haber dogmatismo científico y divido la clase grupos para que lo vayan preparando y les sugiero relacionarlo con los criterios de validez del conocimiento, con los rasgos del pensamiento arcaico según Mosterín y si tienen tiempo que lo amplíen buscando información del positivismo de Comte y el determinismo físico de Laplace.

Este es un ejemplo de cómo sería el procedimiento propuesto en la práctica. Dado el carácter de repetición y revisión de contenidos anteriores, se dan algunos casos en los que hay que volver a explicar algunas cuestiones para consolidar el conocimiento y, sobre todo, para poder emplearlo como una herramienta. Esto da como resultado una clase que en ocasiones parece más caótica que si se planteara todo en términos de instrucción directa, pero estimo que gana en dinamismo e interés.

6. PROBLEMAS Y LIMITACIONES

Los problemas y limitaciones que presenta esta práctica sistematizada son muchos. Por una parte, el mismo planteamiento con distintos grupos produce efectos completamente diferentes. En algunos grupos el planteamiento dialógico de la disciplina positiva no funciona quizá por falta de autocontrol por parte del alumnado y necesitan un acercamiento mucho más directo y autoritario a la disciplina, por supuesto siempre desde un trato respetuoso. En otros el planteamiento de corte comunitario de la Comunidad de Indagación funciona limitadamente quizá por tener poco bagaje de estudio y de lectura y necesitan algo más de instrucción directa y de guía por parte del profesor. Y en otros grupos suceden cosas simples como tener mal horario, por ejemplo, a últimas horas con un alumnado más cansado o a primeras horas con un alumno con malos hábitos de sueño y que están dormidos, todos ellos factores que pueden sonar un poco de Perogrullo, pero que afectan indudablemente en la práctica docente diaria. Asimismo, en el aspecto de generar conexión con el alumnado varía muchísimo el profesor que uno sea, así como factores que a uno se le escapan, de manera que lo que a un compañero le funciona a otro no le funciona y viceversa, siendo el mismo grupo. Con ello no rechazo de un modo autodestructivo el valor de esta práctica sistematizada sino que subrayo el carácter praxeológico de la docencia que no puede convertirse en una deducción lógico matemática, sino en un razonamiento de base prudencial.

Otro problema con este tipo de práctica está en que en términos de contenidos se avanza más lento. Si se pretende que el alumnado adquiera de un modo crítico los contenidos, los reflexione y los emplee de un modo activo, en suma, que filosofe, y no aprenda la filosofía como una historia, se precisará de más tiempo y maduración sobre los mismos por lo que no se puede pretender avanzar a la misma velocidad que si se hiciera una clase solo de instrucción directa o unidireccional. Este problema era sin duda mayor con la anterior ley de educación, la LOMCE, cuyos extensos contenidos era prácticamente imposible impartir en un curso, menos aún llegar a que el alumnado cumpla todos los estándares de aprendizaje evaluables, y no lo es tanto con la actual ley LOMLOE, mucho más ligera en la lista de contenidos.

En cualquier caso, y aunque en la inmediatez del día a día se pierda perspectiva y también la paciencia, y aunque parezca que se marcha despacio, al final del curso los alumnos han tenido realmente un trato con la filosofía mucho más activo y útil, en el sentido de proporcionarles una caja de herramientas, que el que hubieran tenido de un modo más directo o magistral. No obstante, he de confesar que durante la redacción de este mismo escrito he visto cómo grupos que funcionaban muy bien según estos parámetros de repente tenían un par de clases desastrosas, lo que provoca que uno se cuestione si lo que uno está haciendo en realidad tiene algún sentido. Como una suerte de versión docente de Crátilo, del diálogo homónimo de Platón, uno no entra dos veces en la misma clase. Hay días en los que los recursos propuestos por esta práctica no daban como resultado una clase funcional; días en los que uno se cuestiona sus aptitudes como figura de autoridad; días en los que uno siente que es imposible hacer que la clase funcione con treinta y pico adolescentes con intereses e inquietudes muy diferentes a los de la materia... Sin embargo, la experiencia también me indica que estos momentos son parte de la dinámica de la docencia: tras un examen difícil en otra asignatura, unas notas que pueden considerar injustas, un problema en el grupo por cuestiones personales, etc. En esos momentos puntuales, lo que mejor me funciona es escuchar sus preocupaciones, intentar reflexionar con ellos acerca de cuáles son las mejores vías de acción y, tras ello, retomar el curso de la clase. Este tipo de cosas, que a uno le hacen modificar parcialmente la programación de aula que tenía prevista, pueden hacerle sentir a uno que pierde el control o que debería de presionar más a los alumnos con los contenidos ya que aparentemente se marcha muy lento, pero la realidad es que refuerzan la confianza y la conexión profesor-alumnado.

En definitiva, no puedo evitar sentir que lo que uno construye en la clase, cual castillo de arena, fácilmente se desmorona. Sin embargo, creo que el resultado no hay que medirlo en términos de pérdida de control, sino de que incluso en la reconducción del grupo cuando este ha interrumpido su funcionamiento adecuado también se está haciendo filosofía, reflexionando sobre las normas, sobre las

inquietudes emocionales del alumnado en ese momento, sobre el grupo y lo que debemos hacer, etc. Con ello se abre otra cuestión que no desarrollaré aquí, sobre el ejemplo que uno proyecta, en los momentos de construcción y en los momentos de crisis y reconstrucción, ya que en todos ellos es necesaria la amabilidad y la firmeza, la paciencia y el diálogo.

REFERENCIAS

- Adler A. (2009). *Social Interest: Adler's Key to the Meaning of Life*. Oxford: Oneworld.
- Dewey, J. (1959). *Dewey on education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Kant I. (2013). *¿Qué es la ilustración? y otros escritos de ética política y filosofía de la historia (2ª)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lipman M. (2001). *Pensamiento complejo y educación (2a ed. 1ª reimp)*. Madrid: De la Torre.
- Nelsen J., Lott L. & Glenn H. S. (2013). *Positive Discipline in the Classroom: Developing Mutual Respect Cooperation and Responsibility in your Classroom*. New York: Three Rivers Press.

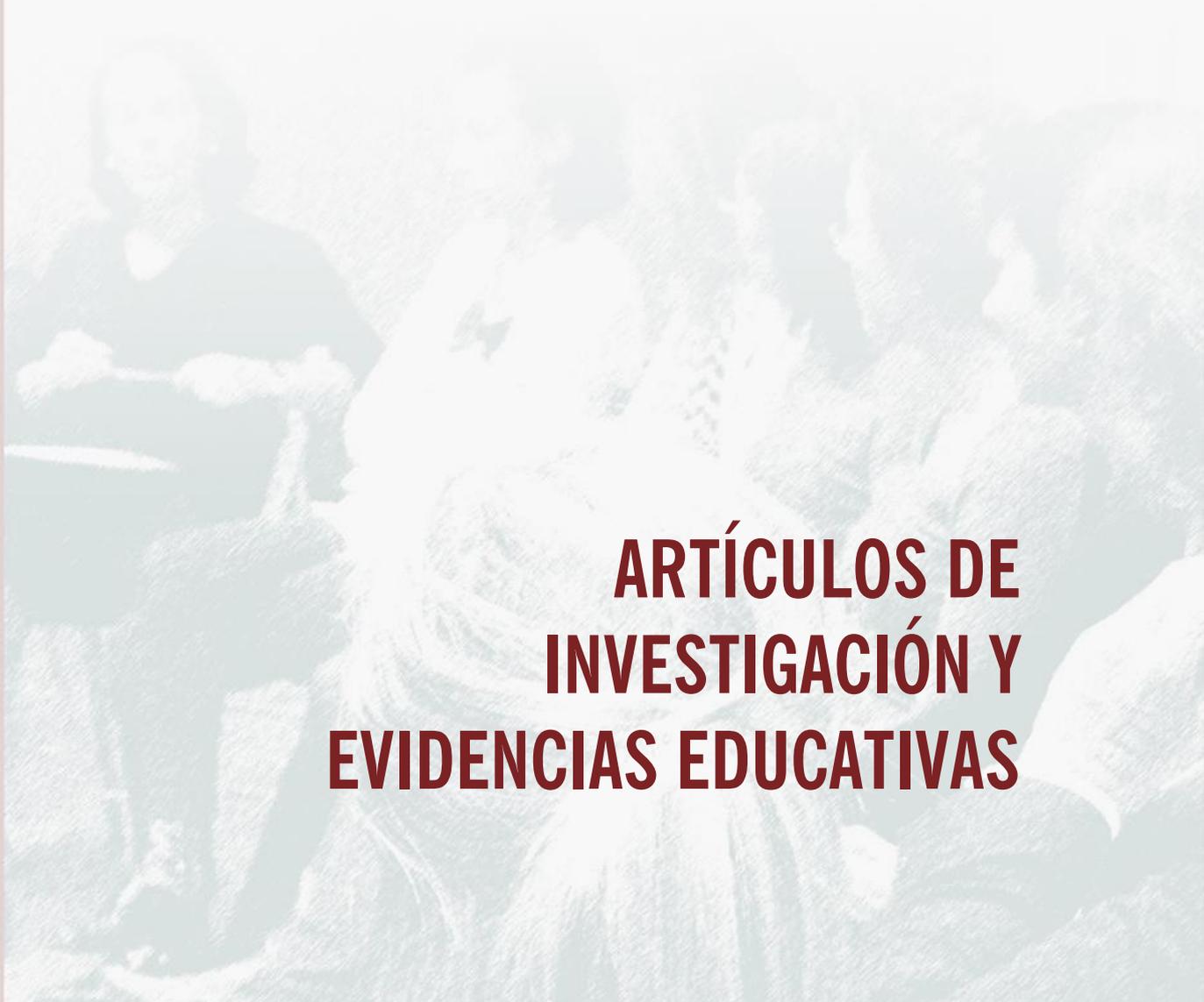
CÓMO CITAR: García Ureña, G. (2023). La clase de filosofía como práctica: de la conexión a la actitud crítica. *Revista Pensadero: Conocimiento Educativo Docente*, vol. 1, p 55-65. Recuperado de <https://revistapensadero.org/>

revista ●



ensadero

**ARTÍCULOS DE
INVESTIGACIÓN Y
EVIDENCIAS EDUCATIVAS**



Ámbitos curriculares en la ESO española: legislación, concepto y experiencias escolares

Curricular Areas in Spanish Secondary Education: law, concept and schools experiences

Jorge Úbeda Gómez

Fundación Promaestro

Departamento de Filosofía y Sociedad. Facultad de Filosofía. Universidad Complutense (Madrid)

Resumen

La organización curricular por ámbitos en la ESO española está presente en la legislación y la práctica educativa desde 1991, pero ha sido la última reforma legal (LOMLOE, 2020) la que está dando un impulso decidido a su implantación en los tres primeros cursos de la ESO. Aun así, todavía no se cuenta con un cuerpo de investigación suficiente sobre este modo de organización curricular. En este artículo se analiza la descripción de los ámbitos en la legislación española vigente y derogada, prestando especial atención al caso singular de la Comunidad Valenciana, se propone una conceptualización nueva para la investigación y se presenta dos experiencias escolares de organización curricular por ámbitos. Asimismo, se apuesta por los ámbitos como el principio del futuro curricular en la ESO española.

Palabras clave: currículum integrado, organización del currículo, interdisciplinariedad, diseño del currículo.

Abstract

The organisation of the curriculum by areas in Spanish ESO has been present in legislation and educational practice since 1991, but it has been the latest legal reform that has given a decisive boost to its implementation in the first three years of ESO. Even so, there is not yet a sufficient body of research on this mode of curricular organisation. This article analyses the description of the areas in the current and repealed Spanish legislation, paying special attention to the singular case of the Valencia Region, proposes a new conceptualisation for research and presents two school experiences of curricular organisation by areas. It also argues in favour of areas as the principle of the future curriculum in Spanish ESO.

Keywords: integrated curriculum, course organization, interdisciplinarity, curriculum designed.

INTRODUCCIÓN

El currículo escolar es una de las dimensiones decisivas de todo sistema educativo que, a pesar de su estabilidad a lo largo de las décadas, siempre está en discusión pues ninguna sociedad tiene completa claridad ni goza de unanimidad en lo que se refiere a qué debe ser aprendido y enseñado en las escuelas (Moya y Valle, 2020). La discusión sobre el currículo, además, se ha agudizado en las últimas décadas, sobre todo desde la eclosión de la llamada sociedad de la información (Castells, 1998) y su revolución digital asociada que ha suscitado preguntas acerca del sentido de las escuelas, el perfil de la profesión docente, la organización escolar y, cómo no, el currículo (Hargreaves y Manzano, 2003). Se han ido acumulando no pocas respuestas a estas cuestiones configurando el debate educativo actual (Úbeda, 2020) pero, en lo que se refiere al currículo, la generalización del enfoque competencial que implica, aun cuando no se perciba con claridad, una transformación competencial del conocimiento que informa todo currículo, está dando forma a todas las líneas de discusión educativa curricular: la relación entre competencias y conocimiento, la existencia (o no) de competencias específicas por áreas o materias, el carácter transversal de las competencias, la reorganización curricular de las asignaturas, los agrupamientos del estudiantado y los enfoques didácticos más apropiados para abordar este enfoque (Moya y Luengo, 2021).

En este artículo nos detenemos en la posibilidad de organizar el currículo en ámbitos o áreas de conocimiento integrando las diversas asignaturas en una programación y evaluación conjunta que, además, puede contar con dos o más docentes. Esta posibilidad, en el caso concreto español, ha despertado cuestiones tanto desde la investigación educativa como desde la práctica de aula, pues en la legislación vigente (LOMLOE, 2020) se recoge la posibilidad de organizar el currículo por ámbitos en los tres primeros cursos de secundaria generalizando una práctica que, hasta el momento, parecía reservada a programas de diversificación curricular, Programas de Mejora del Rendimiento Académico (PMAR) o Formación Profesional Básica (FPB), es decir, a programas de compensación educativa dentro de la educación ordinaria de la ESO.

El objetivo de este artículo es aclarar el concepto de ámbito curricular en la ESO española como paso necesario para articular una investigación y una práctica educativa basada en conceptos complejos, como este del ámbito, que recoge en él diversas fuentes legales, teóricas y prácticas. De hecho, este es uno de los motivos principales que han conducido a la propuesta de este artículo: los ámbitos curriculares aparecen como presentes, sobre todo, en la legislación educativa y en la práctica de aula lo cual induce a pensar que, por un lado, la legislación está recogiendo lo que es ya una realidad en algunos centros escolares además de determinados enfoques teóricos sobre el currículo, así como la práctica educativa, que en este asunto, como en tantos otros, va por delante de la investigación, forma un complejo de respuesta innovadora a una necesidad educativa, con fundamentos parciales en la investigación y un método básico de ensayo y error a partir de la práctica de aula.

Para aclarar un concepto al menos necesitamos delimitar tanto su referencia - *¿qué fenómenos educativos quedan dentro del concepto de ámbito?* - como su sentido - *¿cuál son las nociones que configuran los significados posibles del ámbito curricular?* -. Por tanto, el modo de abordar en este artículo la aclaración conceptual del ámbito curricular en la ESO española consistirá en (1) una revisión crítica de la fuente legislativa de la que se pueda inferir alguna definición conceptual de los ámbitos; (2) una exploración de la investigación educativa directamente relacionada con el concepto de los ámbitos curriculares, (3) una crónica de dos proyectos educativos que organizan el currículo por ámbitos en ESO y que el autor de este artículo visitó a modo de documentación para su elaboración y (4) unas conclusiones a la vista de todo lo aportado.

1. LOS ÁMBITOS CURRICULARES EN LA FUENTE LEGISLATIVA

El concepto de ámbito curricular está presente en la legislación española al menos desde la LOGSE (1991) que en el Real Decreto 1007/1991 recoge la organización curricular por ámbitos en los programas de diversificación curricular (Art. 13.2 y 13.3) dirigidos a aquellos estudiantes que, cumplidos los dieciséis años, todavía no han logrado los objetivos de la etapa para obtener el título de ESO.

