



Universidad de Málaga

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

**Proceso de implantación del bilingüismo unido al desarrollo
de metodologías de innovación educativa (CLIC-AICLE) en un
complejo educativo en Málaga**

**Estudio cualitativo basado en las opiniones de sus propios
docentes y responsables educativos**

Por Gemma Purificación Córdoba Moreno

Dirigido por: José Ignacio Rivas Flores

MÁLAGA, Noviembre 2015



Publicaciones y
Divulgación Científica

AUTOR: Gemma Purificación Córdoba Moreno

 <http://orcid.org/0000-0001-8927-2499>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



Universidad de Málaga

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

**Proceso de implantación del bilingüismo unido al desarrollo
de metodologías de innovación educativa (CLIC-AICLE) en un
complejo educativo en Málaga**

**Estudio cualitativo basado en las opiniones de sus propios
docentes y responsables educativos**

Por Gemma Purificación Córdoba Moreno

Dirigido por: José Ignacio Rivas Flores

MÁLAGA, Noviembre 2015

*A mis hijos que son la luz de mis ojos,
a mi marido y a mi familia,
por encontrar siempre el momento
de hacerme sentirme especial en sus vidas.*

“(...) aquello que las personas aportan a su entorno está determinado en gran medida por cómo viven su mundo interior. Hay ciertas cosas que exigimos que todos los alumnos sepan, entiendan y sean capaces de hacer debido a su aprendizaje en la escuela. Pero ellos tienen, asimismo, unas aptitudes, intereses e inclinaciones que les son propias. El sistema educativo debe tenerlas en cuenta. Personalizar la educación repercute en el plan de estudios y en los métodos de enseñanza y evaluación. Requiere un cambio de cultura escolar. ¿Cómo se lleva esto último a la práctica?” (Ken Robinson, 2015, p.90)

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos muchos. Muchos a Ignacio Rivas Flores como director de este trabajo, que con paciencia ha guiado el proceso y ha sabido perfilar sus puntos débiles; a mi directora, que ha favorecido en todo momento esta investigación y ha sido cómplice de su evolución; a mi padrino, que mirándome supo ver en mi corazón y me animó a continuar.

Y, cómo no, es mi deseo tener en cuenta también a todas aquellas personas que han participado activamente para que, esta investigación haya sido posible a través de sus vivencias y sus palabras.

Índice

Presentación/ Introducción.....	14
BLOQUE I: ESTADO DE LA CUESTIÓN	18
1. El pasado en la educación.....	19
2. El avance vertiginoso de la sociedad.....	20
2.1. Los tests estandarizados y las calificaciones.....	28
2.2. Las inteligencias múltiples.....	30
3. La escuela que quiero para mis hijos.....	34
3.1. Trabajando con lo que hay.....	34
3.2. Lo que debemos conseguir que sea.....	36
3.3. La importancia de conseguir una identidad para los profesores y para los alumnos.....	38
3.4. Desarrollemos las capacidades y habilidades de cada alumno.....	42
4. Conclusiones de este primer bloque.....	45
BLOQUE II: APARTADO METODOLÓGICO.....	47
1. Justificación	48
2. Objetivos de la investigación.....	49
2.1. Objetivos particulares	50
3. Problemas de la investigación	51
4. Viabilidad de la investigación	52
5. Técnicas de desarrollo de la investigación.....	53
BLOQUE III: ELEMENTOS CONCEPTUALES DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN: INNOVACIÓN Y BILINGÜISMO.....	62
1. Innovación.....	62
1.1. ¿Qué es innovación y qué significa que exista innovación en un centro?	

.....	63
1.2. Pedagogías de innovación y experiencias innovadoras.....	67
1.2.1. Pedagogías críticas	67
1.2.2. Pedagogías libres, no directivas	71
1.2.3. Las pedagogías de inclusión y cooperación	75
1.2.3.1. Experiencias inclusivas como las Comunidades de Aprendizaje	79
1.2.4. Pedagogías lentas, serenas y sostenibles.....	81
1.2.5. Pedagogías sistémicas	84
1.2.5.1. Experiencias gestión compartida liderazgo distribuido...87	
1.2.6. Pedagogías de proyectos integrados	88
1.2.7. Pedagogía de las múltiples inteligencias	93
1.2.7.1. Estilos de aprendizaje por Thomas Arsmtrong	99
2. Bilingüismo	100
2.1. Adquisición y aprendizaje de una lengua.....	100
2.2. Definición bilingüismo	102
2.3. Aspectos positivos y negativos de la enseñanza bilingüe.	103
3. Tipos de bilingüismo	106
4. Análisis de programaciones bilingües	108
4.1. Inmersión lingüística.....	108
4.2. Bilingüismo/plurilingüismo/multilingüismo	110
4.3. Proyectos Europeos y Bilingüismo	111
5. Programas de implantación.	120
6. CLIL	124

BLOQUE IV: RECOGIDA DE INFORMACIÓN	130
1. Marco histórico	131
2. La Fundación Victoria	132
2.1. La semilla. Los inicios	132
2.2. Los cambios sociales. Nuevos centros educativos	133
2.3. De un pasado cercano hasta nuestros días.	136
2.4. Tenemos un Plan	142
2.5. Cómo se desarrolla el bilingüismo y la idea de una renovación metodológica en todos los centros	148
2.6. ¿Qué es Fundación TRILEMA?	151
3. Cardenal Herrera Oria como centro pionero	155
4. Equipo Directivo	157
4.1. Reflexión del Equipo Directivo sobre el profesorado del centro, su perfil y formación.	157
4.2. Entusiasmat.	162
4.3. Perfil del responsable del centro.	165
5. El profesorado	166
5.1. Reflexiones y perfil del profesorado en Cardenal Herrera Oria.....	166
5.2. Organización del profesorado.....	169
5.3. Años de transición. Opiniones sobre metodologías y formación en innovación y bilingüismo	172
5.3.1. Innovación educativa y convenios con otros centros para formar a los profesores.	172
6. Vivencias sobre innovación y primer ciclo	179
7. Vivencias sobre innovación y segundo ciclo	180
8. Vivencias de tercer ciclo, innovación y nuevas tecnologías	186

9. Vivencias sobre innovación y ESO.....	192
10. ESO, Bachillerato e innovación	197
11. Profesores e innovación.Bilingüismo en infantil	217
12. Bilingüismo y formación del profesorado	224
13. Bilingüismo en primer ciclo de Primaria	234
14. Segundo ciclo de Primaria y bilingüismo	236
15. Bilingüismo y tercer ciclo	240
16. Bilingüismo en la ESO	242
17. Bilingüismo, ESO y Bachillerato	248
18. Profesorado y desarrollo de la Pastoral en Cardenal Herrera Oria	257
19. Futuro próximo.....	259
BLOQUE V: INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS.....	261
1. Conclusiones: La evolución de Cardenal Herrera Oria desde sus inicios.....	262
2. Consecuencias sobre los métodos educativos anteriores en las aulas	270
3. Enfoque de la dirección del centro	273
3.1. El liderazgo del Equipo Educativo de Cardenal	278
3.2. Tipo de innovación y bilingüismo al que tiende Cardenal Herrera Oria...293	
3.3.Aspectos de debate en torno al bilingüismo	311
3.3.1.Comisión bilingüismo	318
3.4. Atención y desarrollo de la formación del profesorado.	320
3.5. Cuidado de los espacios del centro	322
3.6. Motivación y perfil del profesorado	323
4. Los alumnos y las nuevas metodologías	327
5. Implicaciones y reflexiones finales	332
6. Bibliografía, webgrafía.....	342

RESUMEN

El devenir del debate sobre la educación durante este último siglo, ha ocasionado reflexiones, escritos e iniciativas que se desarrollan en todos los países. A lo largo de esta investigación se van a tener en cuenta las pedagogías desarrolladas en el ámbito educativo español y, además, se tratarán algunas de esas iniciativas en este campo a lo largo del primer bloque de estudio.