La LOE (2006), en la que ya irrumpe con claridad el enfoque competencial de la educación, vuelve a recoger el concepto de ámbito, en primer lugar, como posibilidad de organización curricular de las materias obligatorias de 1º a 3º de ESO (Art. 24.1) y para favorecer la transición entre la educación primaria y la secundaria (Art. 24.4). Asimismo, se reconoce la capacidad autónoma de los centros educativos para impartir conjuntamente diferentes materias si así lo recoge su proyecto educativo (Art. 24.7). Además, la LOE articula, de nuevo, los programas de diversificación curricular para estudiantes desde 3º ESO organizándolos en ámbitos (Art. 27.1). Por último, los nuevos Ciclos Formativos de Grado Básico, dirigidos a estudiantes cuyo perfil aconseje la adquisición de las competencias educativas de la ESO en un entorno profesional, también se organiza en ámbitos y, esta vez, la ley se detiene en describirlos con algo más de detalle (Art. 30.2): ámbito de Comunicación y Ciencias Sociales, ámbito de Ciencias Aplicadas y Ámbito Profesional. Bien es cierto que en la descripción parece utilizarse el ámbito como categoría general que recoge diversas materias, aunque en la práctica y en la organización escolar se imparte por un solo profesor y de manera integrada.

Si nos detenemos en la LOMCE (2013), que modifica ampliamente la LOE, aunque no la deroga, se observa, en realidad, la desaparición del término de ámbito tanto para en la definición de las materias de los tres primeros cursos de ESO (Art. 24.1) como en los nuevos Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (Art.27). Con respecto a lo primero parece natural que una vez que se categorizan las materias en troncales y específicas, no tenga sentido plantear la agrupación de estas en ámbitos, de hecho, se está reforzando un enfoque disciplinar de la organización curricular. En PMAR, que es un modo diferente de articular la diversificación curricular adelantando a 2º y 3º de la ESO para repetidores de uno de los cursos, se especifica que la aproximación didáctica y la organización de las materias será diferente, pero no se utiliza el término de ámbito para ello. Solo en el Art.24.7 se retoma el concepto de ámbito para indicar que las Administraciones Educativas y, en su caso, los centros educativos podrán agrupar las materias en ámbitos en 1º de la ESO para facilitar la transición entre las etapas de primaria y secundaria. Finalmente, en la Formación Profesional Básica, que redefine el Ciclo Formativos de Grado Básico de la LOE, vuelve a desaparecer el término de ámbito a favor del término *bloque* como modo de organización curricular: bloque de Comunicación y Ciencias Sociales y bloque de Ciencias Aplicadas. Parece claro que la LOMCE evita, de modo explícito, el uso del término ámbito como concepto educativo referido a la organización curricular, excepto en el caso que ya hemos señalado del artículo 24.7.

Finalmente, la LOMLOE (2020), que deroga la LOMCE y modifica ampliamente la LOE, retoma el concepto de ámbito y amplía esta posibilidad de organización curricular a toda la ESO (de 1º a 3º, sobre todo), indicando cuáles serían los ámbitos y ofrece algunas razones de por qué hacerlo así. En el Preámbulo de la ley se vincula aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias con la posibilidad de reunir las materias en ámbitos. Conviene destacar que ahora la legislación trata de ofrecer razones educativas para esta reunión de las materias en ámbitos pues conecta esta organización curricular con un enfoque competencial en educación que incorpora rasgos como la significatividad, la autonomía y la reflexión. Ya en el propio articulado de la ley nos encontramos, de nuevo con la posibilidad de reunir en ámbitos diversas materias en los tres primeros cursos de la ESO (Art. 24, 1), favorecer la transición entre primaria y secundaria (Art. 24.4), se vincula la organización curricular por ámbitos más decididamente que en la LOMCE a la autonomía de centro (Art. 24,7), se delimita el papel de las Administraciones en la determinación de las condiciones específicas de la oferta organizada en ámbitos (Art. 26.1) y se especifica la organización en ámbitos de la Formación Profesional Básica (Art. 30.2).

Si nos detenemos a analizar el Real Decreto 217/2022 (en adelante, RD) por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria nos encontramos con desarrollos de interés para la definición del ámbito curricular. De nuevo, en el RD se insiste en la posibilidad de agrupar en ámbitos para (Art. 8.6) favorecer la transición entre primaria y secundaria (Art. 8.7); en este último apartado del artículo se insiste en que se procurará que los estudiantes cursen un máximo de una materia más que las áreas que componen el último ciclo de la Educación Primaria. Asimismo, se ofrecen algunas directrices sobre evaluación en el artículo 15 que afectan a la definición de los ámbitos: se insiste en el carácter integrador de la evaluación de los ámbitos (15.1, 15.5). Relacionado con la evaluación se recoge, también, que en las actas de evaluación de los ámbitos aparecerá una sola calificación del ámbito (Art. 31) y que se mencionarán las materias que integran los ámbitos en el expediente académico (Art. 32), así como la inclusión en el historial académico de la calificación en cada una de las materias integradas en el ámbito, que será la misma que la obtenida en el ámbito (Art. 33). Además, los ámbitos se vinculan a la autonomía de los centros en la definición de aquellos de acuerdo con su proyecto educativo (Arts. 26 y 27). En la Disposición adicional tercera sobre Educación de Personas Adultas (EPA) se especifica que las estará organizada por ámbitos, dando la siguiente razón: “Con objeto de que el alumnado adquiera una visión integrada del saber que le permita desarrollar las competencias y afrontar con éxito los principales retos y desafíos globales del siglo XXI...”. Finalmente, en el Anexo I sobre el perfil de salida se hace referencia a los contenidos disciplinares como algo incluido en los ámbitos que se ordenan desde un enfoque curricular competencial.

Aunque la definición del marco general educativo tanto en su organización como en su diseño curricular básico es una competencia exclusiva del Estado, en el caso de España, la gestión educativa está transferida a las Comunidades Autónomas (en adelante, CCAA), gozando estas de un margen amplio, no solo en la gestión, también en la legislación. De hecho, en el caso que nos ocupa de los ámbitos, la legislación nacional aplica el principio de descentralización al dar capacidad tanto a las administraciones educativas de las CCAA como a los centros educativos para organizar el currículo por ámbitos dependiendo del proyecto educativo de los centros. Por eso mismo, resulta decisivo explorar cómo se articula esta cuestión de los ámbitos en los distintos desarrollos legislativos de cada CCAA. Como el detalle de cada una de las CCAA desborda el objetivo de este artículo, nos ceñiremos a ofrecer una visión global destacando los elementos más señalados para la cuestión que nos ocupa.

De las diecisiete CCAA, solo hay una de ellas, la Comunidad Valencia, que haya desarrollado de manera notable una legislación específica sobre la organización curricular por ámbitos para la ESO en el Decreto 107/2022 del 5 de agosto por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Después de la Comunidad Valenciana, Extremadura, Cataluña, Madrid, Canarias y Cantabria desarrollan algo más lo que ya viene legislado estatalmente, aunque siguiendo el texto legal previo, generalmente para especificar los distintos ámbitos, sugerir algunas aproximaciones didácticas y aclarar el grado de autonomía de los centros educativos en el desarrollo de los ámbitos. En las demás CCAA o bien se repite lo que ya dice la legislación estatal lo que es equivalente a no desarrollar ninguna legislación específica. Por tanto, resulta de interés analizar brevemente el desarrollo producido en la Comunidad Valenciana.

En el Preámbulo del Decreto ya citado podemos leer:

Con el fin de poder impartir las materias de forma *integrada e interdisciplinaria* y de otorgar una *adaptación del alumnado proveniente de la educación primaria*, los centros educativos podrán organizar las materias de la educación secundaria obligatoria por ámbitos agrupando las que se consideren más apropiadas, en aplicación de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros; esta medida se podrá aplicar en el segundo y el tercer curso de esta etapa y, en todo caso, *se tiene que aplicar en el primer curso*. La organización por ámbitos permite *integrar los saberes básicos de las diferentes materias de manera que se aumente el pensamiento crítico y reflexivo del alumnado*. Esta organización se podrá desarrollar mediante el *modelo educativo de*

la codocencia, el cual ayuda a atender de una manera más eficiente la diversidad del aula y propiciar procesos de mejora en el centro. (subrayado mío)

Aquí ya se explicitan con mayor claridad algunos rasgos educativos de los ámbitos, tanto pedagógicos como organizativos, que operan como razones para su implantación en los tres primeros cursos de ESO: la integración de materias en un marco interdisciplinar, la adaptación de los estudiantes provenientes de Primaria, la integración de los saberes básicos de distintas materias que aumenten el pensamiento crítico y la reflexividad del alumnado y, finalmente, el impulso de la codocencia como modelo de colaboración profesional vinculado a una mejor atención a la diversidad y a la innovación educativa. Finalmente, debe destacarse que ya el Preámbulo anuncia la obligatoriedad de los ámbitos en el primer curso de la ESO (desarrollado en el artículo 11.3 del Decreto), medida que ha sido suspendida *cautelárisimamente* por el Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana (TSJCV) el 17 de agosto de 2022 atendiendo al recurso de UGT-PV. El TSJCV no entra en el fondo de la cuestión y basa su suspensión en la inmediatez y premura de tiempo con la que se impone tal medida.

Si vamos al articulado del Decreto, será el artículo 11 el que especifique la organización por ámbitos, enumerando, en el Art. 11.1, los objetivos que se alcanzan con esta organización curricular: consolidar y reforzar los aprendizajes competenciales vinculados al perfil de salida de la ESO, motivar al alumnado hacia los aprendizajes activos a través de metodologías innovadoras que incluyan, además, a los estudiantes con mayores dificultades así como a los de mayor capacidad y motivación, facilitar la coordinación y el trabajo conjunto de los equipos educativos y promover la codocencia del profesorado de diferentes materias. En los Art. 11.4 y 11.5 se especifican las posibilidades de desarrollo de los ámbitos (dos materias o más de dos materias), la asignación horaria, la relación con materias optativas y la codocencia. El caso de la Comunidad Valenciana, como vemos, nos añade algo más de concreción educativa a los ámbitos pues no solo se indica la posibilidad de organizar el currículo de este modo si no que se enumeran razones de índole educativa, es decir, se dan los *por qué* y los *para qué* de los ámbitos.

Las fuentes legislativas que hemos analizado definen los ámbitos, sobre todo, como un modo de organización curricular de las materias (vinculadas a disciplinas) en los tres primeros cursos de la ESO, en los Programas de Diversificación Curricular, en la Formación Profesional Básica y en la Educación para Adultos. Al mismo tiempo, de manera indirecta o timorata, se vincula este modo de organización a una concepción del aprendizaje en el marco del enfoque competencial que busca el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo del alumnado a partir de una integración de distintas materias, metodologías específicas y la codocencia. Se da por hecho que este modo de organización curricular tiene un mayor potencial inclusivo que otros. Finalmente, se ampara el desarrollo autónomo de proyectos educativos de los centros escolares, lo cual hace pensar que el legislador ya conoce determinados proyectos que están orientando su modelo educativo en ESO desde este modo de organización. Entre líneas se lee o se puede leer que hay un marco general de comprensión de la educación, en general, y el conocimiento, en particular, en el que se enmarcaría la posibilidad de organización el currículo por ámbitos en la ESO.

2. LOS ÁMBITOS CURRICULARES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La legislación nos ha devuelto un concepto complejo de ámbito en el que distintas dimensiones interaccionan entre sí dando lugar a una serie de rasgos dinámicos que definirían lo que es el ámbito. En este epígrafe se analiza el concepto de ámbito desde una perspectiva teórica y de investigación, es decir, nos preguntamos qué es lo que se sabe, desde la investigación educativa, acerca de este modo de organización curricular tanto en su definición como en sus distintas posibilidades de implantación en los centros educativos. Y aquí es preciso adelantar la conclusión: apenas hay disponible ninguna investigación que tenga como centro de interés los ámbitos curriculares en la ESO española. Llama la atención esta ausencia dado que el concepto está en nuestro ordenamiento jurídico y, por tanto, en la

práctica educativa al menos desde 1990 con los Programas de Diversificación Curricular y, aunque existe numerosa investigación sobre estos Programas o sobre cuestiones relacionadas con los ámbitos, no contamos con ninguna investigación de peso que aclare qué son los ámbitos, cómo se desarrollan y qué resultados educativos se logran con ellos. Por ello, proponemos como primer paso para la elaboración de estas investigaciones, una definición de las dimensiones que interaccionan en el concepto de ámbito y que podemos relacionar con la investigación disponible.

Tal relación no podrá ser concluyente con respecto a los ámbitos, dado que estará vinculada solo a una de las dimensiones por lo que no podrá, metonímicamente, aplicar el análisis operativo de una dimensión sobre todo el complejo conceptual. La guía heurística que tenemos a la hora de establecer las dimensiones del concepto de ámbito nos la ofrece la legislación que acabamos de analizar. Las leyes recogen y ordenan una realidad social que ya está en marcha, así como, en ocasiones, promueven cambios en la propia realidad, por lo que creemos justificado usar la legislación educativa sobre los ámbitos como expresiva de lo que se entiende por ámbitos curriculares en ESO pues recoge una realidad educativa presente en centros escolares y en la práctica educativa de equipos docentes.

El concepto de ámbito reúne, al menos, cuatro dimensiones que interaccionan entre sí produciendo una serie de rasgos que no son reducibles a una de estas cuatro dimensiones:

- *Dimensión organizativa:* el ámbito curricular se delimita como un modo de organizar la impartición del currículo expreso en un determinado curso de la etapa escolar correspondiente. Habitualmente el currículo viene organizado en objetivos, competencias clave, perfil de salida y materias, aunque a efectos de la organización de la ESO en los centros educativos que se expresa en el horario, son las materias las que se tienen en cuenta para la organización escolar. Además, cada materia tiene asignada un docente especialista y unas determinadas horas por curso que habrán de ser impartidas en cada grupo-aula. Por tanto, los ámbitos, sobre todo, suponen un modo de organizar las materias o asignaturas diferentes al habitual en el que un docente imparte una materia en un grupo-aula de un curso durante unas horas semanales asignadas. El alumnado suele tener el mismo número de profesores que de materias durante todo el curso escolar. Al organizar el currículo por ámbitos se integran diversas materias en un mismo ámbito, generalmente por alguna afinidad disciplinar y dos o más profesores comparten la programación del ámbito, incluso el espacio y tiempo del grupo-aula en un modelo pleno de codocencia. Los ámbitos curriculares, por tanto, afectan a la división en asignaturas, al horario escolar y a la práctica docente, pues los docentes que se integran en los ámbitos deben transitar hacia una aproximación interdisciplinar de su propia materia. Si los ámbitos afectan de un modo tan decisivo a la organización escolar, parece imposible que se puedan llevar a cabo sin el liderazgo pedagógico y organizativo de equipos docentes y directivos de los centros escolares y sin una adecuada asignación de recursos para su implantación y desarrollo.
- *Dimensión epistémica:* los ámbitos curriculares suponen una puesta en cuestión de la fragmentación del saber humano en asignaturas en el periodo formativo de la escuela primaria y secundaria. Como veremos en la siguiente dimensión se aducirán razones de carácter psicopedagógico y social para esta puesta en cuestión, pero en esta dimensión se destaca la cuestión acerca de si el currículo de ESO debe ser una transposición, en formato de asignaturas, de las disciplinas diferenciadas que pertenecen al ámbito del conocimiento humano y que tienen un correlato institucional en la Universidad y sus facultades. Es decir, la asignatura de Física y Química en 3º ESO es una trasposición de aquellos conocimientos básicos de dos disciplinas de conocimiento institucionalizadas como ciencia en la Universidad. De este modo, serán las facultades universitarias desde las que se propondrá cuáles son los conocimientos básicos que habrán de ser

didácticamente trasladados al currículo de ESO. Y así con las demás asignaturas que se convierten, así, en un reflejo básico de una disciplina científica. Cada semana de su curso escolar, entonces, los estudiantes van pasando de una asignatura a otra aprendiendo en ellas, sobre todo, una selección ordenada y secuenciada de los conocimientos básicos de las distintas disciplinas sin que, necesariamente, tengan que establecer ningún vínculo entre ellas. Frente a este modelo, emergen dos conceptos clave que lo critican y proponen algunas alternativas a él: la complejidad (Morin, 2011; Mitchell, 2009) y la interdisciplinariedad (Torres, 1994). La complejidad se aduce como rasgo descriptivo de la totalidad de lo real: la realidad no aparece diferenciada en disciplinas estancas que no se conectan entre sí, antes bien se da como un conjunto de interacciones dinámicas que producen propiedades irreducibles a sus elementos y que sugieren la necesidad de aproximaciones epistémicas diversas que contribuyan a ofrecer una respuesta compleja para una realidad que ya lo es. En este sentido, aunque cada disciplina tenga suficiente capacidad para responder a determinadas cuestiones de la realidad, lo hace siempre desde un principio metodológico reduccionista. Habitualmente la complejidad, que es una noción descriptiva sobre la realidad, se vincula con la interdisciplinariedad, que es una noción epistémica, es decir, un modo de comprender cómo conoce el ser humano la realidad compleja. Frente a una realidad compleja solo cabe un conocimiento complejo y este conocimiento complejo ha de comenzar por (1) renunciar al sueño de la unidad de la ciencia bajo la hegemonía de una disciplina y (2) promover métodos de aproximación a la realidad desde la aportación de las distintas disciplinas a ello. A partir de esta relación entre complejidad e interdisciplinariedad, emerge la crítica a un currículo de ESO (no olvidemos que estamos hablando siempre de una etapa educativa obligatoria) basado en un modelo disciplinar muy cuestionable que proyecta unos hábitos epistémicos en los estudiantes inadecuados para afrontar la complejidad. Ahora bien, como el enfoque disciplinar es poderoso desde el punto de vista epistémico e institucional, se propone diversos modos de integrar el currículo, es decir, de aumentar su complejidad integrando diversas asignaturas en un solo ámbito que contribuya a ofrecer una imagen de la realidad compleja y a desarrollar hábitos cognitivos adecuados a ella.

- *Dimensión educativa:* el concepto de ámbito curricular se justifica como una opción educativa mejor para alcanzar objetivos educativos integrales como los que se proponen desde el enfoque competencial, los organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO o supranacionales como la UE. Es decir, no es posible comprender lo que son los ámbitos curriculares sin las finalidades educativas últimas que están en su horizonte. Además de esto, comparecen de manera destacada dos motivos educativos vinculados a los ámbitos curriculares: (1) la noción psicopedagógica de *globalidad* como descripción del modo de aprender de los niños desde la concepción piagetiana y su extensión más allá de los diez años para los escolares de los últimos años de Primaria y los de Secundaria (Torres, 1994; Elizondo, 2020) y (2) la concepción *democrática* de la educación, en general, y del currículo, en particular que sugiere la necesidad de que los estudiantes y la comunidad educativa participen en la definición del currículo a partir de la definición de sus intereses (Beane, 2005) lo que desborda la aproximación del currículo basado en asignaturas. Tal participación contribuirá a desarrollar un currículo integrado e integrador.
- *Dimensión didáctica:* finalmente, los ámbitos curriculares se proponen como uno de los modos en los que hacer posible aquellas aproximaciones didácticas -ahora llamadas metodologías- que garantizan los objetivos educativos antes mencionados y desarrollan, en concreto, tanto el aprendizaje globalizado y significativo como la escuela

democrática. Hablamos, sobre todo, del ahora llamado aprendizaje basado en proyectos, pero también del aprendizaje cooperativo -y del trabajo cooperativo entre docentes- y de sus modos de evaluación, también integrada y competencial (Elizondo, 2020). Todo ello contribuirá a aquellos objetivos que veíamos especificados en el artículo 11 del Decreto de currículo de la Comunidad Valenciana: consolidar y reforzar los aprendizajes competenciales, motivar al alumnado hacia los aprendizajes activos a través de metodologías innovadoras y facilitar la coordinación y el trabajo conjunto de los equipos educativos y promover la codocencia del profesorado de diferentes materias.

Estas cuatro dimensiones interaccionan entre sí y dan lugar al complejo que llamamos *ámbito curricular*. Lo que llama la atención inmediata de cualquier investigador de este complejo es la necesidad de poner en juego una diversidad de nociones y de saberes para poder abordar tanto el sentido de los ámbitos curriculares como sus posibles resultados educativos. Es decir, no podemos basar ninguna investigación de los ámbitos sobre investigaciones parciales de alguno de sus elementos ni pretender que haya un saber que goce una visión privilegiada sobre un fenómeno educativo de tal complejidad. Por ejemplo, desde la dimensión didáctica del concepto de ámbito es frecuente que se aborde el proceso de enseñanza desde el aprendizaje basado en proyectos: ¿tiene sentido evaluar los ámbitos curriculares desde la investigación disponible que tenemos sobre el aprendizaje basado en proyectos, sus límites y posibilidades? Claramente, no: ni todo el aprendizaje basado en proyectos se produce en el marco de una organización curricular por ámbitos ni el aprendizaje basado en proyectos que se produce en este marco se puede desligar de la dimensión organizativa, educativa o epistémica del concepto.

Esta cuestión, que nos parece crucial en la investigación educativa acerca de los ámbitos curriculares, no obsta para que se puedan diseñar investigaciones educativas que describan lo que se entiende por ámbito y cómo se implanta, además de evaluar su grado de validez en lo que se refiere a sus objetivos educativos. Ahora bien, tal diseño se va a topar con otro fenómeno que desafía a cualquier intento reductor de la investigación educativa: la diversidad de modos en los que los ámbitos curriculares se dan en la realidad educativa. Los conceptos educativos no son constructos cerrados, si no realidades dinámicas en continua redefinición por la realidad en la que se despliegan y, por tanto, cuando llamamos ámbito curricular a fenómenos parecidos solo podemos mantener una visión vaga del concepto o, al decir de Wittgenstein (2017), un aire de familia entre ellos pues la manera de desplegar los ámbitos en distintos contextos escolares modificará algunos de los elementos incluidos en las cuatro dimensiones conceptuales del concepto de ámbito curricular.

Llegados a este punto se justifica la necesidad de introducir ahora, a modo de crónica documental, dos ejemplos de implantación de los ámbitos curriculares en proyectos educativos de centros escolares, lo cual nos permitirá completar este estado de la cuestión sobre los ámbitos curriculares y nos dispondrá a discutir algunas cuestiones problemáticas sobre esta propuesta educativa.

3. LOS ÁMBITOS CURRICULARES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA: DOS EJEMPLOS

Se presentan, a continuación, dos ejemplos de proyectos educativos que han asumido los ámbitos como modo de organización curricular y que han sido implantados en los últimos diez años, es decir, gozan ya de un recorrido amplio. La inclusión de estos dos ejemplos en el artículo no pretende tener validez desde el punto de vista de la investigación cualitativa pues no se ha seguido un método específico para la recogida de la información, su codificación e interpretación posterior. En el proceso de elaboración de este artículo, que tiene una intención teórica clara, se volvió necesario buscar ejemplos reales de los ámbitos curriculares ante la falta clamorosa de investigación empírica sobre ellos y, entre los que se encontraron, destacaron los dos que aquí se presentan. Con ambos centros educativos se concertó una

visita estructurada de la siguiente manera: (1) exposición del equipo directivo y/o responsable de proyectos acerca del modelo de ámbitos y diálogo posterior; (2) observación de una sesión de aula de ámbitos con posibilidad de interactuar con docentes y estudiantes y (3) diálogo y preguntas con el equipo directivo y/o responsable de proyectos sobre la visita. Lo que aquí presentamos es una breve descripción o crónica de esta dos visitas y su conexión con los análisis tanto legislativo como investigador que acabamos de hacer.

El IES Font de Sant Lluís (Valencia), creado en 1978, se encuentra en una de las zonas del último desarrollo urbanístico de la ciudad de Valencia que ofrece enseñanzas en ESO, Bachillerato y Formación Profesional. Hay dos factores que, según la página web y el equipo directivo -directora y jefa de estudios- que nos atendió, caracterizan al IES: el modelo de ámbitos en los dos primeros cursos de ESO y proyecto de coordinación horaria para estudiantes que combinan sus estudios ordinarios con el deporte de alto rendimiento o la formación musical y artística. Los ámbitos llevan implantados en el IES desde hace diez años, siendo el motivo fundamental para su puesta en marcha la necesidad sentida de facilitar la transición a la ESO de los estudiantes que provenían de la Primaria. Asimismo, el equipo directivo en el momento de su puesta en marcha diagnosticó que había problemas de convivencia asociados a los intercambios de clases y asignaturas y al modo de estar organizado el horario en sesiones de 50 minutos. La posibilidad que ya ofrecía la ley de organizar el primer curso de la ESO en ámbitos fue aprovechada por el equipo directivo para liderar, junto a un primer grupo de docentes, su implantación. La directora actual, implicado en el proyecto desde su inicio como jefa de estudios, asegura que hay tres condiciones que se tienen que cumplir para el éxito del modelo: un liderazgo pedagógico y organizativo por parte del equipo directivo, un cambio en la organización escolar pues los ámbitos afectan a los horarios de estudiantes y docentes y unas infraestructuras que doten de espacios adecuados para los enfoques didácticos y de codocencia que necesitan los ámbitos. Además, los ámbitos en el IES Sant Lluís se basan en tres principios educativos: el aprendizaje cooperativo, la codocencia y la inclusión (ningún estudiante sale de clase). El modo de organizar los ámbitos (se puede consultar en <https://portal.edu.gva.es/iesfontdesantlluis/projectes/ambits/>) sigue, de algún modo, lo que la legislación sugiere -ámbito sociolingüístico y científico-tecnológico-, pero resulta importante destacar que en los dos ámbitos se reúnen tres asignaturas y dos docentes (con la participación eventual de la Pedagogía Terapéutica) con un carga de 9 h. y 8 h. por ámbito en 1º ESO y de 9 h. y 7 h. en 2º ESO. Además de ello programan los llamados *paréntesis matemáticos* para desarrollar conceptos matemáticos necesarios para el desarrollo del currículo en los ámbitos. En los ámbitos los estudiantes trabajan cooperativamente y desarrollando un proyecto por trimestre, integrando también técnicas como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas. Las asignaturas que no entran en los ámbitos, llamadas *materias satélites*, aportan a los proyectos de los ámbitos y tratan de programar coordinadamente con ellos.

Cuando se les pregunta a las docentes implicadas en los ámbitos acerca de su desarrollo profesional insisten en que ahora son profesoras de ámbito y no de su especialidad y que ya no serán capaces de dar marcha atrás en el modo de enseñar. Refieren, asimismo, que la convivencia entre los estudiantes es mucho mejor, así como entre los docentes que comparten docencia. Además, afirman que los estudiantes les cuentan que notan que son más autónomos y críticos gracias a este modo de trabajo frente a los compañeros de Bachillerato, incluso de Universidad que no han tenido esta oportunidad. Algunas de las estudiantes preguntadas de 1º ESO decían que sentían que estaban activas durante toda la jornada escolar aprendiendo muchas cosas, aunque varios estudiantes referían que les había costado acostumbrarse al trabajo cooperativo. Al preguntar a la directora, al final de la visita, cómo sabían que estaban obteniendo los resultados previstos afirmaba que, a través de los resultados académicos, que son mejores en el cómputo total, del *feedback* que los estudiantes les dan de modo informal cuando están en otras etapas y que han ido mejorando a través del ensayo y el error. Reconoce, sin embargo, la necesidad de crear indicadores de logro del proyecto e investigar sobre el impacto con una mayor precisión. Asimismo, conviene destacar que ha sido solo a partir de este curso que han contado, por parte de la Administración, con 1 hora lectiva para que los docentes de ámbito puedan coordinarse

teniendo que hacerlo, hasta ahora, en otros momentos no reconocidos administrativamente. La dirección considera este un logro que debería ampliarse junto a la necesidad de infraestructuras adecuadas para poder desplegar todo el potencial para el aprendizaje de los ámbitos.

La Fundación Trilema, fundada en 1998 por Carmen Pellicer con un grupo de docentes para impulsar la formación del profesorado desde la innovación educativa y la investigación, ha asumido desde hace diez años la titularidad de una serie de colegios concertados en distintas poblaciones españolas en las que ha desarrollado un modelo educativo propio en el que la organización por ámbitos en la ESO (y también en Primaria) constituye un rasgo clave del proyecto. Para el conocimiento de este proyecto, hacemos una visita al Colegio Nuestra Señora del Pilar (Madrid) en el que se encuentra, también, la delegación madrileña de la Fundación. En este caso, la exposición sobre el proyecto de Trilema y la discusión la tenemos con la directora de proyectos de Trilema que, además, tiene una amplia experiencia en dirección de centros educativos y en la implantación de este modelo pedagógico (Pellicer, 2021). Al igual que en el IES Font de Sant Lluís el aprendizaje cooperativo y basado en proyectos constituye el núcleo didáctico de los ámbitos, pero Trilema ha elaborado discursivamente las razones educativas últimas para este cambio educativo que ven necesario en el momento histórico, social y educativo en el que nos encontramos. Es decir, no solo está motivado por una necesidad contextual si no que parte de un análisis sistémico de la educación. Hay un rasgo muy destacado en el proyecto de Trilema de los ámbitos: la explicitación de la metacognición como elemento psicopedagógico para el desarrollo de las competencias, la autonomía y la capacidad de regular el propio aprendizaje. Esta explicitación articula todo el proceso de aprendizaje, incluida la evaluación que se articula como autoevaluación y coevaluación, además de las evaluaciones realizados por los docentes. En la visita al aula, los estudiantes nos explicaron sus retos de metacognición en cada uno de los proyectos y nos mostraron los portfolios que realizan de cada uno de los proyectos (6 durante el curso) en los dos ámbitos. Estos portfolios recogían tanto los contenidos impartidos como los trabajos realizados por los estudiantes, así como la reflexión del proceso y la autoevaluación. Al preguntar a la directora del centro educativo y a alguna docente en el aula sobre su nivel de satisfacción profesional con el proyecto, insistían en algo similar a lo encontrado en el IES Font de Sant Lluís: ya no podrían volver a enseñar como lo hacían antes, a pesar del trabajo adicional que había supuesto la puesta en marcha del proyecto, sobre todo los primeros años. No obstante, y como refirió la directora de proyectos, la formación del profesorado es clave en Trilema para garantizar el éxito del proyecto. En el caso de Trilema, además, se ha elaborado una investigación cuantitativa y cualitativa independiente sobre el impacto educativo del proyecto en el desarrollo de las funciones ejecutivas a la que no hemos podido tener acceso por estar inédita y en fase de edición final. La directora del proyecto afirmó que los resultados eran muy positivos para el proyecto.

4. LOS ÁMBITOS CURRICULARES: UNA REALIDAD ESCOLAR Y UNA INVESTIGACIÓN POR HACER

Los ámbitos son una realidad educativa, como han mostrado nuestros dos ejemplos y otros muchos más que encontraremos en todas las Comunidades Autónomas a poco que indagemos y como se infiere de su presencia en la legislación educativa desde hace más de treinta años. Como realidad educativa que son los ámbitos recogen como concepto la complejidad de todo fenómeno educativo y que hemos descrito a partir de la interacción de cuatro dimensiones: organizativa, epistémica, educativa y didáctica. Si queremos comprender qué son los ámbitos y establecer el grado de sus resultados educativos no podemos obviar ninguna de estas dimensiones, lo cual dificultará, y no poco, cualquier proceso de investigación que se plantee.