El segundo bloque enmarca este estudio dentro del enfoque fenomenológico que se desarrolla por medio de métodos cualitativos de investigación a través de la recopilación de datos por medio de entrevistas semiabiertas, narración y descripción de las vivencias del personal docente y del Equipo Directivo de este complejo educativo que se desarrollarán en el tercer bloque.

En el tercer bloque trata de describir el proceso que se desarrolla durante la implantación de metodologías de innovación y el bilingüismo en el complejo educativo Cardenal Herrera Oria de Málaga, aspecto que implica realizar un cambio en su cultura escolar.

Se describe en este apartado que, se trata de uno de los sesenta centros que posee la Fundación Victoria de Enseñanza como centros educativos concertados y católicos en Málaga. Con esta referencia, podemos hacernos una idea de la necesidad de analizar con detenimiento el proceso de dirección combinado existente entre la dirección pedagógica de la institución y la capacidad de liderazgo que posee el director del centro para poder valorar los echos acaecidos en estos últimos cursos escolares.

La Fundación Victoria está desarrollando un Plan Estratégico, un plan de actuación a medio plazo, por igual para todos sus centros educativos, de forma que existen elementos comunes que se desarrollan en todos ellos como son : la innovación educativa y el bilingüismo, que son los aspectos que nos ocupan principalmente.

La labor ingente de un centro como éste, está repleto de motivaciones e historias que facilitan o dificultan las implantaciones propuestas. Así, la importancia del liderazgo en este colegio y cómo se desarrolla el proceso de formación permanente del profesorado caracteriza y enmarca las vivencias docentes. En el bloque tres, destaca la distribución en red de las responsabilidades y la formación en cascada de los docentes como elemento común en su proceso y realización; el desarrollo de las prácticas educativas en las aulas, contemplar los primeros resultados y evaluar todo este complejo proceso es el objetivo final de este trabajo de investigación.

INTRODUCCIÓN

La reflexión crítica extendida sobre la lenta evolución de los métodos de enseñanza-aprendizaje en la institución escolar, que vamos a tratar a través de la exhaustiva mirada de grandes pensadores contemporáneos como Ángel Pérez, Ken Robinson, o Richard Gerver, como autores más representativos, es la que genera un elevado grado de interés en todo el entorno educativo.

Por medio de diferentes iniciativas educativas se han generado una variedad de pedagogías educativas referidas a producir una variación y/o mejora de las usadas de forma tradicional en el sistema educativo que refuerzan el método industrial desarrollado durante el siglo XIX. Ser hoy agentes de cambio constituye el objeto de interés de nuestro estudio hoy.

El desarrollo de la metodología cualitativa que, por intentar comprender los sucesos acaecidos dentro del espacio y el tiempo donde se delimita esta investigación, ha generado la necesidad de el empleo de unos métodos de triangulación específicos: la observación participante, entrevistas semiabiertas a distintos estamentos de la comunidad educativa tanto del centro como de la institución que la engloba, grabaciones, ect.

Toda esta información recogida, tiene por objeto perseguir la fiabilidad de los datos y de las conclusiones finales generadas al respecto, atendiendo siempre al contexto y al período temporal en el que han tenido lugar en este centro educativo.

La valoración del estado de la cuestión en esta materia sobre investigación a través de diferentes pedagogías educativas y sobre bilingüismo, la centramos en aquellas que mantienen una cercanía epistemológica con la metodología implantada en el centro educativo objeto de estudio.

El eje de la investigación sobre innovación y bilingüismo trata de describir y diferenciar los procesos de cambio metodológico que suceden a lo largo de los últimos cursos escolares en este complejo educativo concertado católico de Málaga.

Para realizar una adecuada contextualización de lo que acontece en este centro educativo es imprescindible hacer referencia a la institución de la que procede y que dirige y guía este proceso. Así, la Fundación Victoria, constituye una institución con una amplia trayectoria escolar, ya que comenzó su andadura creando pequeñas escuelas parroquiales con el fin de hacer llegar la educación a todos aquellos lugares que eran inaccesibles para el gobierno de los años 50' aproximadamente. La labor social de los párrocos y vecinos en estos momentos fueron fundamentales para mejorar las instalaciones de los locales facilitados para la enseñanza.

Una vez reconocida la Fundación Victoria como institución de centros concertados por el gobierno, va invirtiendo, como institución, en la mejora de sus centros. En la actualidad, son sesenta centros educativos que cubren desde Educación Infantil hasta Bachillerato.

Solo hace un par de años que, se observó y reflexionó abiertamente con todos los docentes, en un congreso que realizó la Fundación. Convocó a personalidades

relevantes del mundo de la educación, tales como Carmen Pellicer. A partir de ahí, la Fundación decidió realizar una transformación de la metodología de sus centros educativos.

Con el deseo de hacer perdurable este proceso de innovación metodológica en sus centros, han comenzado a llevar a cabo un Plan Estratégico, siendo asesorados por directivos, docentes, personal del Patronato de la fundación y personalidades externas con el fin de enmarcar, contextualizar y hacer efectivo este deseo de implantar estos cambios en sus centros educativos de forma perdurable. Se ha establecido la revisión del Proyecto para el año 2020, temporalización similar a otros proyectos europeos, como comenta la directora pedagógica.

Desde una perspectiva metodológica cualitativa, por medio de las entrevistas realizadas a órganos de dirección y docentes de Cardenal se va a narrar el impacto del proceso desarrollado y se analizarán las influencias directas de los métodos seleccionados en el centro al desarrollar esto por medio de los agentes educativos. La formación permanente del profesorado y el trabajo en equipo se establecen como pilares para poder responder de forma exhaustiva a los requerimientos que estas actividades implican, tanto de novedosas como en cambio de roles y dinámicas del aula en este centro educativo.

En las conclusiones, se refleja una mirada analítica, en cuanto a que se contempla la labor de los responsables del centro, la capacidad de liderazgo de la dirección como elementos constitutivos del proceso de cambio de la cultura de la comunidad.

El saber delegar en otros, constituye un rasgo constitutivo y marca el sentido de

identidad de todos los miembros de la comunidad educativa, en concreto cuando miramos atentamente la labor docente.

La formación seleccionada en Cardenal Herrera Oria para el profesorado ayuda a generar un conocimiento de las teorías que se adoptan en la Fundación y en el centro, así como se desarrolla el proceso de concienciación sobre la labor del profesorado por medio de entidades que asesoran y llevan a cabo el proceso de implantación de las nuevas metodologías a todo el Claustro escolar.

Conocer tras varios años de desarrollo de este proceso, el futuro de esta tentativa genera dudas que, en ocasiones, no está en nuestras manos llegar a definir debido al vertiginoso avance de la sociedad que llegará a condicionar el futuro de todos, tanto docentes como alumnos.

BLOQUE I: ESTADO DE LA CUESTIÓN

“El mañana pertenece a quien se prepara para él”.

Proverbio africano

1. El pasado en la educación.

Hay una gran trayectoria en el mundo de la educación con grandes pedagogos como Pestalozzi, Decroly, que experimentaron nuevos métodos de aprendizaje con sus alumnos manteniendo la mirada en sus necesidades, intereses para potenciar su aprendizaje, en el necesario contacto con la naturaleza para dotar de significatividad a los mismos. Un poco más tarde Dewey expondría también su método que facilitaría la importancia de la enseñanza para los niños en la misma línea que los autores anteriores.

Siguiendo la realidad histórica en España, durante el último siglo, la escuela ha puesto en práctica una metodología que garantizaba el acceso de la educación a toda la población. Este tipo de metodología es un sistema de repetición y jerarquizado. El deseo de que todos tengan las mismas oportunidades ha sido muy importante, sobre todo, viendo con retrospectiva todos los resultados conseguidos. Mirando hacia atrás se observa como la educación ha llegado a toda la población y, esto, es un éxito ya de por sí.

También hay que destacar que el objetivo de este tipo de educación también se cumplió ya que, durante la primera mitad del siglo XX, se preparó al alumnado para desempeñar diversos trabajos dentro del marco de la industrial. Se produjo una transferencia así de personas que trabajaban en el campo a personas que, empezaron a trabajar en la industria, con las subsiguientes variaciones en la economía.

Ante la observación del éxito de dicha metodología se ha ido perpetuando a lo

largo de los años, realizando cambios mínimos en ésta y, el error cometido ha sido no fomentar la investigación y renovación del sistema educativo a lo largo de los años.

Esto, unido a la evolución vertiginosa de la sociedad, debido a las nuevas tecnologías, ofrece la oportunidad única de unir todas nuestras inquietudes y como profesores buscar caminos que aseguren el cambio y mejora en el quehacer docente. Gerver (2012) nos comenta acerca de la gran potencialidad que presenta la educación en su mejora y éxito futuro.

“La crisis que rodea a la educación es tan desoladora como cualquiera de las que tenemos planteadas hoy día. La necesidad de acción y de transformación es tan urgente como ocuparnos del medioambiente en decadencia o de la economía global. Nuestros niños crecen rápido, nos necesitan ya”. (107)

Lo significativo de esta investigación es cómo se enfrentan a ello los distintos centros educativos.

2. El avance vertiginoso de la sociedad

La escuela en la que se han educado nuestros padres y nosotros mismos presenta una misma estructura que se ha mantenido desde finales del siglo XIX, tal y como manifiesta Pérez (2011).

Este rápido desarrollo de la sociedad, esa evolución casi descontrolada, ha venido acompañada de un mantenimiento del mismo sistema educativo a lo largo de los años.

Esta evolución plantea la discusión que nos ocupa en estas páginas: qué nuevas necesidades presenta esta sociedad de hoy.

Y es que la reproducción de un sistema homogéneo pensado en dar a todos las mismas oportunidades y generando respuestas unísonas y acordes a los requerimientos de una sociedad industrializada, hoy día, fomenta un rechazo, y por tanto, un fracaso y abandono temprano del sistema escolar por una parte de los alumnos porque no responde a sus necesidades.

En su desarrollo, año tras año, se ha ido elaborando un currículum cada vez más complejo, de enormes dimensiones, que fomenta principalmente la capacidad memorística y de reproducción de contenidos. Como expone acertadamente Gerver (2012):

“A lo largo de muchas generaciones, y, en particular, desde el período de la posguerra, muchos han sostenido que la enseñanza se ha centrado de manera desmesurada en lo académico, que ha sido demasiado estrecha y que ha reaccionado con excesiva lentitud ante los cambios del mundo al que sirve, y es en este punto donde tenemos que comenzar: es necesario pasar revista al mundo actual y a los mundos futuros más allá de la escuela”.(20)

Hoy día, lo que sabemos es que el avance real de la sociedad es tremendo y que seguirá cambiando más rápido de lo que podemos imaginar. Hay que sumar que la demografía también influye en este proceso y que, junto con el avance de la tecnología no podemos llegar a imaginar cómo será nuestra sociedad dentro de diez años. Pero sí que

sabemos, que “ *El único modo de prepararse para él es sacar el máximo provecho de nosotros mismos en la convicción de que al hacerlo seremos todo lo flexibles y productivos que podamos llegar a ser*” (Robbinson, 2009:43).

Por ello, Pérez (2011) nos plantea como una prioridad el análisis del sistema educativo en el cual estudiamos. En él, señala el carácter paradójico de la enseñanza donde se fomenta una explicación a todo el grupo de alumnos para luego pedirles resultados individuales en los exámenes con el fin de puntuar su nivel de aprendizaje en esa materia. Esta visión contrasta con la realidad que estamos viviendo hoy día, donde la facilidad para obtener un cúmulo distinto de informaciones, esa globalización e interdependencia, hace cada vez más necesario desarrollar capacidades de conexión y cooperación grupal.

Unido a esta paradoja, hay que destacar que los contenidos que se ofrecen en el currículum carecen del suficiente peso y significado real para los alumnos, se observa que no son tan motivadores como deberían porque se presentan lejanos a la realidad de los alumnos y al final se mantiene una obligación a repetirlo todo tal y como está en el material de estudio para pasar un examen. Como consecuencia de ello, al final, los contenidos se olvidan con facilidad.

“Parecen creer que si alimentan a nuestros hijos con un menú único en todo el Estado de lectura, escritura y aritmética, seremos más competitivos frente al resto del mundo y estaremos más preparados con vistas al futuro (...) La mayoría de los estudiantes (...) pueden llegarse a sentir totalmente ajenos a la cultura educativa”. (Robbinson, 2012:37).

Esta metodología limita claramente la propia iniciativa y creatividad de los alumnos, los cuales terminan realizando más horas de estudio fuera de la escuela para profundizar en sus propios intereses, como nos dice Prensky (2011).

Por tanto, que un alumno posea otras capacidades y habilidades distintas a las que se desarrollan en la escuela, es todo un hecho. También destaca, cómo se mantiene aún en los colegios una idea de la inteligencia muy parcial, al considerarla solo como necesaria para la reproducción de los contenidos escolares y medio para rellenar exámenes académicos. Destaca, por tanto, la importancia desmesurada que se le dan a los exámenes estandarizados. Esto frena el desarrollo de las capacidades y habilidades de los estudiantes, quitándoles por tanto, la motivación por aprender.

Este procedimiento y metodología, explicita Pérez (2011) seguida en la enseñanza muestra las dificultades y carencias que presenta la escuela para desarrollar el conocimiento aplicado, crítico y desarrollo de las capacidades creativas y el adecuado desarrollo de las emociones, actitudes y valores.

Resulta irónico pensar que la escuela se supone que es quien debe desarrollar todas nuestras habilidades y capacidades para facilitar que nos desenvolvamos en la sociedad que nos recibe y, no lo contrario, como estamos viendo.

¿Por qué es importante el desarrollo emocional en los alumnos? ¿Educar en esa atención personalizada de la enseñanza, prestando especial atención a la creatividad, emociones, valores e identidad de cada alumno?

Como se ha venido destacando a lo largo de este libro, la globalización, la rápida

evolución de las nuevas tecnologías y el sistema educativo actual han hecho estragos en las generaciones modernas. Ha generado alumnos, más inseguros, que aceptan las ideas que se les dan sin reflexionar, alumnos conformistas “*estamos dando más importancia que nunca a la conformidad y a encontrar las respuestas “correctas”*” (Robbinson, K., 2009:36).

Este aspecto de inseguridad y de aceptación de lo que se le ofrece sin reflexión es lo que ha ido produciendo este deseo de generar un cambio en el proceso de aprendizaje de los alumnos, como se ha ido contemplando desde el inicio de este apartado teórico.

Quiere esto decir que no todo el fracaso escolar, como defiende Robbinson, K. (2009), se debe a la metodología de la enseñanza, a la formación de los profesores o a la incapacidad de adaptarse al alumno en concreto. Existe una devaluación de la enseñanza pública y de la labor del profesorado.

Y es que, todos recordamos algunos profesores que, desde el inicio de nuestra escolaridad ofrecieron lo mejor de ellos mismos y nos motivaron a seguir. Aquellos “buenos” profesores, que dejaron una huella en nosotros a pesar de estar rodeado de los condicionantes de las leyes de educación y nuestra cultura.

Para poder facilitar un adecuado análisis sobre el comportamiento de los alumnos, que es lo que nos ocupa, hay que decir que es importante ser conocedores de su opinión, aspecto que desarrollaré más adelante, y en el que se muestra que no solo aspiran a los resultados que pueden llegar a recibir, sino a expresarse de otras formas, a desarrollarse como personas y, ese espacio, puede favorecerlo la escuela.

Además, hay que sumar a esto que, el mero ambiente academicista, el centrarse solo en las pruebas estandarizadas genera alumnos que abandonan de forma temprana el colegio por considerar que, en la escuela, no se llegan a valorar las cosas en que sobresalen o son buenos.

Los centros escolares ha generado alumnos también más inquietos, debido al uso de las nuevas tecnologías, que son capaces de desarrollar varias tareas al mismo tiempo. Son alumnos que, según Robbinson (2009) pueden desarrollar la tarea encomendada mientras usan el móvil o escuchan música. Presentan intereses diferentes a los que la escuela comparte con ellos y precisan, por tanto, de una mayor formación en cuanto al adecuado uso de las nuevas tecnologías.