No conocemos con precisión los resultados de los ámbitos curriculares ni su impacto educativo en el medio y largo plazo en aquellos objetivos y logros educativos que se afirma perseguir con este modo de organización, aunque sí tenemos algunos datos sobre el tamaño del efecto de los programas de currículo

integrado, según los metaanálisis realizado por Hattie (Hattie, 2009): calcula que estos programas tienen un efecto moderado en general, aunque más elevado en la etapa de Primaria y los tres primeros cursos de Secundaria. Asimismo, el efecto del programa aumenta si están a cargo profesores con experiencia. No obstante, estos son datos basados en investigaciones que no se han realizado en nuestro país, por lo que consideramos que este conocimiento es necesario tanto para los centros escolares y su proceso de mejora como para la evaluación de las políticas educativas, toda vez que la legislación recoge la posibilidad de los ámbitos como organización en ESO. Una de las conclusiones de este artículo es la necesidad de promover este tipo de investigaciones en el que se precisa, no solo un respeto epistémico exquisito por la complejidad de la realidad a estudiar, también una metodología apropiada y una participación de los centros educativos y los docentes.

Pero que no tengamos disponibles investigaciones de este calado, no implica que no haya investigación, y abundante, sobre los elementos que integran cada una de las dimensiones de los ámbitos y que, además de mostrar las plurales concepciones educativas que pueblan el sistema educativo, también pueden ponerse al servicio de la reflexión pedagógica en los centros educativos que han implantado los ámbitos. Tanto en las dimensiones organizativas, sobre todo en las referentes a la colaboración docente (Vangrieken et al., 2015), la codocencia (DeMartino & Specht, 2018; Solis et al., 2012) o el liderazgo (Choi & Gil, 2017) como en las educativas contamos con un enorme cuerpo de investigación que, sin ser concluyente con el impacto educativo de los ámbitos, aporta elementos de juicio para la mejora de su despliegue. No debemos olvidar que las cuestiones profesionales afectan a esta cuestión por lo que los ámbitos pueden suponer de amenaza a los modos de acceso a la profesión docente en la ESO basados en las especialidades disciplinares (Arnal & Salinas, 2017; García-Carmona, 2020; Pardo, 2021; Toma & García-Carmona, 2021). Asimismo, la dimensión epistémica de la interdisciplinariedad (Arnal & Salinas, 2017; Evandro Agazzi, 2002; Víctor M. Longa, 2011), lejos de ser algo tan claro como a veces se desprende de los textos laudatorios sobre los ámbitos curriculares, puede ayudar a moderar entusiasmos y a enfocar mejor los modos de integración curricular. Por último, en la dimensión didáctica está ya muy desarrollado todo un cuerpo de investigación sobre aprendizaje basado en proyectos (Ferrero et al., 2021; Kokotsaki et al., 2016; Menzies et al., 2016; Walker & Leary, 2009), aprendizaje cooperativo (Trujillo, C et al., 2012; Fernández-Rio et al., 2022; Solís García et al., 2022) y metacognición (Education Endowment Foundation, n.d.; Karpicke et al., 2009), por poner algunos ejemplos, que también beneficiarán al desarrollo adecuado del proyecto educativo de los ámbitos.

Nuestra apuesta es que los ámbitos curriculares serán el punto de partida del futuro de la organización curricular en la ESO (Úbeda, 2020) pero que, por el momento, no son más que proyectos educativos que no pueden generalizarse a todo el sistema hasta que no se cuente con una sistematización adecuada de los modelos a partir de la cual se pueda investigar acerca de sus resultados educativos. Esta investigación ha de basarse en una epistemología de la complejidad, atender a lo longitudinal, hacer seguimiento de los resultados en el medio y largo plazo y dotar de recursos a los centros educativos donde estén implantados para su correcto desarrollo e investigación. En definitiva, una investigación para la que es necesario el compromiso político y económico de las Administraciones educativas que tiene, entre sus obligaciones, las de hacer posible y real lo que ya es letra de ley.

REFERENCIAS

- Al Mufti, I., Al Mufti, I., Delors, J., Unesco. Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. (1999). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.
- Arnal, C. M. Z., & Salinas, J. R. (2017). La Interdisciplinariedad En El Aula De Educación Secundaria: Una Investigación A Través De La Opinión Del Profesorado De Las Áreas De Música, Lengua Castellana Y Literatura, Y Ciencias Sociales. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(19), 281.
<https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n19p281>

- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum : el diseño del núcleo de la educación democrática*. Morata.
- Camilli Trujillo, C., López Gómez María Luisa, Barceló Cerdá, E. (2012). *Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. su aplicación en la tecnología: una revisión sistemática*. 30, 81–103.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial.
- Choi, Á., & Gil, M. (2017). *¿Afecta el liderazgo de centro al rendimiento académico del alumnado?* Fundación Bofill.
- DeMartino, P., & Specht, P. (2018). Collaborative co-teaching models and specially designed instruction in secondary education: A new inclusive consultation model. *Preventing School Failure*, 62(4), 266–278. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1446413>
- Education Endowment Foundation (n.d.). *Guidance report. Metacognition and self-regulated learning*.
- Elizondo, C. (2020). *Ámbitos para el aprendizaje : una propuesta interdisciplinar* (Ser. Recursos educativos). Octaedro
- Evandro Agazzi. (2002). El desafío de la interdisciplinariedad: dificultades y logros. *Revista Empresa y Humanismo*, V(2), 241–252.
- Fernandez-Rio, J., Rivera-Pérez, S., & Iglesias, D. (2022). Cooperative learning interventions and associated outcomes in future teachers: A systematic review. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 118–131. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.002>
- Ferrero, M., Vadillo, M. A., & León, S. P. (2021). Is project-based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. In *PLoS ONE* (Vol. 16, Issue 4 April). Public Library of Science. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249627>
- García-Carmona, A. (2020). STEAM, ¿una nueva distracción para la enseñanza de la ciencia? *Ápice. Revista de Educación Científica*, 4(2), 35–50. <https://doi.org/10.17979/arec.2020.4.2.6533>
- Hargreaves, A., & Manzano, P. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad : cambian los tiempos, cambia el profesorado* (4a ed., Ser. Colección pedagogía. manuales). Morata.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Karpicke, J. D., Butler, A. C., & Roediger, H. L. (2009). Metacognitive strategies in student learning: Do students practise retrieval when they study on their own? *Memory*, 17(4), 471–479. <https://doi.org/10.1080/09658210802647009>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267–277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Menzies, V., Hewitt, C., Kokotsaki, D., Collyer, C., & Wiggins, A. (2016). *Project Based Learning Evaluation report and executive summary Independent evaluators*. Education Endowment Foundation.
- Moya, J. y Luengo, F. (2021). *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras. LOMLOE: de la norma al aula*. Grupo Anaya.
- Moya, J. y Valle, J. (coord..) (2020). *La reforma del currículo escolar*. REDE-ANELE.
- Mitchell, M. (2009). *Complexity : a guided tour*. Oxford University Press.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Pardo, J. Q. (2021). LOMLOE: los peligros de aplicación ciega y dogmática del trabajo por ámbitos. In *An. Quím* (Vol. 117, Issue 1).
- Pellicer, C. (2021). Orientaciones y ejemplificación para la organización curricular por ámbitos en la ESO. Una oportunidad de futuro: Moya, J. y Luengo, F. (2021). *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras. LOMLOE: de la norma al aula*. Grupo Anaya, 267–281.

- Solís García, P., Gallego-Jiménez, M. G., & Real Castelao, S. (2022). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(2), 01–21.
<https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2803>
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510.
<https://doi.org/10.1002/pits.21606>
- Toma, R. B., & García-Carmona, A. (2021). «Of STEM we like everything but STEM». A critical analysis of a buzzing educational trend. *Enseñanza de Las Ciencias*, 39(1), 65–80.
<https://doi.org/10.5565/REV/ENSCIENCIAS.3093>
- Torres Santomé Jurjo. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad : el curriculum integrado* (Ser. Pedagogía. manuales). Morata.
- Úbeda, J. (2020). “Un currículo para nuestro presente”: Moya, J. y Valle, J. (coord..) (2020). *La reforma del currículo escolar*. REDE-ANELE, 63-71.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Víctor M. Longa. (2011). ¿Están los ámbitos disciplinares preparados para una verdadera interdisciplinariedad? *Ludus Vitalis*, XIX(35), 215–218.
- Walker, A., & Leary, H. (2009). A Problem Based Learning Meta Analysis: Differences Across Problem Types, Implementation Types, Disciplines, and Assessment Levels. In *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning* • (Vol. 3, Issue 1).
- Wittgenstein, L. (2017). *Investigaciones filosóficas*. Trotta.

LEGISLACIÓN

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- DECRETO 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. (Comunidad Valenciana)

COMO CITAR: Úbeda Gómez, J. (2023). Ámbitos curriculares en la ESO española: legislación, concepto y experiencias escolares. *Revista Pensadero: Conocimiento Educativo Docente*, vol. 1, p 67-79. Recuperado de <https://revistapensadero.org/>

La orientación profesional en España. Un análisis secundario a partir de PISA 2018

Career guidance in Spain. A secondary analysis from PISA 2018

Francisco López Rupérez³⁰

Universidad Camilo José Cela. Facultad de Educación. Cátedra de Políticas Educativas

Isabel García García

Universidad Camilo José Cela. Facultad de Educación. Cátedra de Políticas Educativas

Resumen

La investigación internacional ha aportado evidencias sobre el impacto de la orientación profesional en el ámbito escolar en la edad adulta, así como sobre su potencial en la compensación de desigualdades. En el presente estudio se ha procedido a un análisis empírico de esta problemática en España y en sus comunidades y ciudades autónomas con los siguientes objetivos: (a) Determinar el grado de alineamiento existente entre las expectativas profesionales de los alumnos de 15 años y las de la formación necesaria para hacerlas realidad. (b) Evaluar, en términos comparados, el grado de efectividad de la modalidad de orientación profesional propiamente vinculada con el ámbito laboral. (c) Analizar el alcance de las estructuras para la orientación profesional en España. Para ello, se ha efectuado una explotación adecuada de la base de datos de PISA 2018, mediante procedimientos de estadística descriptiva y teniendo en cuenta el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos. Los resultados principales han puesto de manifiesto: una variación apreciable entre territorios en cuanto al porcentaje de alumnos desaventajados socioeconómicamente que esperan completar la educación terciaria; una confusión de los alumnos entre aquello a lo que profesionalmente aspiran y los estudios que esperan cursar para conseguirlo muy condicionada por su nivel socioeconómico y por el territorio; y un sistema de orientación profesional propiamente laboral que favorece a los alumnos socioeconómicamente aventajados. La conclusión principal del estudio postula el necesario fortalecimiento de la componente profesional del sistema de orientación escolar en España.

Palabras clave: *Orientación profesional; igualdad de oportunidades; PISA 2018; políticas educativas; evaluación.*

³⁰ **Correspondencia:** Francisco López Rupérez, flopezr@ucjc.edu, Universidad Camilo José Cela, Cátedra de políticas educativas, Castillo de Alarcón, 49, 28692- Madrid..

Abstract

International research has provided evidence regarding the impact of vocational guidance in the schools on socio-economic variables in adulthood, as well as its potential to compensate for inequalities. In this study, an empirical analysis of this problem has been carried out on Spain and its autonomous communities and cities, with the following objectives (a) Determine the degree of alignment between the professional expectations of 15-year-old students and those of the education necessary to make them come true. (b) Evaluate, in comparative terms, the degree of effectiveness of the professional guidance work-related. (c) Analyze the structures for career guidance in Spain. For this, an adequate exploitation of the PISA 2018 database has been carried out, using descriptive statistics procedures and taking into account the socioeconomic and cultural status of the students. The main results have shown: (a) a significant variation between territories in the percentage of socio-economically disadvantaged students hoping to complete tertiary education; (b) a confusion of students between what they professionally aspire to and the studies they hope to pursue to achieve it, which is highly conditioned by their socio-economic level and by the territory; (c) a career guidance system that favours socio-economically advantaged students. The main conclusion to be drawn from the study is to postulate the strengthening of the vocational component of the school guidance system in Spain.

Keywords: School Career guidance; equal opportunities; PISA 2008; educational policies; assessment.

INTRODUCCIÓN

Con un mercado laboral cada vez más exigente y menos tolerante que en el pasado a los errores de ajuste entre la oferta y la demanda, la orientación profesional (*career guidance*) (Watts, 2013; Kapur, 2018) se ha convertido en un instrumento imprescindible para reducir dichos errores y contribuir a la empleabilidad de los jóvenes (Nassar et al., 2019). El dinamismo y la complejidad del contexto socioeconómico multiplica las oportunidades de los individuos, pero, como ha señalado la OCDE (2010), también aumenta las dificultades, las incertidumbres y la imprevisibilidad ante la cantidad de elecciones a las que habrán de enfrentarse los jóvenes a lo largo no solo de su periodo de formación, sino también en el conjunto de su carrera profesional.

La noción estricta de “orientación profesional” se puede acotar mediante la siguiente definición (Hughes et al., 2016):

“La orientación profesional es un proceso, facilitado sea individualmente o en grupo, que ayuda a las personas a obtener una idea más clara de sus necesidades y de su potencial de desarrollo profesional, a través de una comprensión exitosa y de la aplicación de sus habilidades para la gestión de su carrera” (p.1).

En el caso de la aplicación de este concepto al ámbito escolar, se trata, como resume la OCDE (Mann et al., 2020; p. 45), de que los alumnos:

- a) Desarrollen una mejor comprensión de las relaciones entre formación y empleo.
- b) Amplíen sus aspiraciones profesionales.
- c) Consigan una comprensión más informada de lo que necesitan para lograr sus metas profesionales.

En el momento actual existe un cuerpo de evidencia bastante robusto sobre la asociación positiva existente entre la orientación profesional y los resultados de la educación (*outputs*), así como con su

impacto social y económico (*outcomes*). Así, de un análisis de diferentes revisiones de la literatura disponibles (Hooley et al., 2011; Hughes et al., 2016) se pueden inferir las siguientes evidencias:

- **Sobre los resultados educativos:**
 - La mayoría de los estudios empíricos disponibles aportan evidencias sobre la mejora del rendimiento académico vinculada a la orientación profesional.
 - No existe evidencia alguna sobre la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre actividades de orientación profesional y malos resultados escolares.
 - Se dispone de un amplio respaldo para la hipótesis de que la educación profesional ayuda a los jóvenes a comprender mejor la relación entre los objetivos educativos y los resultados laborales, lo que aumenta la motivación y la aplicación de los estudiantes.
 - La mayor parte de los estudios analizados aportan evidencias sobre las mejoras inducidas en los alumnos en los ámbitos de la autoeficacia, la autoconfianza, la madurez profesional, las habilidades para la toma de decisiones y las competencias profesionales o de identificación con una profesión.
 - La evidencia sugiere que las actividades de orientación profesional tienen mayores efectos sobre el rendimiento académico cuando se introducen pronto y son implementadas de forma sistemática.
 - La investigación sugiere que el desarrollo de la orientación profesional reduce el abandono educativo temprano, porque contribuye a incrementar el compromiso de los adolescentes con su educación y a retenerlos en el seno del sistema reglado.
- **Sobre las consecuencias de índole social:**
 - La mayor parte de los estudios analizados proporciona evidencias sobre el impacto de la educación profesional en diferentes aspectos sociales de los jóvenes.
 - Adolescentes que infravaloran la educación requerida para ejercer la profesión deseada tienen una probabilidad mucho mayor de terminar como NiNis.
 - Estudios longitudinales han asociado la presencia de actividades de orientación profesional con la reducción del abandono escolar prematuro.
 - Los jóvenes de entornos desfavorecidos tienen mayores probabilidades de aspirar a profesiones que no se corresponden con sus aspiraciones educativas.
 - La investigación empírica sugiere que el desarrollo de la orientación profesional resulta eficaz para ayudar a los jóvenes a incorporarse con éxito al mercado de trabajo.
 - El proporcionar a los estudiantes una buena educación profesional les permitiría mejorar su capacidad para transitar eficazmente por los sistemas de educación y empleo, particularmente a los pertenecientes a los sectores desaventajados.
 - Una educación profesional efectiva incrementaría las aspiraciones profesionales de los jóvenes, mejoraría su movilidad social y, sobre todo, generaría esperanza en un futuro mejor.
- **Sobre las consecuencias de índole económica:**

- Estudios longitudinales sugieren que la manera en que los adolescentes piensan sobre su futuro, en materia de educación y empleo, tiene un impacto significativo sobre lo que serán después como trabajadores adultos.
- La mayor parte de las investigaciones analizadas -basadas en estudios longitudinales- revelan una asociación positiva entre la existencia de actividades de orientación profesional en la edad escolar y posteriores resultados económicos positivos en la vida adulta de los individuos, tales como niveles de empleo, estatus ocupacional o ingresos.
- No existe evidencia empírica sobre una asociación entre la participación en actividades de orientación profesional y pobres resultados económicos en la edad adulta.