Pero, si observamos detenidamente el tipo de alumno que se pretende conseguir hoy para hacer frente a esos retos del futuro, éste debe presentar, además, una gran confianza y seguridad en sí mismo, gran capacidad de adaptación a la realidad cambiante y poner, por tanto, en juego su propia creatividad, además de conocerse a sí mismo, sus límites a nivel emocional e intelectual. En definitiva, nos explica Gerver , R. (2012), el espíritu emprendedor es el ingrediente fundamental para que estos alumnos sean los hombres del futuro.

Se hace referencia explícita a su grado de maduración como persona de forma integral. El ser conocedor de sus límites y seguir desarrollándose como persona hacia un futuro es el punto más importante a tener en cuenta sobre lo que es necesario para nuestros alumnos hoy día. La mejor manera de cuidar esto, es ser conocedores también de las características propias del sistema educativo actual para poder reflexionar sobre su mejora.

El sistema educativo actual presenta tres características específicas:

1. Valora las habilidades analíticas y de razonamiento crítico relacionadas con las palabras y los números. Lo que resulta ser un aspecto muy reduccionista de la inteligencia.
2. La estructura jerarquizada de las materias. Las de mayor importancia son las matemáticas y las lenguas y en el último nivel de importancia está el arte.
3. El uso excesivo de pruebas y/o exámenes que reflejen el rendimiento de los alumnos. La presión que se ejerce sobre ellos cada vez es mayor.

La principal consecuencia de estos métodos es la visión parcial y limitada que ofrecen de lo que es la inteligencia y las capacidades personales, y, por el contrario, les dan mucha importancia a otras clases de talentos y habilidades. Quiere esto decir que, aquellos alumnos que no son capaces de aprender en este marco educativo, quedan marginados. Continuaré explicando este apartado en el siguiente punto.

Lo cual, sugiere que, el sistema educativo actual necesita atender en profundidad cómo favorecer a cada alumno para que descubra qué es lo que lo hace único y especial, conozca sus propias habilidades, resalte su identidad individual y grupal.

En definitiva, para poder favorecer que los alumnos desarrollen todas sus capacidades también tenemos que atender estrechamente el proceso de aprendizaje en la escuela a la hora de hacer alumnos que no solo estén al día en el uso de la tecnología sino además se fomenten sus relaciones sociales, trabajo en grupo, etc, De esta forma se desarrollará y potenciará su seguridad, capacidad crítica y de toma de decisiones,

aspectos requeridos para desarrollar su maduración personal.

Y es que, terminar eligiendo un trabajo por tener una seguridad económica como resultante no debe ser el objetivo de nuestros alumnos. Como nos pregunta Robinson, K. (2009) “*¿no es obligación nuestra animarlos a explorar tantos caminos como les sea posible para que descubran sus verdaderas capacidades e inclinaciones?*” (43)

Y yo me pregunto: ¿cuáles son aquellos caminos que tenemos de ejemplo y que nos dan seguridad en el proceso de crecimiento y educación en la escuela?

Gerver (2012), nos comenta a este respecto cómo observa que, nuestro sistema educativo, no se circunscribe o depende de ningún proyecto o visión a la que tendamos como país “ *No estoy seguro de que tengamos una visión, y, por tanto, no hay nada que impulse nuestro modelo de educación. Puede que ahí radique un desafío más amplio.*” (23)

¿Cómo puede generar el presente sistema educativo un sentido de identidad, que cada persona se sienta parte de un todo, sin tener claro hacia dónde nos dirige nuestro modelo de educación?

La escuela está dirigida a formar a los sujetos para su futuro, como señala Rivas y otros (2014). Intenta formar a los alumnos para encontrar un trabajo en el futuro.

Sin embargo, tras analizarse los múltiples efectos negativos de este tipo de educación sobre los alumnos, se hace patente una falta de efectividad y resultados a la hora de atender a los alumnos en la sociedad de hoy. Por tanto, seguir apoyando un

modelo educativo que forme a los alumnos para que encajen y se ajusten a los empleos disponibles, es un error hoy.

Así, se ha de abrir caminos para formar a personas que sean capaces de crear nuevas profesiones y trabajos usando sus capacidades individuales. Hay que trabajar en un sistema educativo, expresa Gerver (2012:25), que cree personas capaces de hacer que los empleos se ajusten a ellas.

Por ello, se considera importante conocer dos grandes problemas que necesitan ser solventados en la escuela que influyen de forma determinante sobre la creación de una identidad propia en el alumno y en el docente:

- La persistencia en basarse en las calificaciones a la hora de evaluar.
- Tratar de forma reduccionista el carácter de la inteligencia, solo como obtención de adecuados resultados en pruebas y test estandarizados.

2.1. Los tests estandarizados y las calificaciones.

Las pruebas estandarizadas y las calificaciones de los exámenes dentro de un centro escolar, en estos días, son el eje por el cual se mide el óptimo rendimiento de los alumnos de un centro educativo. También mediante los resultados de los test y pruebas de cada centro son comparadas con la de otros centros y es el medio que utiliza el gobierno para ofrecer información a los padres sobre el comportamiento del alumnado en cada colegio.

“Muchos niños ven la escuela como una serie de desafíos pensados por adultos sin otro fin que el de aprobar exámenes diseñados por adultos”. (Gerver, 2012:59)

Además, es el medio por el cual , se observa que el gobierno distingue no solo el rendimiento de los alumnos, sino los clasifica en alumnos más inteligentes o no.

Hay una extrapolación del rendimiento exitoso curricular, según expone Rivas y otros (2014), y en los exámenes que diferencia a unos alumnos con respecto a otros. Se les clasifica a los alumnos dándoles un “*valor de mercado*” (Rivas, 2014:63).

El sistema educativo está obsesionado con los resultados. Mide la calidad por medio del producto, sin considerar el proceso.(...) Las propias destrezas que sabemos que tenemos que desarrollar y nutrir en nuestros chicos no encajan en un programa de estudio basado en la información y definido por el “*o lo sabes o no lo sabes*” (Gerver, 2011:68).

Este proceso influye en la personalidad en formación del alumno. Se produce una “*naturalización*” de la experiencia escolar, por lo tanto “*la experiencia escolar se caracteriza por la competitividad, el conformismo, la sumisión, la búsqueda de la homogeneidad y la instrumentalización del conocimiento académico*”. (Rivas y otros , 2014:67)

Como ya se comentó con anterioridad, la concepción de inteligente o no viene definido por las capacidades que la escuela considera valiosas y, margina a aquellos que tienen otra forma de aprender. “*En definitiva, al alumnado le cabe poca posibilidad de elegir y termina por acatar la etiqueta que se le asigna.*”(Rivas, 2014:69).

Esta idea de sumisión ante la catalogación de las calificaciones sobre el alumno, va

definiendo la trayectoria de los estudiantes, como comenta Rivas y otros (2014), y “*el aprendizaje (...) queda reducido a lo que expresa la calificación*” (69).

Por tanto, y no solo hay que pararse a analizar esta alienante concepción reduccionista de la inteligencia, sino, como nos señala Robinson, K. (2012:35), hay también que observar de cerca los límites marcados a los profesores en el momento de enseñar. Ellos deben enseñar siempre teniendo en cuenta los estándares que el gobierno les marca. Es necesaria una mayor flexibilidad en el proceso además, de demostrar una habilidad pedagógica óptima para ser maestro con la finalidad de no solo enseñar únicamente con un estilo uniforme, sino tener en cuenta al resto de las inteligencias.

Algo tiene que cambiar en este proceso que favorezca un desarrollo identitario que valore otro tipo de habilidades e inteligencias.

2.2. Las inteligencias múltiples

Hacer de la inteligencia algo medible y cuantificable, ha sido el objeto de estudio de muchos. Alfred Binet, lo consiguió relativamente, ya que, le dio prioridad a los aspectos lógicos y lingüísticos. Creó para ello un test con el que ha, literalmente, creado una medida por la cual se clasificaba a la gente, en términos de inteligencia. Éste test posteriormente se extendió a otros países europeos y a Estados Unidos. Ha sido considerado, por tanto, como un gran éxito dentro del ámbito científico y de la psicología.

Esta concepción de la inteligencia que aún está vigente en nuestros días por hacer más fácil la clasificación y la evaluación de las capacidades y habilidades de los alumnos, como explica Carbonell (2014), se observa cómo excluye los sentimientos y establece

jerarquizaciones entre los distintos conocimientos.

A pesar de autores críticos con respecto a este CI como son L.L.Thurstone y J.P. Guilford los cuales no estaban de acuerdo con esta visión unitaria de la inteligencia, hemos observado el nacimiento del imperio de la “testología” como afirman autores tan importantes como Gardner (2012) y Carbonell (2015).

Las características que miden principalmente en estos test, se basa en *“la tendencia a equiparar la inteligencia con una forma de actividad académica que prima el pensamiento verbal y matemático desconsiderando las múltiples formas de inteligencias posibles, en especial las artísticas, a priorizar (...) el análisis sobre la acción, el discurso sobre la práctica, a contraponer la vida racional con la vida afectiva.”* (Pérez, 2011:83)

Una de las principales críticas, a esta forma de entender la inteligencia, es considerar que sería muy adecuado romper con la realización de tests y pruebas de evaluación tradicionales para abogar por el uso de otras “fuentes de información más naturales” y que hablan de la forma en que las personas desarrollamos aquellas capacidades que son importantes para proseguir con nuestro modo de vida.

Y sobre este punto se nos advierte que *“un repaso sobre los roles adultos, incluso en la sociedad occidental dominada por el lenguaje, muestra que las capacidades espacial, interpersonal o cinético-corporal, a menudo desempeñan un papel fundamental. Y, sin embargo, las capacidades lingüística y lógica forman el núcleo de la mayoría de los test de diagnóstico de la “inteligencia” y ocupan un pedestal pedagógico en nuestras escuelas”.* (Gardner, 2012:56)

De hecho, en la actualidad, dentro del entorno escolar, se le da mucha importancia a que se genere en el alumno respuestas de conformidad ante lo que acontece delante de él en las aulas, y a encontrar la “respuesta correcta”. Por tanto, se reduce su espontaneidad, su curiosidad e iniciativa personal.

Afirma Robinson (2009), que: *“Todos los alumnos empiezan el colegio con una imaginación brillante, una mente fértil y buena disposición a correr el riesgo de expresar lo que piensan”* (36), de expresar sus intereses y tras años de enseñanza esto se va perdiendo. Lo significativo del asunto es que cuando entran en el colegio los alumnos no les da miedo equivocarse, y esto se puede reconducir para aprender, y considerar el equivocarse como algo necesario para alcanzar el aprendizaje.

Por tanto, el concepto de inteligencia del que empezamos a hablar, se basa en estudios probados de la ciencia cognitiva y la neurociencia. Propone, según Gardner, H. (2012), *“una visión muy diferente de la escuela. Se trata de una visión pluralista de la mente, (...) que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos”* (Gardner, 2012:27).

Esto no quiere decir que, en el antiguo sistema no hubiera alumnos que no tuvieran éxito con los tests y el desarrollo del currículum escolar, sino que, con esta nueva concepción tanto de escuela como de inteligencia, se pretende es favorecer el desarrollo de todas sus potencialidades a aquellos alumnos que no destacaban en los test cognitivos.

Refiriéndome a aquellos alumnos que no destacan en los tests cognitivos hay que precisar que, por medirse solo una parcela del conocimiento individual, hay otros muchos

talentos que son pasados por alto y esto debe tener implicaciones directas en la mejora para la enseñanza que comienza a surgir en diferentes centros educativos en España.

Por todo esto, y para poder hacernos una idea de lo que significa para él la inteligencia, tomamos una de sus definiciones: entiende la inteligencia como *“la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural.”* (Gardner, 2012:27)

Distingue siete tipos diferentes de inteligencias basadas en aspectos biológicos del ser humano, a saber: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, intrapersonal, interpersonal.

Destaca cómo para poder desarrollar estas inteligencias hay que tener en cuenta *“la importancia del estímulo y de la instrucción explícita”*. (Gardner, 2012:52).

Y propone, además, una nueva escuela que estaría centrada en el individuo, que tendría una visión *“pluralista de la mente”* y, en la que destacarían dos puntos principales para el adecuado desarrollo de estas inteligencias múltiples:

- Cada persona aprende de una manera distinta.
- La amplia variedad de información a la que hoy podemos acceder por el rápido avance de la sociedad hace literalmente imposible poder aprender todo lo que hay, por lo que *“la elección se hace inevitable”* (Gardner, 2012:52)

Además como elementos indiscutibles de la misma señala:

- Que esta escuela centrada en el individuo valoraría y evaluaría las capacidades individuales para intentar asociar las mismas a las diferentes áreas del currículum y con

las metodologías óptimas para fomentar el aprendizaje individual.

- Una vez realizado esto con éxito el objetivo final, sería conectar a los alumnos con las opciones de trabajo que hay en su contexto próximo atendiendo a su modelo de vida. Ampliaré más sobre este tipo de escuela en el siguiente apartado.

El objetivo de esta nueva concepción de inteligencia y de su escuela tipo fomentaría encontrar por parte de los alumnos sus vocaciones y aficiones a desarrollar en su día a día. Discurso que coincide con Robbinson (2009).

En definitiva, podemos quedarnos con la opinión actual de Gardner (2012) cuando habla sobre la necesidad de realizar un cambio en el presente sistema educativo a la hora de reconsiderar las capacidades de los alumnos y la forma de evaluarlas cuando dice: “*los psicólogos deberían emplear menos tiempo puntuando a la gente y más tiempo intentando ayudarla*”. (33)

3. La escuela que quiero para mis hijos

3.1.Trabajando con lo que hay

En respuesta a todos estos argumentos, surgen diversas pedagogías que son vigentes ahora en el siglo XXI y que nos ayudan a ser motor de cambio en estos momentos que tanto lo necesitamos : “*pedagogías sistémicas, críticas, lentas, inclusivas, no directivas y que tienen que ver con las inteligencias múltiples o con los proyectos de trabajo. Todas y cada una de ellas disponen de redes de intercambio y colaboración, de espacios de encuentro y de un buen puñado de publicaciones y materiales.*” (Carbonell,

2014:14)

Definirse por cualquiera de ellas, será función del Equipo Directivo de cada centro, el cual, valore la conveniencia y el contexto en el que se desarrollaría la pedagogía elegida. En conjunto, todas ellas tratan de mejorar el entorno escolar y estimular el protagonismo de los alumnos ante el aprendizaje.

Un aspecto significativo que destaca Carbonell (2014) es que los contextos donde se da la educación formal, en estos momentos, excede del entorno escolar y, por tanto, existen pedagogías que desarrollan sus métodos contando con el entorno social de los alumnos para fomentar el aprendizaje. Estamos hablando del aprendizaje fuera de la escuela.

Finaliza comentando a este respecto Carbonell, J. (2014), que incluso, los centros no terminan de circunscribirse a una pedagogía innovadora específica: hay centros que sí, hay otros que solo una parte del Claustro, hay centros que seleccionan las mejores opciones para su centro sin ajustarse a una pedagogía concreta. Adaptan las pedagogías a las necesidades de su realidad y entorno próximo. En el apartado siguiente indicaré cuáles son dichas pedagogías de innovación.