En esta perspectiva, el tratamiento de la base de datos de PISA 2018 -a partir de una selección adecuada de los ítems correspondientes a los cuestionarios de alumnos y de directores- nos permitirá arrojar alguna luz sobre la realidad española en materia de orientación profesional en el ámbito escolar, así como analizar sus consecuencias.

MÉTODO

Objetivos

El presente trabajo aborda los siguientes objetivos principales de investigación, con una finalidad diagnóstica para España y sus comunidades y ciudades autónomas:

- a) Determinar el grado de coherencia o alineamiento existente entre las expectativas profesionales de los alumnos de 15 años y las de la formación necesaria para hacerlas realidad.
- b) Evaluar, en términos comparados, el grado de efectividad de la modalidad de orientación profesional propiamente vinculada con el ámbito laboral.
- c) Analizar el alcance de las estructuras para la orientación profesional en España
- d) Reflexionar, a partir de una base empírica, sobre el uso de la orientación profesional, en España y sus territorios, como instrumento de compensación educativa.

Población y Muestra

Las muestras han sido las empleadas por PISA 2018 y son estadísticamente representativas de las poblaciones escolares de 15 años en cada uno de los territorios considerados.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

En el presente estudio se ha recurrido, de un modo sistemático, a procedimientos propios de la estadística descriptiva que permiten caracterizar las situaciones de los diferentes territorios, a los efectos de su comparación a nivel tanto nacional -con otros países-, como subnacional -entre comunidades y ciudades autónomas-. A tal fin, se han identificado las siguientes variables:

- Porcentaje de alumnos que espera completar la educación terciaria (cuestionario ST225 de PISA 2018; OECD, 2019).

- Porcentaje de alumnos que no aspiran a adquirir un título terciario, de entre aquellos que esperan trabajar en una ocupación altamente cualificada (cuestionario ST114 de PISA 2018; OECD, 2019).
- Porcentaje de estudiantes en centros que proporcionan orientación profesional impartida por profesores sin ser orientadores específicos (Cuestionario SC161 de PISA 2018; OECD, 2009).
- Nivel socioeconómico y cultural (ISEC) medido por PISA 2018.

Junto a ellas, se han empleado, a efectos de comparación, índices medios de información laboral calculados de acuerdo con la metodología OCDE (OECD, 2019).

Por otro lado, se ha analizado de forma sistemática la distribución de las correspondientes muestras por cuartiles Q del ISEC, con el fin de diferenciar, para cada una de las variables anteriores, el comportamiento de los alumnos desaventajados (Q₁), en el plano socioeconómico y cultural, del de los aventajados (Q₄).

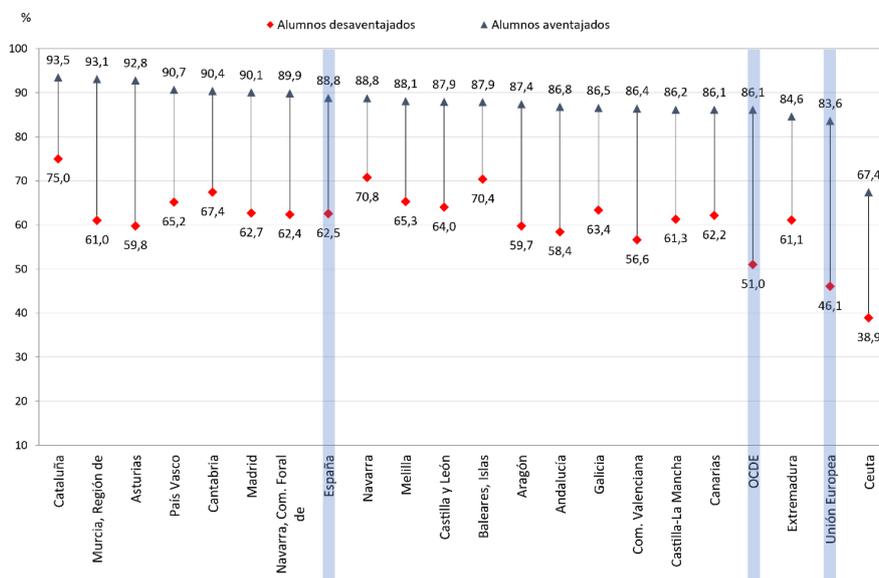
RESULTADOS

Expectativas de formación superior

En lo que concierne a la formación superior, las expectativas de cursarlas están fuertemente mediadas, en alumnos de 15 años de edad, por el nivel socioeconómico y cultural de las familias. La Figura 5.1 resulta del tratamiento de la información de interés para España y contenida en la base de datos de PISA 2018. En ella se muestra el porcentaje de los alumnos que esperan completar la educación terciaria -según su nivel socioeconómico y cultural (ISEC)- para el conjunto de los países de la OCDE, para los países de la UE que forman parte de la OCDE y para España y sus comunidades y ciudades autónomas. La desagregación en alumnos aventajados y desaventajados se corresponde con el cuartil superior (Q₄) e inferior (Q₁), respectivamente, de la distribución por el ISEC de las muestras correspondientes.

Figura 1

Porcentaje de alumnos que esperan completar la educación terciaria, según su nivel socioeconómico y cultural, para el conjunto de los países de la OCDE, los países de la UE, España y sus comunidades y ciudades autónomas



Nota: Los datos correspondientes y sus fuentes se describen en la Tabla 1

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2018.

Tabla 1

Porcentaje de alumnos de 15 años que esperan completar la educación terciaria, desaventajados socioeconómicamente, aventajados y totales, para España y sus comunidades y ciudades autónomas, para la UE y para la OCDE.

	Todos los alumnos (%)	Alumnos Desaventajados (%)	Alumnos Aventajados (%)	Diferencia entre aventajados y desaventajados (%)
Andalucía	71,21	58,45	86,83	28,38
Aragón	77,26	59,74	87,41	27,67
Asturias	76,86	59,78	92,82	33,03
Baleares, Islas	79,14	70,38	87,87	17,49
Canarias	71,55	62,17	86,13	23,96
Cantabria	80,37	67,43	90,40	22,98
Castilla y León	76,93	64,03	87,93	23,90
Castilla-La Mancha	72,86	61,33	86,18	24,85
Cataluña	87,23	75,01	93,48	18,48
Ceuta	45,22	38,89	67,45	28,56
Com. Valenciana	71,56	56,63	86,44	29,81
Extremadura	71,35	61,09	84,64	23,54
Galicia	75,26	63,38	86,53	23,15
Madrid	78,63	65,30	88,09	22,79
Melilla	72,87	61,04	93,12	32,07
Murcia, Región de	73,75	62,40	89,91	27,52
Navarra, Com. Foral de	81,97	70,76	88,78	18,02
País Vasco	82,43	65,16	90,70	25,54
Rioja, La	76,12	62,67	90,07	27,40
España	76,57	62,54	88,79	26,25
Unión Europea	..	46,06	83,60	37,54
OCDE	68,96	50,99	86,13	35,14

Fuente: Selección de la base de datos de PISA 2018 (OECD, 2019)

Del análisis de los datos correspondientes a la Figura 1, se infieren las siguientes evidencias:

- a) Una brecha de origen socioeconómico y de magnitud sustantiva que es mayor para la media de los países de la Unión Europea participantes en el estudio (37,5 puntos porcentuales) y menor en España (26,3), ocupando el conjunto de países de la OCDE una posición intermedia (35,1 puntos porcentuales).
- b) Una considerable heterogeneidad territorial de esa brecha de origen socioeconómico en España, que va de los 17,5 puntos porcentuales en Islas Baleares a los 33,0 de Asturias.

- c) Una variación apreciable entre territorios en lo que concierne al porcentaje de alumnos desaventajados socioeconómicamente que esperan completar la educación terciaria; porcentaje que va de un 75,4 en Cataluña, a un 38,9 en Ceuta.

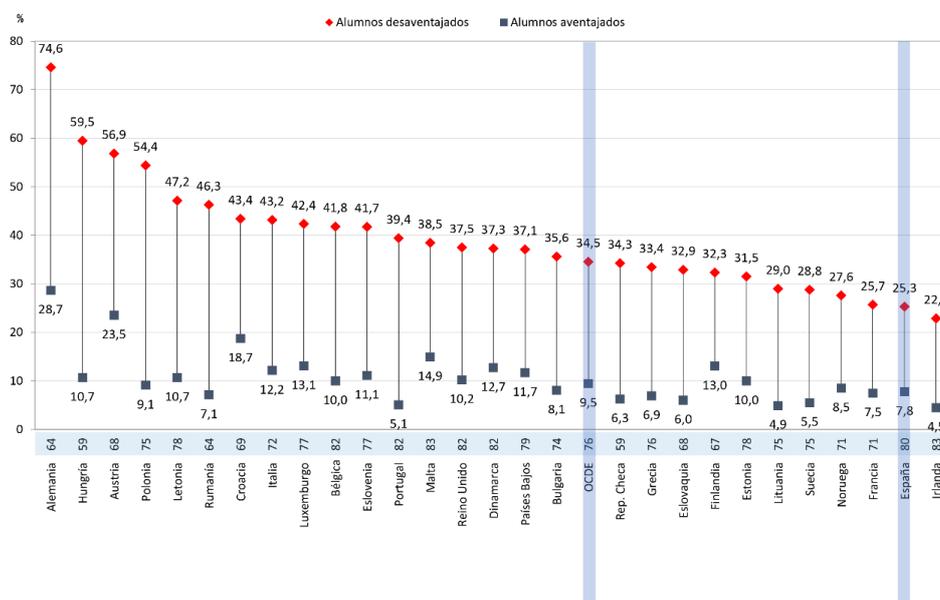
Expectativas de carrera profesional vs. Expectativas de formación

Junto con las expectativas de formación superior, las expectativas de carrera profesional, debido a sus implicaciones sociales y económicas, constituye una variable relevante en materia de equidad (Schoon, Polek, 2011). En particular, lo es la falta de alineamiento o coherencia entre las expectativas de carrera profesional y las expectativas de formación correspondiente. La evidencia empírica disponible nos advierte de que los adolescentes que infravaloraron la educación requerida para ejercer la profesión deseada tienen una probabilidad mucho mayor de terminar como NiNis (Hughes et al., 2016); de ahí la importancia de fijar la atención en este factor de inequidad potencial.

Según el informe específico de la OCDE (Mann et al., 2020), uno de cada cinco jóvenes de los países miembros está desalineado, en el sentido de que el nivel educativo y de cualificación al que aspira es más bajo que el típicamente requerido para el logro de su meta profesional. Además, los alumnos más desaventajados, desde el punto de vista socioeconómico, son los que muestran una mayor incoherencia.

La Figura 2 aporta una visión comparada de este desalineamiento para los países de la Unión Europea. De su análisis se infiere, que se trata de un fenómeno claramente vinculado al nivel socioeconómico y cultural. Sobresale, en un sentido positivo, la posición de España, y no sólo por el bajo porcentaje de alumnos de 15 años desaventajados socioeconómicamente que padecen esa confusión entre la profesión que desean y los estudios que necesitan, sino también porque la brecha entre aventajados y desaventajados, con una magnitud de 17,5 puntos porcentuales, es la más pequeña de todos los países europeos miembros de la UE. Este hecho podría estar relacionado -aunque sólo en parte- con la dimensión educativa generalizada de nuestro sistema de orientación escolar que afecta tanto a los sectores aventajados como a los desaventajados. Volveremos a ello en la discusión.

Figura 2. Porcentaje de alumnos que no aspiran a completar una educación terciaria entre aquellos que esperan trabajar en una ocupación altamente cualificada, por estatus socioeconómico, en los países de la Unión Europea y en la OCD



Notas:

El porcentaje de estudiantes que esperan trabajar en una ocupación altamente cualificada se muestra sobre el eje horizontal, junto al nombre del país.

Los datos correspondientes y sus fuentes se describen en la Tabla 2.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2018.

Tabla 2

Porcentajes de alumnos que no aspiran a completar una educación terciaria, de entre los que esperan trabajar en una ocupación altamente cualificada, por nivel socioeconómico y totales, para los diferentes países de la UE y para la OCDE

	Alumnos desaventajados (%)	Alumnos aventajados (%)	Total de alumnos que esperan trabajar en una ocupación altamente cualificada (%)
Alemania	74,63	28,67	64,02
Austria	56,86	23,54	67,88
Bélgica	41,79	10,00	82,48
Bulgaria	35,64	8,07	73,60
Croacia	43,38	18,73	68,70
Dinamarca	37,28	12,74	82,47
Eslovaquia	32,90	6,02	67,69
Eslovenia	41,74	11,13	76,89
España	25,30	7,78	79,96
Estonia	31,54	10,01	78,17
Finlandia	32,34	13,04	66,55
Francia	25,70	7,47	71,18
Grecia	33,43	6,93	75,90
Hungría	59,48	10,70	59,37
Irlanda	22,87	4,50	82,89
Italia	43,18	12,17	72,46
Letonia	47,16	10,69	78,29
Lituania	28,99	4,93	74,64
Luxemburgo	42,35	13,08	77,42
Malta	38,48	14,92	83,16
Noruega	27,61	8,51	70,72
Países Bajos	37,10	11,70	79,25
Polonia	54,41	9,12	74,87
Portugal	39,42	5,06	82,35
Reino Unido	37,50	10,20	82,40
Rep. Checa	34,27	6,29	59,45
Rumanía	46,30	7,13	64,42
Suecia	28,81	5,49	75,11
OCDE	34,55	9,48	76,37

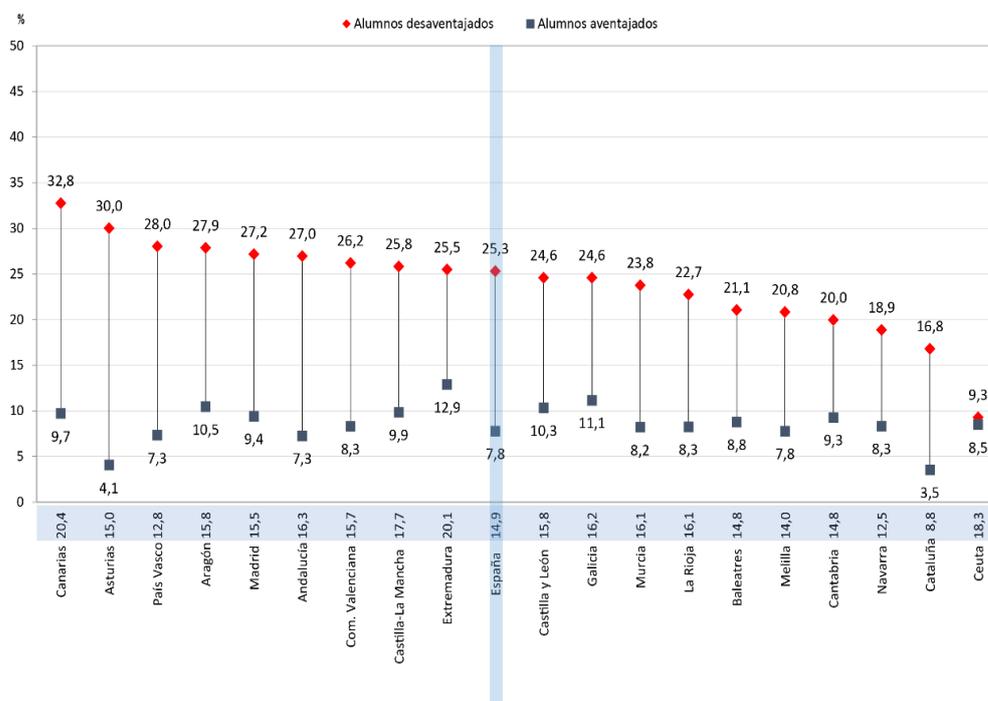
Fuente: selección de la base de datos de PISA 2018 (OECD, 2019)

Sin embargo, y a pesar de disponer de unas estructuras de orientación escolar, en lo esencial, comunes a toda España (Consejo Escolar del Estado, 2014), cuando se efectúan los análisis por comunidades y ciudades autónomas, se obtienen los resultados que se muestran en la Figura 3. De su análisis se infieren los hechos siguientes:

- La desorientación o confusión de los alumnos entre aquello a lo que profesionalmente aspiran y los estudios que esperan cursar para conseguirlo está condicionada, sistemáticamente y de forma muy notable, por su nivel socioeconómico, al igual que se observaba en el análisis internacional precedente.
- La existencia de diferencias importantes en cuanto a la brecha, a este respecto, entre los alumnos socioeconómicamente aventajados y los desaventajados, en función del territorio correspondiente. Así, por ejemplo, los 10,6 puntos porcentuales, que reflejan la magnitud de la brecha en Navarra, contrastan con los 25,9 de Asturias.
- El desalineamiento promedio varía también, de forma apreciable, en función del territorio, entre un 12,5 por ciento en Navarra y un 20,4 en Canarias.