3.2. Lo que debemos conseguir que sea.

Si he de ser sincera, la escuela que quiero para mis hijos, debe estar constituida por profesores formados con las últimas tendencias y que den una formación personalizada a mis hijos, que les permitan desarrollar las habilidades de reflexión y toma de decisiones necesarias para poder hacer frente a los cambios vertiginosos de esta

compleja sociedad, como nos dice Pérez, A. (2011):

“El enfoque interdisciplinar, la necesidad de ser receptivo a las aportaciones de diferentes campos del saber, a nuevos modelos de relaciones, a nuevos mapas interpretativos para entender las distintas variables y dimensiones que presentan los fenómenos de la vida contemporánea, tanto en el territorio natural como en el social o cultural, es la clave de una comprensión enriquecida de los sistemas complejos que constituyen la vida y los escenarios reales.” (87)

Y, hoy día, esto es francamente difícil, a menos que se opte porque todo el colegio se implique plenamente. Es necesario crear una escuela que se convierta en “*poderosos escenarios de aprendizaje*” (Pérez, 2011:71) y se fomente ahí que los alumnos desarrollen sus capacidades de investigación, crítica y reflexión.

Y es que, según Pérez (2011), nuestra escuela:

“Afronta, en las democracias actuales, dos grandes retos que están íntimamente relacionados: por un lado, consolidar una escuela comprensiva que permita el máximo desarrollo de las capacidades de cada uno, respetando la diversidad y asegurando la equidad de acceso a la educación y compensando las desigualdades; por otro, favorecer la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones informadas sobre su propia vida y de participar de manera relativamente autónoma en la vida profesional y social.” (Pérez, 2011:71)

Sin embargo, para poder realizar este proceso en el sistema educativo actual, es importante resaltar la formación en y por la práctica en los alumnos, lo cual implica que, por medio de casos prácticos, relacionarán diversos aprendizajes. Éste tipo de

aprendizaje será más significativo y cercano al entorno social de los alumnos, le dará un nuevo significado al proceso de enseñanza. Sin embargo, tanto los profesores como los alumnos deben estar unidos no sólo por contenidos y procesos prácticos. El éxito de esta nueva escuela debe estar regido también por un sentir identitario que favorezca la motivación de ambos sectores: profesores y alumnos. Ampliaré más este punto en el apartado siguiente.

Para continuar haciendo referencia al estilo de escuela que necesitamos para nuestro futuro próximo debe tener, para desarrollar todas las inteligencias, cómo nos comenta Gardner (2012), nos propone una escuela que necesitaría de tres actores principales y daría un lugar privilegiado a la evaluación.

Nos habla de una escuela ideal donde:

- Se valora las diferencias en intereses y capacidades de cada uno ante el aprendizaje.
- Se fomenta la capacidad de selección y esquematización de toda la información que nos rodea.

Así, considera que una escuela basada en el individuo es importante que presente una evaluación de las capacidades y tendencias individuales, resultará fundamental estos resultados para conectarlos con las áreas curriculares y la forma de impartir las materias.

Destaca la presencia de tres actores principales en estos centros para que se pudieran hacer realidad:

1. “Especialistas evaluadores”, encargados de valorar y recoger información acerca de las habilidades e intereses de los alumnos usando instrumentos *“imparciales o neutros con*

respecto a la inteligencia". (Gardner, 2012:31)

2. "Gestor (broker) estudiante-currículum", que se centrará en conectar estas habilidades e intereses con partes concretas del currículum y el estilo de aprendizaje que más se le ajuste.

3. "Gestor escuela-comunidad", los cuales trataría de relacionar a los estudiantes con opciones no disponibles en la escuela y existentes en la comunidad, sobre todo para aquellos que "*muestren perfiles cognitivos inusuales.*"(Gardner, 2012:32)

La función del maestro, como finaliza Gardner (2012:33), sería darle la oportunidad de que realice un proceso de enseñanza de forma libre y el trabajo del coordinador, que es de mucha responsabilidad implicaría: supervisar a los maestros y asegurarse de que la relación establecida entre el estudiante-evaluación-currículum-comunidad esté equilibrada y propondría soluciones ante cualquier problema.

3.3. La importancia de la identidad en el profesor y en el alumno.

Dos informes recientes, The National Children's Bureau, de 2009, y otro de The Equality Authority, de Irlanda 2006 destacan que hay un sentido creciente de alienación de la sociedad y un deseo de pertenecer a algo con prestigio y estabilidad. Es lo que manifiestan parte de nuestros jóvenes, que hoy tienden a ser "*en pequeñas proporciones, más agresivos y menos respetuosos ante la autoridad.*" (Gerver, 2011:27).

"¿No es en parte su creciente implicación en mundos virtuales y en redes sociales un síntoma de su necesidad de pertenecer a algo?" (Gerver, 2011:29).

Generar una conexión entre lo que haces, los sentimientos y tu relación con los demás es fundamental. Centrándonos en el ámbito educacional, cuando se desarrolla una explicación dentro del aula, si partimos sólo de las actividades diarias que un profesor debe realizar en clase como la preparación de fichas de trabajo, exponer los contenidos de turno y conseguir el silencio en el aula durante largos períodos de tiempo sin variar la metodología, ni los materiales, no parece que ayude ni a la motivación de los alumnos ni a la de los profesores.

Por tanto, la importancia de la relación con el contexto, es el marco que define incluso los posibles resultados dentro del aula y el recuerdo de las experiencias educativas, como nos dice Rivas y otros(2014):

“Resulta evidente, pues, que la experiencia escolar es fundamentalmente una experiencia social donde lo académico o instructivo queda subsumido en el sistema de relaciones y vínculos que se establece” (65).

Rivas y otros (2014) señalan las diferencias existentes en las experiencias vividas por los alumnos en centros estatales públicos y los religiosos y privados. Define a los centros religiosos y privados como centros de una “cultura fuerte” (66), los cuales fomentan en profesores y alumnos vivencias experienciales más afectivas, emotivas y gratas. Se fomenta el sentimiento de que “su vida es la escuela” (66).

Este sentimiento de identidad creado en las personas que están en un centro escolar es muy significativo:

- Sirve como elemento motivante para el alumnado y el profesor. Tienen que luchar por mejorar su escuela. Se establecen objetivos comunes.

- “Se realiza una proyección importante de la experiencia escolar sobre el conjunto de la

experiencia social del alumnado, haciendo que ésta última se interprete, en buena medida, a la luz de lo que se vive en la escuela.” (Rivas y otros, 2014:67).

No hay que olvidar, las críticas y límites de estos centros:

- Son centros, usualmente, definidos por un sistema educativo autoritario.
- Hay que añadir que se produce una “*naturalización*” de las experiencias escolares. “*El comportamiento, la acción escolar, se somete a la lógica del sistema social escolar y al lugar que cada uno ocupa y el papel que desempeña en la misma.*” (Rivas y otros, 2014:67)

Y, sirviéndonos por tanto como ejemplo, se ha de destacar la labor por parte de estos colegios a la hora de fomentar un mayor número de experiencias sociales, valores y el establecimiento de un vínculo con la comunidad como factor positivo en la convivencia de sus centro escolar.

Destacan las aportaciones que, en este sentido han comentado autores como Pérez (2012:94), al decir que: “*Imponer un traje, una talla única para todos en la escuela, provoca, por una parte, el fracaso y la exclusión de los que no logran adaptarse a la talla predeterminada y , por otra, que la mayoría de los ciudadanos concluyan la escuela sin desarrollar gran parte de sus talentos, facultades y capacidades singulares.*” y como apoya Robinson (2009:197).

Y es que , resulta muy importante para favorecer la creación de identidad tanto del profesor como el alumno que se genere la idea de pertenencia al grupo, como si fuera una tribu, como explica Robinson, K. (2009) “*ayuda a que las personas sean más ellas mismas, las guía hacia una conciencia de mayor identidad personal.*” (197)

Y es que, se manifiesta como un hecho que, gran parte del éxito de poder desarrollar y poner en práctica actividades de innovación han venido enmarcadas por la actuación de sus actores como grupo cohesionado.

Sin embargo, no hay que olvidar que, también la influencia de las opiniones de un grupo puede ser que determine, en ocasiones, la de los alumnos individuales. Se trata de un riesgo que se presenta a consecuencia de este tipo de acciones grupales.

¿Con qué nos quedamos entonces? ¿Con estar dentro de un grupo identitario o ser solo sujetos individuales?

Robinson (2009) nos habla de la importancia de facilitar tanto espacio para el desarrollo individual del sujeto como la interacción con otros poniéndonos el siguiente ejemplo:

“El físico Freeman Dyson dice que cuando escribe cierra la puerta, pero que cuando de verdad está haciendo ciencia la deja abierta: “Hasta tal punto que agradeces que te interrumpan, porque solo consigues hacer algo interesante al interactuar con otras personas”.(162).

Por tanto, el buscar dentro de los centros escolares que se fomenten valores, emociones y se genere una identidad individual, como grupo y como centro escolar, no debe estar reñido, siempre y cuando se favorezcan estos espacios dentro del ámbito escolar.

3.4. Desarrollemos las capacidades y habilidades de cada alumno.

A lo largo de estas páginas hemos estado desarrollando varias ideas sobre la necesidad de trabajar por una nueva escuela de hoy día y de cómo podemos mejorarla. Los destinatarios de este proceso son los alumnos. A ellos debemos como docentes nuestra labor.

Para desarrollar las capacidades individuales de los alumnos, se nos habla de separar y agrandar la concepción que tienen las personas sobre lo que es la inteligencia de una persona, ya que se tiende a pensar solo en ella dentro de la escuela como una mera habilidad o capacidad para cubrir un expediente académico con carácter de reproducción de contenidos.

Esta concepción ha limitado mucho a cada alumno para saber que puede llegar a desarrollar todo tipo de talentos aunque estos no se valoren hoy día en la escuela. Ya que, la consecuencia a este tipo de ideas manifestadas es que los alumnos no llegan a conocerse, a detectar cuáles son sus talentos naturales, a saber qué son capaces de hacer dentro de lo que es el ámbito escolar.

Vamos a tratar de profundizar en este punto. Para que todo alumno pueda llegar a encontrar en el colegio, en su vida su verdadera vocación, aquello que le encanta hacer, es por lo que nosotros vamos a regirnos por la definición que Robbinson (2009) realiza de aquellas personas que han encontrado su Elemento:

“Allí donde confluyen las cosas que te encanta hacer y las que se te dan bien. El Elemento es una forma diferente de delimitar nuestro potencial. Se manifiesta de

diferente forma en cada persona, pero los componentes del Elemento son universales". (28)

Las implicaciones de esta teoría, no solo implican al centro escolar, pero si se basan en él. Lo considera el centro de acción principal de oportunidades para favorecer que los alumnos desarrollen sus propios talentos.

La situación actual del sistema educativo no ayuda a esto, sino que tiene el efecto contrario gran cantidad de veces. Por ello es tan importante poder llegar a conocer y combinar las capacidades individuales de cada uno con los objetivos a desarrollar en la enseñanza. Y, es que, con un futuro que no dominamos, que no conocemos debemos de intentar ofrecer y desarrollar todas las opciones posibles de cada alumno que haya en la escuela.

Como explica Robbinson, K. (2009): *“Cuando las personas están en su Elemento establecen contacto con algo fundamental para su sentido de la identidad, sus objetivos, su bienestar. Experimentan una revelación, perciben quiénes son realmente y qué deben hacer con su vida”.(43)*

Esta ambiciosa apuesta de búsqueda por parte de este autor, nos sitúa ante la cuestión inevitable de cómo favorecer este proceso y, sobre todo, ser conscientes de que cada persona quizás pueda tener más de un Elemento. Robbinson (2009), nos dice que las características para llegar a alcanzar tu Elemento son :

“Capacidad y vocación. Y las condiciones son: actitud y oportunidad”.

Define una secuencia a seguir en el proceso de descubrimiento del Elemento de cada persona y es una secuencia o pasos a seguir:

1. “Lo entiendo”. Donde define la capacidad como la facilidad natural para hacer una cosa y en la que se basa para determinar en qué aspectos somos más hábiles. Destaca, por tanto, en este punto la necesidad de un autoconocimiento y reflexión sobre las propias capacidades.
2. “Me encanta” . Destaca en este apartado un ingrediente fundamental para desarrollar tus habilidades y capacidades: poner pasión en lo que haces.
3. “Lo quiero”. La capacidad de mantener nuestras expectativas y aceptar las oportunidades. Es cuestión de actitud y de saber lo que esperamos de nosotros mismos.
4. “¿Dónde está?”. En este punto se pone el acento en la relación con los otros y en la creación de espacios donde se puedan intercambiar y compartir ideas y pasiones.(47)

Este autor, dedica un libro para ofrecernos su perspectiva singular acerca de la necesidad de fomentar dentro del entorno educativo espacios de reflexión sobre la función de la escuela y cómo podemos mejorarla. Asimismo, expone una teoría que se centra en el descubrimiento de los dones y capacidades en los que cada alumno destaca. Para hacer posible su desarrollo marca un itinerario a seguir y desemboca en la necesaria colaboración de las personas en grupos que se realicen, de personas que compartan aficiones e intereses comunes para llegar a conseguirlo.

Dentro del sistema de reflexión generado en el sistema educativo actual, debemos analizar seriamente propuestas como la anterior para favorecer un entorno educativo lleno de significados y proyección futura para cada alumno, atendiéndolos a aquellos como un individuo dentro del entorno escolar.

4. Conclusiones de este primer bloque

La crisis de la educación afecta hoy día a todos los países como hemos venido hablando. La reflexión sobre la necesidad de abandonar los métodos que, vinieron a dar esplendor a unos años pasados a la época industrial, son hoy obsoletos, nada cercanos a la realidad, se enfrenta a la visión de un profesorado reticente y cansado de cambios educativos, de leyes no bien desarrolladas.

Tras la perspectiva analítica, se descubre, por tanto, la necesidad de formar un equipo consistente, de identidad marcada que favorezca una oferta educativa flexible, abierta y personalizada. ¿Cómo lograrlo? ¿Qué clase de metodología sería la más adecuada de entre las existentes? Este es el necesario apartado a desarrollar en los siguientes capítulos.

Subyace ante este análisis, sobre la no conexión entre la sociedad, su evolución y la escuela, un deseo imperante de superación por parte de los docentes que, deseosos de continuar avanzando profesionalmente y dando una adecuada dignidad a su tarea, buscan distintos caminos para dar respuesta a este reto, para confiar en su éxito, para generar un importante motor de cambio en sus comunidades educativas respectivas.

En la actualidad, se enfrentan a numerosas pedagogías que ofrecen un surtido amplio de metodologías y materiales. Sin embargo, el deseo de conseguir favorecer una educación global y personalizada en sus alumnos, aparece como elemento común en todas ellas. Elemento que trataremos de analizar más detenidamente a continuación y que le da sentido a esta investigación: la búsqueda del o los métodos adecuados.

En este camino, la necesidad de reflexión en comunidad, una comunidad unida, que se identifica con los objetivos de los centros en los que desarrollan sus objetivos de aprendizaje, conseguir esto, genera un proceso de concienciación hoy más que nunca necesario y urgente.

Dejarse convencer por nuevos métodos exige al profesorado salir de rutinas adquiridas y de su zona de confort. Este proceso, manifiesta reticencias e intenta paliar, a su vez, los errores solapados de las leyes que hasta el momento han ido dirigiendo nuestro proceso educativo, hasta llegar la LOMCE que tiende una mano amiga hacia esta tarea.

Por todo ello, esta investigación en tanto reflexión de la práctica educativa dentro de un complejo educativo malagueño cobra sentido y presenta una finalidad de especialización y de desarrollo de la profesionalización docente que dignifica no solo a la entidad que lo pretende y, que analizaremos, como a la comunidad educativa que lo apoya. Además, por supuesto, de servir de referencia y análisis del proceso y de sus vicisitudes al ponerlo en marcha.

El carácter, por tanto, de descripción, análisis y evaluación de un proceso que sucede ahora, en estos momentos, cobra una importancia trascendental para comprender todos los componentes que influyen de forma conjunta y que se destacan a lo largo de estas páginas.

BLOQUE II: APARTADO METODOLÓGICO

APARTADO METODOLÓGICO

“La investigación cualitativa es como un laberinto, uno sabe en dónde inicia, pero no dónde termina.” R.Grinnell.