Figura 3

Porcentaje de alumnos que no aspiran a completar un título terciario entre aquellos que esperan trabajar en una ocupación altamente calificada, por estatus socioeconómico, en España y en sus comunidades y ciudades autónomas



Notas:

- El porcentaje promedio de estudiantes que no aspiran a completar un título terciario entre aquellos que esperan trabajar en una ocupación altamente calificada se muestra sobre el eje horizontal, junto al nombre de la comunidad o ciudad autónoma.

- Los datos correspondientes y sus fuentes se describen en la Tabla 3.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2018.

Tabla 3

Porcentajes de alumnos que no aspiran a completar una educación terciaria, de entre los que esperan trabajar en una ocupación altamente cualificada, por nivel socioeconómico y totales, para España y sus comunidades y ciudades autónomas

	Todos los alumnos (%)	Alumnos desaventajados (%)	Alumnos aventajado (%)	Diferencia entre aventajados y desaventajados (%)
Andalucía	16,31	26,97	7,25	-19,72
Aragón	15,85	27,87	10,46	-17,41
Asturias	15,01	30,03	4,05	-25,97
Baleares, Islas	14,75	21,06	8,78	-12,28
Canarias	20,44	32,76	9,70	-23,06
Cantabria	14,85	19,97	9,28	-10,69
Castilla y León	15,81	24,60	10,34	-14,26
Castilla-La Mancha	17,69	25,83	9,86	-15,98
Cataluña	8,80	16,81	3,51	-13,30
Ceuta	18,30	9,29	8,47	-0,82
Com. Valenciana	15,67	26,21	8,29	-17,92
Extremadura	20,08	25,49	12,88	-12,61
Galicia	16,23	24,59	11,14	-13,45
Madrid, Com. de	15,50	27,18	9,41	-17,77
Melilla	14,03	20,85	7,79	-13,06
Murcia, Región de	16,05	23,77	8,19	-15,58
Navarra	12,46	18,88	8,32	-10,56
País Vasco	12,76	28,03	7,32	-20,71
Rioja, La	16,12	22,75	8,25	-14,49
España	14,85	25,30	7,78	-17,53

Fuente: selección de la base de datos de PISA 2018 (OECD, 2019)

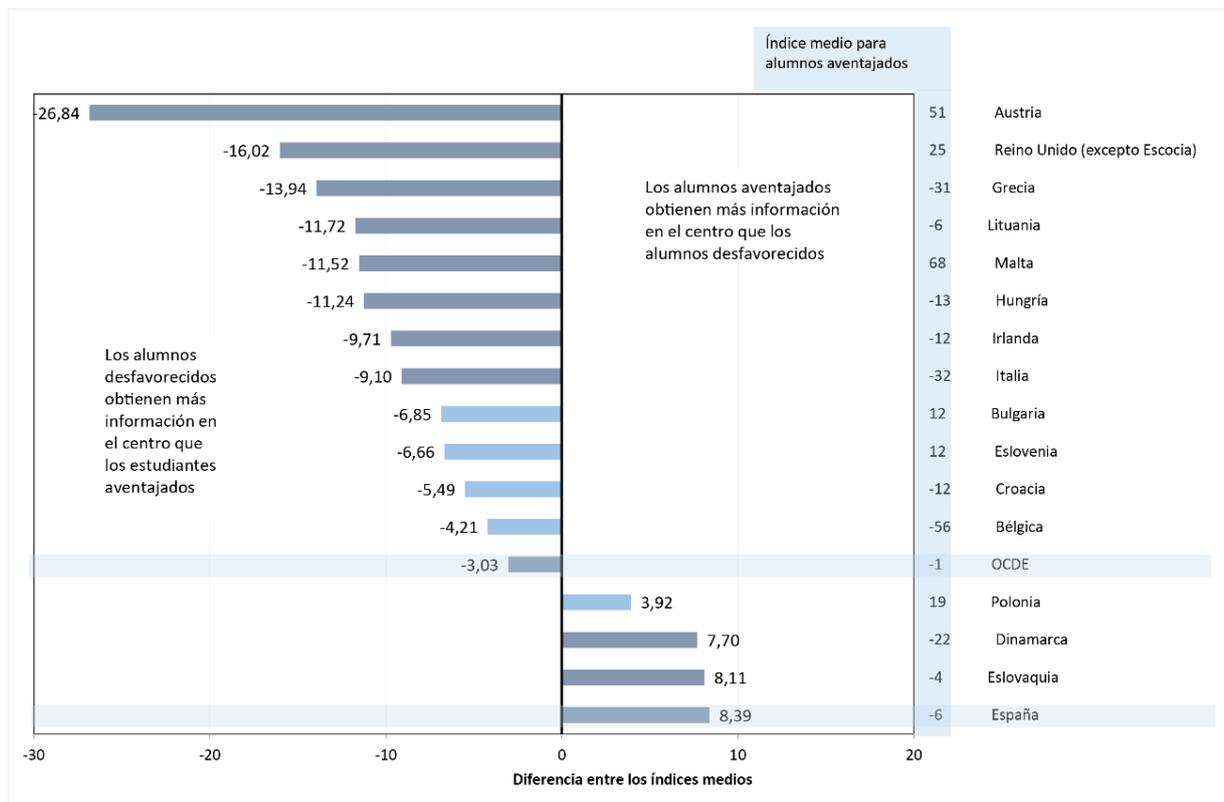
Una orientación profesional efectiva relacionada con el mercado laboral

De conformidad con el cuestionario de alumnos relativo a la orientación profesional (*Educational career*), en la encuesta de PISA 2018 se les preguntó a los estudiantes si habían realizado alguna de las siguientes acciones destinadas a disponer de criterio sobre estudios futuros o sobre tipos de trabajo: realizó alguna práctica en empresas; asistió a la observación de un trabajo o realizó visitas al lugar de trabajo; visitó una feria de trabajo; habló con un orientador en el centro escolar; habló con un asesor fuera de la escuela; completó un cuestionario para averiguar sobre sus intereses y habilidades; buscó en Internet para obtener información sobre diversas profesiones; fue a una visita organizada a una institución de educación superior; o buscó en Internet sobre programas de educación superior. Como

ha señalado la OCDE, esta información relacionada con el mercado laboral puede considerarse útil para ayudar a los estudiantes a transitar por el proceso de búsqueda de empleo, para solicitar un trabajo en particular o para tener éxito en las posteriores entrevistas de trabajo (OECD, 2019; p.134).

Figura 4

Diferencia entre los índices medios de la información laboral facilitada por el centro entre los alumnos socioeconómicamente aventajados y los alumnos desfavorecidos en los países de la Unión Europea que participaron en el estudio



Nota: Los datos correspondientes y sus fuentes se describen en la Tabla 4.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2018. (OECD, 2019)

La figura 4 muestra la diferencia de los valores medios por países de la UE de ese índice de información laboral (x100) entre los alumnos aventajados y los desfavorecidos, información facilitada en el propio centro a partir de las actividades de orientación profesional realizadas. De su análisis cuantitativo se desprende que España, a pesar de su muy amplia red de Departamentos de Orientación, se sitúa en la última posición en cuanto a su eficacia como instrumento de compensación educativa a través de la familiarización de los alumnos con la información laboral, abonando a este respecto el llamado “efecto Mateo”, toda vez que es a los que más tienen a los que más les es dado.

Tabla 4

Índices medios OCDE (x 100) de la información laboral facilitada por el centro para los alumnos aventajados y los alumnos desaventajados socioeconómicamente, y las diferencias entre ambos, en los países de la Unión Europea que participaron en PISA 2018 y en la OCDE

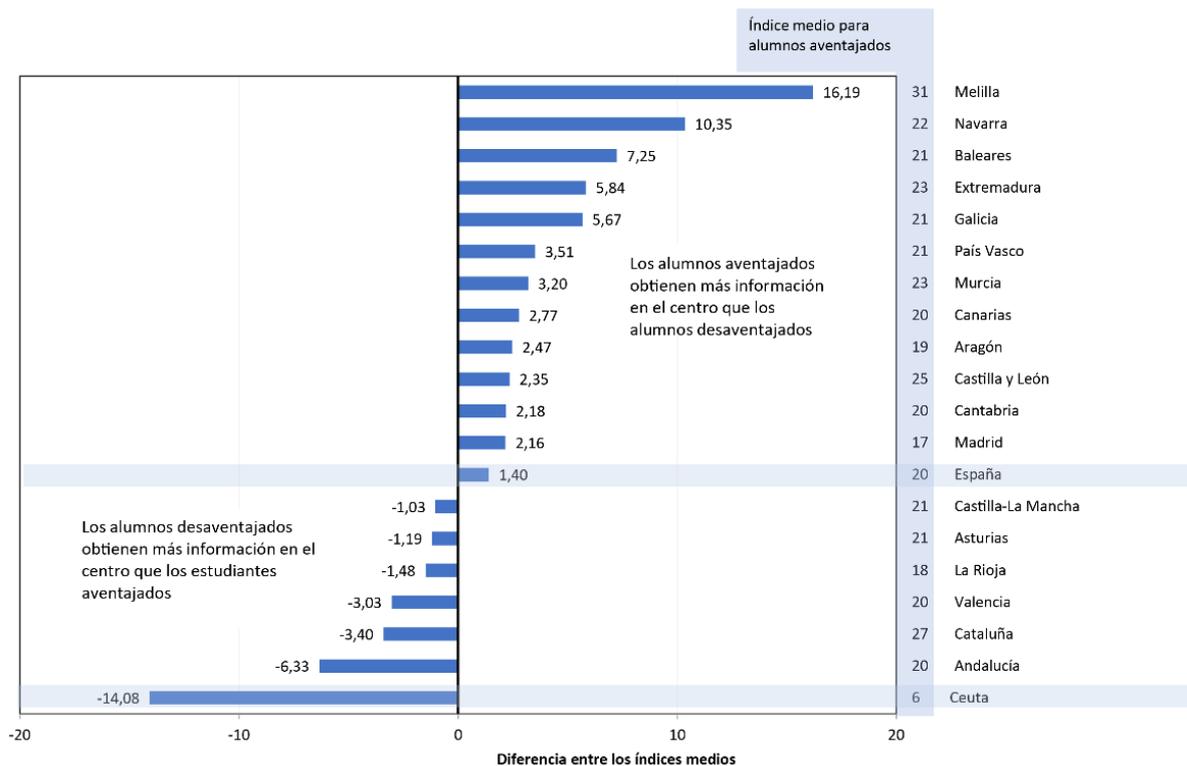
	Alumnos desaventajados	Alumnos aventajados	Diferencia entre aventajados y desaventajados
Austria	77,93	51,09	-26,84
Bélgica	-51,94	-56,15	-4,21
Bulgaria	18,42	11,57	-6,85
Croacia	-6,43	-11,92	-5,49
Dinamarca	-29,72	-22,02	7,70
Eslovaquia	-11,65	-3,54	8,11
Eslovenia	18,22	11,56	-6,66
España	-14,36	-5,98	8,39
Grecia	-17,27	-31,21	-13,94
Hungría	-2,22	-13,46	-11,24
Irlanda	-2,49	-12,20	-9,71
Italia	-22,52	-31,62	-9,10
Lituania	5,92	-5,80	-11,72
Malta	79,05	67,54	-11,52
Polonia	15,49	19,41	3,92
Reino Unido	41,48	25,46	-16,02
OCDE	1,62	-1,41	-3,03

Fuente: selección de la base de datos de PISA 2018 (OECD, 2019)

Habida cuenta de la heterogeneidad territorial que, con frecuencia, presenta el panorama educativo español en materia de resultados -incluso de los asociados a políticas educativas con respecto a las cuales existe una normativa básica común a todo el Estado-, resulta pertinente analizar el comportamiento de las diferentes comunidades y ciudades autónomas en relación con el uso de la orientación específicamente profesional como instrumento de equidad. La figura 5 replica la figura 4, para el nivel subnacional de las comunidades y ciudades autónomas.

Figura 5

Diferencia entre los índices medios de la información laboral facilitada por el centro entre los alumnos socioeconómicamente aventajados y los alumnos desaventajados en las comunidades y ciudades autónomas españolas



Nota: Los datos correspondientes y sus fuentes se describen en la Tabla 5.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2018.

De su análisis se infieren los siguientes hechos:

- En la mayor parte de las comunidades y ciudades autónomas españolas el sistema de orientación profesional propiamente laboral favorece a los alumnos situados en el cuartil superior del ISEC, es decir, a aquellos socioeconómicamente aventajados.
- Particularmente Ceuta, Andalucía y Cataluña sobresalen, en términos comparados, por hacer *de facto* de la orientación laboral una política compensatoria; mientras que Melilla, Navarra y Baleares destacan en el sentido contrario.
- Las ciudades autónomas de Melilla y de Ceuta, abren y cierran, respectivamente, este singular *ranking*.

Tabla 5

Índices medios OCDE (x 100) de la información laboral facilitada por el centro para los alumnos aventajados y los alumnos desaventajados socioeconómicamente, y las diferencias entre ambos, en las comunidades y ciudades autónomas españolas y en el conjunto de España

	Alumnos desaventajados	Alumnos aventajados	Diferencia entre aventajados y desaventajados
Andalucía	26,12	19,80	-6,33
Aragón	16,71	19,18	2,47
Asturias	22,11	20,92	-1,19
Baleares	13,51	20,76	7,25
Canarias	17,31	20,08	2,77
Cantabria	17,34	19,53	2,18
Castilla y León	22,22	24,57	2,35
Castilla-La Mancha	21,55	20,52	-1,03
Cataluña	30,67	27,27	-3,40
Extremadura	17,19	23,03	5,84
Galicia	15,37	21,04	5,67
La Rioja	19,54	18,06	-1,48
Madrid	15,25	17,41	2,16
Murcia	19,30	22,50	3,20
Navarra	11,67	22,02	10,35
País Vasco	17,80	21,31	3,51
Valencia	22,97	19,94	-3,03
Ceuta	20,33	6,25	-14,08
Melilla	14,58	30,77	16,19
España	19,04	20,44	1,40

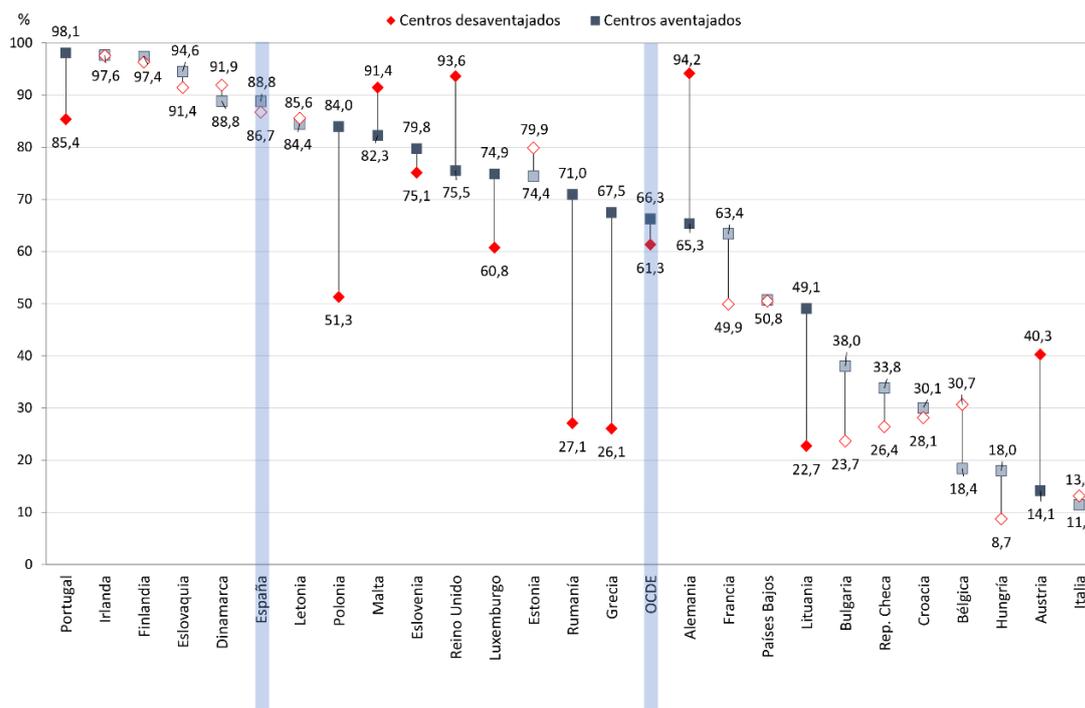
Fuente: selección de la base de datos de PISA 2018 (OECD, 2019)

Las estructuras para la orientación profesional en España

Tras la publicación de Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en 1996 se regularon las funciones de los Departamentos de Orientación para los Institutos de Educación Secundaria y se fueron dotando progresivamente de personal especializado, de modo que, en la actualidad, la inmensa mayoría de los centros que imparten dicha etapa educativa - sean de titularidad pública o privada- cuentan con estas estructuras.

La Figura 6 muestra para los países de la Unión Europea el porcentaje de alumnos que disponen de actividades de orientación.

Figura 6
Porcentaje de alumnos de 15 años escolarizados en centros, en el conjunto de los países de la OCDE y en los países de la UE, que disponen de uno o más orientadores



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2018.

De conformidad con el tratamiento de los datos de PISA 2018 efectuado en el presente estudio, España se sitúa en posiciones de cabeza, pues cerca del noventa por ciento de los alumnos de quince años se benefician de actividades de orientación, sin que la variable ISEC tenga un efecto estadísticamente significativo (88,8% en los centros aventajados frente al 86,7% en los desfavorecidos socioeconómicamente). Ello es consecuencia, muy probablemente, del carácter masivo y consolidado de esta política educativa.

Tabla 6
Porcentaje de alumnos de 15 años escolarizados en centros que disponen de uno o más orientadores, en los países de la UE y en la OCDE

	Todos los alumnos (%)	Centros desfavorecidos (%)	Centros favorecidos (%)	Diferencia entre favorecidos y desfavorecidos (%)
Alemania	81,89	94,16	65,35	-28,81
Austria	25,25	40,27	14,15	-26,12
Bélgica	28,94	30,66	18,39	-12,27
Bulgaria	33,28	23,69	38,03	14,34
Cyprus	95,22	90,11	90,30	0,19
Croacia	24,51	28,13	30,06	1,93
Dinamarca	92,75	91,89	88,85	-3,05

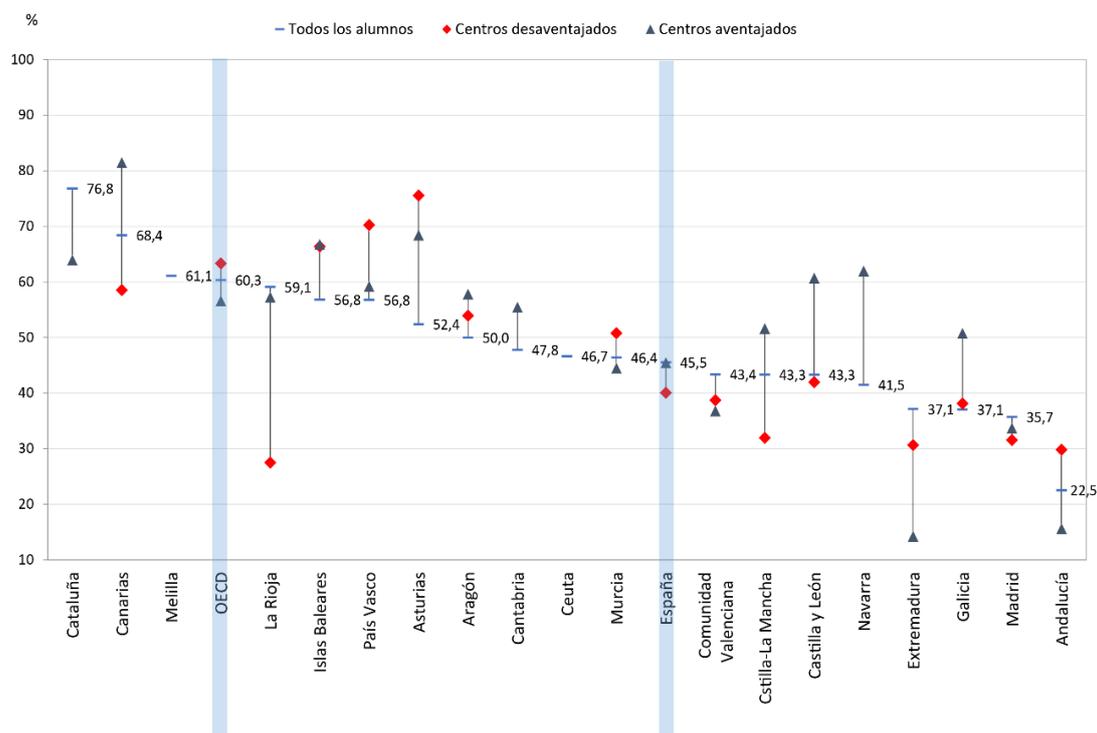
Eslovaquia	94,56	91,43	94,56	3,12
Eslovenia	77,68	75,14	79,75	4,61
España	87,38	86,73	88,78	2,05
Estonia	77,07	79,87	74,44	-5,42
Finlandia	96,96	96,34	97,40	1,05
Francia	56,15	49,91	63,41	13,50
Grecia	55,58	26,08	67,45	41,37
Hungría	13,34	8,72	17,98	9,26
Irlanda	96,66	97,57	97,63	0,06
Italia	10,76	13,14	11,42	-1,72
Letonia	83,80	85,59	84,44	-1,15
Lituania	36,78	22,73	49,05	26,33
Luxemburgo	56,53	60,76	74,90	14,14
Malta	79,14	91,44	82,26	-9,18
Países Bajos	57,38	50,53	50,75	0,22
Polonia	67,89	51,30	83,96	32,66
Portugal	94,34	85,36	98,11	12,75
Reino Unido	80,32	93,62	75,50	-18,12
Rep. Checa	28,79	26,43	33,82	7,40
Rumanía	47,59	27,09	70,96	43,87
Suecia	98,39	98,69	98,47	-0,22
OCDE	64,08	61,33	66,25	4,92

Fuente: selección de la base de datos de PISA 2018 (OECD, 2019)

A partir de la base de datos de PISA 2018, es posible afinar más en el diagnóstico en materia de estructuras de orientación en España. La figura 7 muestra el porcentaje de estudiantes en centros reciben orientación de profesores que no son orientadores específicos.

Figura 7

Porcentaje de estudiantes en centros que proporcionan orientación profesional impartida por profesores sin ser orientadores específicos, según el ISEC del centro, en España y por comunidades y ciudades autónomas



Nota: Los datos correspondientes y sus fuentes se describen en la tabla 7.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2018.

De acuerdo con las correspondientes cifras, España (45,5%) se sitúa en una posición bastante más favorable que la media de los países de la OCDE (60,3%) y presenta valores medios que son inferiores para los centros desaventajados (40,1%) que para los aventajados (45,5%), lo que probablemente sea consecuencia de la prevalencia de esas situaciones en los centros de titularidad privada. Las cifras promedio varían en función del territorio con valores que van del 76,8 por ciento en Cataluña al 22,5 por ciento en Andalucía.

Tabla 7

Porcentaje de estudiantes en centros de educación secundaria que proporcionan orientación profesional impartida por profesores sin ser orientadores específicos, según el ISEC del centro, en España y por comunidades y ciudades autónomas

	Todos los alumnos (%)	Centros desaventajados (%)	Centros aventajados (%)
Andalucía	22,54	29,82	15,59
Aragón	49,99	53,92	57,80
Asturias	52,37	75,55	68,42
Baleares, Islas	56,84	66,38	66,75
Canarias	68,41	58,52	81,46
Cantabria	47,77	--	55,47

Castilla y León	43,30	41,97	60,69
Cataluña	76,80	--	63,93
Ceuta	46,65	--	--
Com. Valenciana	43,38	38,72	36,81
Castilla-La Mancha	43,34	31,95	51,62
Extremadura	37,14	30,64	14,23
Galicia	37,06	38,13	50,74
La Rioja	59,10	27,53	57,25
Madrid	35,73	31,55	33,68
Melilla	61,11	--	--
Murcia	46,42	50,77	44,46
Navarra	41,51	--	61,97
País Vasco	56,76	70,26	59,19
España	45,54	40,08	45,46
OECD	60,32	63,33	56,57

Fuente: selección de la base de datos de PISA 2018 (OECD, 2019)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dado que una parte importante de las investigaciones empíricas más arriba referidas se basan en análisis estadísticos de asociación, algunos autores han señalado sus limitaciones a la hora de inferir de ellos relaciones causales y han recomendado orientar los estudios futuros de modo que se efectúen más experimentos aleatorizados y más estudios longitudinales realizados sobre amplios periodos de tiempo (Hughes et al., 2016). Sin ignorar estas advertencias, lo cierto es que una parte significativa de dichos trabajos se apoyan en estudios longitudinales que salvan los problemas asociados a la atribución causal.

Junto con otras consecuencias positivas de índole social, la evidencia empírica disponible basada, en buena medida, en dichos estudios longitudinales, muestra la existencia de una asociación entre la presencia de actividades de orientación profesional en la edad escolar y posteriores resultados económicos en la vida adulta de los individuos, tales como mejores niveles de empleo, mayor estatus ocupacional o mejor nivel de ingresos (Kashefpakdel, Percy, 2016). Y es que, como hemos subrayado anteriormente, el facilitar a los estudiantes una buena orientación profesional les proporciona mayores recursos personales para transitar eficazmente por los sistemas de educación y empleo, particularmente en el caso de los sectores socioeconómicamente desaventajados (Hughes et al., 2016).

Pero, además, existe una abundante evidencia que, por un lado, asocia las actividades de orientación profesional con el rendimiento académico (Evans, Burck, 1992); y, por otro diferente, vincula el rendimiento académico con los resultados económicos en la vida adulta (Hooley et al., 2011). Esta asociación concatenada probablemente esté definiendo uno de los canales de influencia de la orientación profesional sobre aspectos tales como la calidad del empleo o el nivel de ingresos.

Otro de los aspectos a destacar como factor mediador entre la orientación profesional y su impacto, a la hora de incrementar el compromiso de los adolescentes con su educación y a retenerlos en el seno del

sistema reglado (Gutman et al., 2014), probablemente sea su incidencia sobre la motivación. A partir de los análisis de PISA 2018, la propia OCDE ha destacado que en los países miembros se ha observado una clara relación entre la orientación profesional y las actitudes positivas sobre la utilidad de la escuela (Mann et al., 2020), siendo la interacción personal entre el alumno y el orientador de su centro -que le informa y le guía en cuanto a su futuro profesional- el factor que hace más probable el que los estudiantes se convenzan de que trabajar duro en la escuela les ayudará, en el futuro, a conseguir un buen empleo.

Esta nueva evidencia empírica refuerza la importancia de la orientación profesional para preparar el porvenir de los estudiantes, y subraya, en especial, el papel indiscutible del orientador escolar a la hora de actuar sobre variables intermedias capaces de influir, de forma decisiva, sobre los logros académicos de los alumnos y, consiguientemente, sobre su posterior impacto en los planos económico y social.

Por otro lado, y a la luz de los resultados de la investigación internacional, cabe afirmar que una adecuada orientación profesional constituye un mecanismo de compensación que tiene su origen en el sistema educativo, pero que proyecta sus resultados más allá del mismo. Constituye, de hecho, una herramienta efectiva para avanzar hacia la igualdad real de oportunidades en el ámbito propio de los *outcomes* (CERI-OECD, 1992; 1994).

En lo que concierne al caso de España, diferentes instituciones consultivas, a la vista del análisis de los datos oficiales sobre el sistema educativo, han venido subrayando el carácter parcial de las tareas y actuaciones prioritarias de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, actuaciones que han estado centradas en actividades específicas de la orientación educativa (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2011; 2012). En particular, el Consejo Escolar del Estado (2013) en su *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo*, y tras describir las estructuras de orientación de las Comunidades Autónomas -inducidas, por lo general, por la normativa del Ministerio de Educación-, efectuaba una advertencia sobre nuestro sistema de orientación escolar, en los siguientes términos:

“En España no disponemos de evaluaciones sistemáticas y a gran escala sobre la pertinencia, calidad y eficacia de los procedimientos de orientación profesional que desarrollan las diversas administraciones educativas en la Educación Secundaria. Sin embargo, de las altas tasas de abandono educativo temprano y del escaso número de alumnos que optan por la Formación Profesional de Grado Medio (ver apartado D4 del presente informe) se infiere que, en la orientación profesional que desarrolla el sistema español de educación y formación tiene éste una de sus más importantes áreas de mejora” (p. 342).

Y es que, a pesar de los sucesivos esfuerzos normativos y compromisos internacionales asumidos formalmente por España y dirigidos a potenciar la orientación profesional –protagonizados, por lo general, por el Ministerio de Empleo³¹ - la concepción original de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria y de sus funciones (B.O.E., 1996 a y b) -que privilegiaba, con mucho, la dimensión educativa de la orientación escolar y relegaba la dimensión profesional a un segundo plano- ha pervivido durante décadas, ha impregnado el sistema escolar en su conjunto y ha generado hábitos profesionales que confieren al sistema una considerable rigidez, a la hora de experimentar cambios y lograr un mejor equilibrio entre ambas dimensiones necesarias de la orientación escolar. Esta es también la opinión de reconocidos expertos que han subrayado la debilidad del sistema de orientación profesional español en el ámbito escolar (Arranz, 2020)³².

Junto con los anteriores diagnósticos cualitativos, la evidencia empírica generada en el presente estudio resulta compatible con esa acción desequilibrada, en cuanto a las funciones de orientación pues, a la vez que se advierte una actuación, comparativamente efectiva, de la orientación escolar sobre la necesaria coherencia entre expectativas profesionales y estudios futuros (véase la figura 2) -

³¹ Para una revisión sistemática, véanse, por ejemplo, los Informes 2013 y 2014 del Consejo Escolar del Estado (2013; 2014).

³² Marino Arranz fue durante doce años Director General de Formación Profesional en Castilla y León, y durante otros ocho Presidente del Consejo Escolar de dicha comunidad autónoma.

probablemente asociada al carácter más robusto de nuestras estructuras de orientación educativa (véanse las figuras 6 y 7)- no se aprecia algo similar en materia de orientación laboral, sino más bien todo lo contrario (véanse las figuras 4 y 5).

Parece claro que España no está aprovechando ese instrumento de equidad que tanto la evidencia empírica internacional como la generada en este estudio parecen revelar. Por su carácter preventivo y no de remediación, dicho instrumento resulta potencialmente más eficiente (Hughes et al, 2016). Y, justamente por ello, ese mecanismo equalizador de las oportunidades, en los planos social y económico -con impacto sobre el medio y largo plazo- no está siendo suficientemente utilizado, tal y como nuestros resultados revelan con bastante claridad.

En este mismo orden de ideas, llama poderosamente la atención el hecho -evidenciado en la Figura 5 - de que las ciudades autónomas de Ceuta y de Melilla, que dependen de una misma administración educativa (Ministerio de Educación y Formación Profesional) y están ambas sujetas, por consiguiente, a un mismo marco normativo, ocupen las posiciones extremas en cuanto al papel de la orientación propiamente laboral como herramienta educativa de compensación. Ello sugiere una influencia decisiva del contexto local y, muy probablemente, de las iniciativas de los propios centros docentes; lo que parece indicar que, sin una acción específica de carácter prescriptivo por parte de las administraciones educativas, la inercia propia de los centros en materia de orientación escolar no hará de este ámbito un recurso efectivo para la igualación de las oportunidades.

En este apartado de discusión de las anteriores evidencias, conviene subrayar que, de acuerdo con los datos de la Figura 2 mostrados sobre el eje horizontal, los alumnos españoles presentan unas expectativas muy elevadas con respecto a su futuro profesional, habida cuenta de que el 80 por ciento de ellos esperan trabajar en una ocupación altamente cualificada; expectativas que, a tenor de los datos disponibles, distan muy mucho de materializarse en la edad adulta. Cabe plantearse a qué factores explicativos pudiera deberse esta circunstancia.

Muy probablemente esté operando aquí un optimismo excesivo por parte de nuestros estudiantes, que desprecia, con frecuencia, el esfuerzo necesario para hacer realidad dichas expectativas. Pero sin perjuicio, en modo alguno, de la responsabilidad individual y familiar, no parece que el sistema educativo haya acertado tampoco en cuanto al desarrollo efectivo de esas habilidades no cognitivas vinculadas a los valores de la esfera de la voluntad (López Rupérez y García García, 2017). Por otra parte, quizás la arquitectura del propio sistema educativo no goce de la suficiente flexibilidad como para facilitar, en la medida necesaria, la realización de esas expectativas iniciales de los alumnos mediante una adaptación suficiente a las diferencias individuales en su tránsito por la adolescencia. Y tampoco es descartable que el sistema de orientación escolar, aun cuando sea eficaz a la hora de informar a los alumnos sobre la formación necesaria para hacer posibles sus aspiraciones profesionales (véase la Figura 2), no esté acertando en esa acción personalizada que, de conformidad con los resultados de PISA 2018, constituye el mecanismo de orientación profesional empíricamente más relevante (Mann et al., 2020; Fig.6.1).

Lo cierto es que algo tan bien valorado en sí mismo y en los estudios internacionales como el papel de las expectativas de los alumnos sobre su futuro profesional (Hughes et al., 2016), se devalúa con el tiempo, de un modo notable, a través de mecanismos causales que convendría dilucidar con mayor seguridad.

En conclusión, es muy probable que nuestros *outcomes* puedan ser mejorados operando adecuadamente sobre las políticas de orientación profesional en el ámbito escolar. Por otro lado, las notables diferencias territoriales que se advierten, a pesar de disponer de una estructura de orientación escolar en lo esencial común, sugieren la posibilidad de que existan otras variables que, junto con ésta, estén influyendo en los resultados observados, particularmente el nivel socioeconómico y cultural de los territorios o la calidad de su gobernanza educativa (López Rupérez et al., 2017). En todo caso, y debido a la importancia del asunto, investigaciones más amplias -afectando a más variables y con

enfoques tanto descriptivos como inferenciales- deberían ser promovidas al respecto por las administraciones educativas.

REFERENCIAS

- Arranz, M. (2020). Comunicación personal (10 de abril).
- B.O.E. (1996a). Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. BOE núm. 45, de 21 de febrero de 1996.
- B.O.E. (1996b). Resolución de 29 de abril, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria. BOE núm.13 de 31 de mayo de 1996.
- CERI-OECD (1992). *The OECD International Education Indicators. A Framework for analyses*. Paris: OECD Publishing.
- CERI-OCDE (1994). *Évaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. Paris: Éditions OCDE.
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2011). Informe 2010 sobre la situación de la Enseñanza no Universitaria en la Comunidad de Madrid. Madrid: Consejería de Educación.
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2012). Informe 2011 sobre la situación de la Enseñanza no Universitaria en la Comunidad de Madrid. Madrid: Consejería de Educación.
- Consejo Escolar del Estado (2013). Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (2014). Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Evans, J.& Burck, H. (1992). The effects of career education interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Counseling & Development*, 71(1), pp. 63-68. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb02173.x>
- Gutman, L. M., Sabates, R. & Schoon, I. (2014). Uncertainty in educational and career aspirations: gender differences in young people. In I. Schoon and J. S. Eccles (Eds.), *Gender Differences in Aspirations and Attainment: A Life Course Perspective* (pp. 161-181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hooley, T., Marriott, J.& Sampson Jr, J.P. (2011). *Fostering college and career readiness: How career development activities in schools impact on graduation rates and students' life success*. Derby: International Centre for Guidance Studies. University of Derby. https://www.researchgate.net/publication/261991118_Fostering_college_and_career_readiness_How_career_development_activities_in_schools_impact_on_graduation_rates_and_students'_life_success.
- Hughes, D., Mann, A., Barnes S. A., Baldauf, B. & McKeown, R. (2016). *Careers education: International literature review*. London: Bank of America Merrill Lynch and Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Careers_review.pdf.
- Kapur, R. (2018). *Career Guidance and Student Counseling*. https://www.researchgate.net/publication/323755665_Career_Guidance_and_Student_Counseling
- Kashefpakdel, E.T.& Percy, C. (2016). Career education that works: an economic analysis using the British Cohort Study. *Journal of Education and Work*, [https://doi: 10.1080/13639080.2016.1177636](https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1177636).
- López Rupérez, F. y García García, I. (2017). *Valores y éxito escolar. ¿Qué nos dice PISA 2015?* Universidad Camilo José Cela. https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/valoresyexito_171116.pdf

- López Rupérez, F., García García, I. y Expósito Casas, E. (2017). *La calidad de la gobernanza del sistema educativo español. Un estudio empírico*. Madrid: Universidad Camilo José Cela. https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/Gobernanza_interactivo_170511.pdf
- Mann, A.; Denis, V., Schleicher, A., Ekhtiari, H., Forsyth, T., Liu, E. & Chambers, N. (2020). *Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and Future of Work*. OECD. <https://www.oecd.org/berlin/publikationen/Dream-Jobs.pdf>.
- Nassar, S., Al Qimlass, A., Karacan Ozdemir, N. & Tovar, L. Z. (2019). Considerations for career intervention services in global youth workforce development: consensus across policy, research, and practice. *Empirical Research Vocational Education and Training*, 11:5, pp.1-23. <https://doi.org/10.1186/s40461-019-0080-4>.
- OECD (2010). *Learning for Jobs. Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Learning%20for%20Jobs%20book.pdf>.
- OECD (2019). *Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Schoon, I. & Polek, E. (2011). Teenager career aspirations and adult career attainment: The role of gender, social background and general cognitive ability. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 210-217. [https://doi: 10.1177/0165025411398183](https://doi:10.1177/0165025411398183).
- Watts (2013). Career guidance and orientation. En *Revisiting global trends in TVET*. Paris: UNESCO-UNEVOC. https://unevoc.unesco.org/fileadmin/up/2013_epub_revisiting_global_trends_in_tvete_chapter7.pdf.

CÓMO CITAR: López Rupérez, F. & García García, I. (2023). La orientación profesional en España: Un análisis secundario a partir de PISA 2018. *Revista Pensadero: Conocimiento Educativo Docente*, vol. 1, p 80-101. Recuperado de <https://revistapensadero.org/>

revista ●



ensadero



RESEÑAS

Willingham, D. T. (2011).

¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?

Las respuestas de un neurocientífico al funcionamiento de la mente y sus consecuencias en el aula

Barcelona: GRAO. 190 páginas. ISBN: 978-84-9980-683-9

María de la Torre Barranco

Participante del Programa Empieza por Educar.

Alumna del Máster Universitario para la Formación del Profesorado en la UNED

¿CÓMO SE PUEDEN BENEFICIAR LOS DOCENTES DE LA REVOLUCIÓN DE LA CIENCIA COGNITIVA?

En este libro, el catedrático de Psicología de la Universidad de Virginia, Daniel T. Willingham, nos presenta nueve principios del funcionamiento de la mente y nos aconseja cómo ajustar nuestra práctica de aula para maximizar el progreso del alumnado. Estos principios han sido escogidos cuidadosamente en función de criterios de utilidad y rigor: operan igual en el aula que en el laboratorio, están respaldados por una ingente cantidad de datos e impactan de forma relevante en el aprendizaje. El libro destierra mitos muy extendidos, como los estilos de aprendizaje, y toca debates candentes como el de las competencias frente a los conocimientos.

Cada capítulo comienza con una pregunta (como “¿por qué los estudiantes recuerdan todo lo que ven en televisión y olvidan todo lo que yo digo?” o “¿por qué es tan difícil que los estudiantes comprendan ideas abstractas?”) seguida de la respuesta que nos da actualmente la Psicología Cognitiva. El hilo conductor es una explicación minuciosa pero asequible del proceso de reflexión: cómo involucra a la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo, qué papel juegan la cultura general y la práctica, y cómo se relaciona con la comprensión y retención de conceptos.

El primer capítulo despeja la pregunta plasmada en el título y nos descubre que la clave para mantener el interés de los alumnos no radica en seleccionar contenidos que despierten su curiosidad, sino en modular la dificultad de las tareas propuestas. La satisfacción resultante del esfuerzo fructífero actúa como refuerzo positivo que mantiene enganchados a nuestros alumnos.

En el segundo, se aborda el falso debate entre enseñar competencias o enseñar contenidos. Desde un punto de vista cognitivo, los conocimientos previos nos ayudan a comprender nueva información, a razonar y a memorizar. “No se puede meter nuevas ideas en la cabeza de los alumnos directamente, cada nueva idea debe construirse sobre las que ya conocen” (pág. 86).

En el capítulo tres, Willingham ahonda en los factores de los que depende que retengamos o no la información. Lo que se recuerda con más nitidez es aquello sobre lo que se ha reflexionado repetidamente. Además, la reflexión es más eficaz cuando concierne el significado y las asociaciones que suscita el concepto en cuestión. A partir de esto, el autor sugiere organizar las clases como una historia, definiendo claramente el conflicto principal al principio de la clase y desarrollando la explicación como una búsqueda de la solución, que es, en última instancia, lo que queremos que aprendan.

En el cuarto capítulo se explica por qué es tan difícil que los alumnos comprendan conceptos abstractos y sean capaces de aplicarlos en diferentes situaciones. Para ayudarles tenemos que proponer múltiples ejemplos concretos que son familiares para los alumnos y hacer explícita la relación que hay entre ellos. Así será más fácil que reconozcan el concepto en un contexto nuevo, lo que llamamos “transferencia”.

En el capítulo cinco, Willingham nos plantea la necesidad de repetición o práctica de contenidos. Obviamente, hace falta practicar para conseguir un nivel mínimo y para mejorar, pero hay razones incluso más interesantes: la primera es que la práctica mejora la eficiencia de nuestro razonamiento, mediante la automatización de procedimientos simples; la segunda es que practicar protege contra el olvido; y la tercera es que la práctica mejora la transferencia de conocimientos.

En el capítulo seis, el autor nos sorprende con otro ejemplo de fallo de cálculo bien intencionado y común. Aunque los profesores queramos que los alumnos piensen y actúen como los expertos en sus campos, como matemáticos o historiadores, esto no es realista. No podemos esperar que el alumnado cree conocimiento, ni que aprenda imitando a los expertos, pero sí que comprenda el conocimiento ya existente en profundidad. No quiere decir que abandonemos todas las actividades propias de los expertos en nuestras aulas. Un experimento, una composición musical o el análisis de un documento histórico son actividades motivadoras que animan a los alumnos a esforzarse en nuestras clases.

El capítulo siete está dedicado a revisar teorías que la comunidad educativa ha asimilado fruto de la voluntad de adaptar las clases a distintos tipos de alumnado, como los estilos de aprendizaje o las inteligencias múltiples. Desgraciadamente, hasta ahora la ciencia no ha podido demostrar que el uso del estilo preferido del alumno mejore su desempeño, ni que presentar un concepto matemático con música ayude al alumno con capacidad musical a aprender matemáticas.

El capítulo ocho aborda el tema peliagudo de las diferencias de inteligencia entre alumnos, pero el mensaje es esperanzador. La inteligencia, aunque varía de persona a persona en función de su patrimonio genético, puede evolucionar con esfuerzo continuo. Lo crucial es que nuestros alumnos interioricen esto, porque las creencias que tienen sobre la inteligencia influyen en su actitud con respecto al aprendizaje y, por tanto, en su capacidad para aprender.

El último capítulo desarrolla el concepto de “práctica deliberada” y propone herramientas para mejorar la docencia mediante el entrenamiento. La más destacada de ellas, y a la que dedica mayor espacio, es la de la retroalimentación profesional a partir de la observación entre pares.

“¿Por qué a los alumnos no les gusta ir a la escuela?” es un libro fácil de leer, ameno y accesible, en el que el autor invita al lector a comprobar por sí mismo cómo funciona su propia mente. Para aquellos que deseen ampliar la información, encontrarán al final de cada capítulo sugerencias de lecturas técnicas y menos técnicas, casi exclusivamente en inglés. Por suerte para los hispanohablantes, la traducción del texto principal es, en líneas generales, de calidad. De hecho, los ejemplos han sido adaptados para reflejar que la cultura general de la sociedad española es diferente de la de origen. Sin embargo, no pudo conservar el tono de cercanía del original, que transmite complicidad entre el investigador-divulgador y los docentes.

Es destacable que el autor hable de las similitudes entre el sistema cognitivo de profesores y alumnos, todos partícipes del proceso de aprendizaje. Asimismo, son interesantes sus advertencias con respecto a la observación entre pares: la necesidad de confianza entre los participantes, alineación de objetivos y formación en crítica constructiva. Por último, destacaría el hecho de que el autor intente explicar el fracaso escolar de alumnos vulnerables. En general, llegan al aula con un vocabulario y conocimientos de su entorno más limitados y por ello presentan mayores dificultades en su aprendizaje.

En conclusión, no es de extrañar que *“¿Por qué a los alumnos no les gusta ir a la escuela?”* haya alcanzado rápido la categoría de “clásico” entre las lecturas populares de educación. Es ideal para aquellos docentes que buscan recomendaciones prácticas basadas en la evidencia cognitiva y para los que, atraídos por un título algo tópico que promete una lectura entretenida, terminan deseando profundizar en el sistema cognitivo que subyace al aprendizaje.

CÓMO CITAR: De la Torre Barranco, M. (2023). ¿Cómo se pueden beneficiar los docentes de la revolución de la ciencia cognitiva? Reseña de Willingham, Daniel T. (2011). ¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela? Graó. Revista Pensadero: Conocimiento Educativo Docente, vol. 1, p 103-105. Recuperado de <https://revistapensadero.org/>



CONOCIMIENTO EDUCATIVO DOCENTE

Volumen 1 – año 2023

revistapensadero.org

revistapensadero@promaestro.org

Fundación PROMAESTRO