Título de la investigación: Proceso de implantación del bilingüismo unido al desarrollo de metodologías de innovación educativa (CLIL-AICLE) en un complejo educativo de Málaga.

1. Justificación:

Debido a la actual demanda de centros educativos bilingües se va a valorar el impacto del proceso de implantación del bilingüismo en este centro unido al desarrollo de metodologías de innovación.

Este proceso exigirá una reinvención de los centros de la Fundación y, concretamente donde se realiza la experiencia, que pasan de ser meros colegios que llevan la educación a todos los rincones de Málaga a centros con un Plan Estratégico totalmente actualizados en la enseñanza del bilingüismo y nuevas metodologías y con un carácter religioso que exigirá una formación permanente del profesorado y una estrecha coordinación entre todos los estamentos educativos del centro.

Se pretende analizar los cambios e implicaciones didácticas realizadas y desarrolladas durante la puesta en práctica de este proceso novedoso y su repercusión en el contexto social, educativo y cultural. Es decir, se parte de un enfoque fenomenológico, como explica Peña y otros (2010) cuando dicen que, es un método descriptivo, reflexivo y de exigente rigor científico, que pretende valorar los hechos tal y

como acaecen en estos momentos en este centro escolar y además desde el punto de vista de sus docentes y responsables de dirección.

La entrevista semiabierta y la observación enmarcan las técnicas seleccionadas a llevar a cabo con las personas involucradas en ser motor de este proceso educativo.

Ésta recopilación, narración y descripción de datos (enfoque cualitativo), como comentan Peña y otros (2010), serán válidos en un tiempo y en un momento determinados y favorecerá una mirada retrospectiva y de verificación de los objetivos propuestos por la misma institución educativa (Fundación Victoria) y por el Equipo Directivo del centro a lo largo de este proceso.

“Que la comprensión de la acción humana y sus motivos es algo similar a la comprensión de una historia que se narra, ya que la vida humana es una historia que puede ser narrada” (Eckartsberg, 2010: 16)

Hay que señalar que el estudio finalizado servirá a otras instituciones educativas y claustros docentes que se embarquen en el desarrollo de retos similares a éste.

2. Objetivos:

1. Describir la necesidad de instaurar en este complejo el proceso de implantación del bilingüismo e innovación educativa. Determinar cómo influye en el contexto, identificar las etapas del proceso bien diferenciadas.
2. Estudiar el proyecto y las variables que influyen (cronograma prefijado y su cumplimiento, grupos de formación paralelos) durante el desarrollo de su puesta en

marcha.

3. Valorar los problemas que pueden surgir a lo largo del período de aplicación de las novedades implicadas en la presente investigación (roles y funciones, relaciones humanas, recursos, apoyos internos y externos, infraestructuras).

4. Reflexión sobre la formación permanente del profesorado ante los nuevos retos planteados. Perspectiva docente con respecto al bilingüismo y a las metodologías de innovación.

5. Analizar las razones de su opción por el cambio presente, teniendo en cuenta los problemas actuales que aparecen en la puesta en práctica y valorar la perspectiva de futuro que desean conseguir a medio y largo plazo.

2.1. Objetivos particulares

1. Un poco de historia general de los centros de la Fundación hasta el Plan Estratégico.

2. Conocemos al complejo educativo que nos interesa y expectativas del centro. Del pasado a hoy. Planteamiento del problema.

3. Cómo se está desarrollando el proceso de implantación del Bilingüismo y de innovación. Cronograma de estos cursos escolares.

4. La figura del equipo directivo y del docente.

5. La formación permanente. Sus beneficios y dudas. Futuro profesional de los docentes en el centro.

6. Coordinación entre los distintos estamentos. Análisis de las entrevistas, actas y grabaciones.

6. Hacia dónde vamos. Futuro a medio y largo plazo.

3. Problemas de la investigación:

¿El proceso de implantación del bilingüismo y de nuevos métodos educativos favorecerá que el equipo docente refuerce su cooperación entre compañeros y favorezca su formación permanente?

¿Con la implantación del bilingüismo junto a métodos CLIL y AICLE se generará un mayor aprendizaje de la segunda lengua en el alumnado gracias al cambio en la práctica docente?

¿Qué otros efectos tendrá el proceso de implantación del bilingüismo e innovación educativa en este centro?

¿Cómo se relacionan y repercuten las nuevas metodologías de innovación sobre la enseñanza del bilingüismo?

¿Qué efectos tendrá sobre los distintos estamentos de este complejo educativo?

¿Cuáles son los factores del contexto o medioambientales que influyen en éste fenómeno?

¿Cuales son las consecuencias a valorar a lo largo de este proceso en vistas a un futuro próximo?

A todas estas cuestiones se han intentado contestar en el bloque de interpretación.

A lo largo del desarrollo de la investigación puedo decir que no han existido elementos que perjudicaran su elaboración.

4. Viabilidad de la investigación

Para un óptimo desarrollo de la investigación se convenieron el tipo de recursos financieros, materiales, temporales y humanos disponibles para la realización de la investigación.

Financieros como:

- Realización de fotocopias en el centro para la realización de materiales necesarios durante el desarrollo de la investigación.

Materiales:

- Disponibilidad de algún emplazamiento para la realización de las entrevistas,
- Permiso para realizar grabaciones de las distintas reuniones que competen al tema: innovación y bilingüismo,
- Acceso a las fuentes de información relevantes (por parte de la dirección del centro y materiales bibliográficos) para el desarrollo de la investigación en referencia a los puntos resaltados en los objetivos como la historia del centro escolar y de la Fundación Victoria.

Temporales: se realizaron la mayor parte de las entrevistas en los tres meses siguientes: marzo, abril y mayo. Dejando el mes de junio y septiembre únicamente en el caso de necesitar que se realizara una segunda entrevista final a los docentes. Aspecto que se trató a la dirección del centro en caso necesario.

Humanos:

- Se ajustaron los términos de confidencialidad que se dialogaron entre el investigador y la

dirección del centro, con el objetivo de garantizar un desarrollo de la investigación acorde con las expectativas de ambos contratantes.

Se observó como aspecto importante que se facilitara al investigador acceso a los documentos y a las personas requeridas en el cronograma entregado a dirección. También a la posibilidad de realización de grabaciones siempre que fuesen sobre el tema a investigar (siempre que existiera algún cambio se comunicaría al Director del Centro).

A la hora de realizar las entrevistas semiabiertas con cada persona, de forma individual se establecieron los medios técnicos con los cuales los entrevistados se sentirían cómodos. Por ejemplo, cada tutor seleccionaría si deseaba ser grabado o no, el momento de realización de la misma y el lugar donde se consideraba más cómodo.

Todas estas disposiciones se han intentado tener en cuenta, para facilitar siempre su participación en la investigación.

5. Técnicas y métodos utilizados para el desarrollo de la investigación

Se trata este, de uno de los apartados que van a delimitar el proceso de investigación llevado a cabo directamente.

La realidad que se ha analizado, en tanto que institución y luego, concretamente, como complejo educativo, presupone un contexto y una acción de su comunidad educativa activa, significativa y llena de procesos en un momento histórico determinado.

Se ha optado, en este caso, por definir las técnicas a desarrollar en esta investigación teniendo en cuenta el objeto de estudio, el contexto y la valoración de sus participantes.

Por tanto, vamos a valorar la información obtenida del estudio, a través de la narración y descripción del proceso que realiza dicha institución educativa al incorporar a sus aulas métodos de innovación y bilingüismo.

El conjunto de sensaciones, reflexiones y elementos que influyen de forma diversa en sus participantes y, teniendo en cuenta, mi interrelación con ellos, ayuda a que se pueda captar el conjunto de sucesos que acaecen a lo largo del período investigado.

Partir, tras valorar un poco el contexto, de unos parámetros u objetivos de investigación, sólo puede venir reflejado a partir de un método cualitativo.

Se define al método cualitativo como: *“un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna.”* (Sandoval, 2002:54)

Ciertamente, el comienzo de esta investigación se ha realizado al observar cuándo se iba a iniciar dicho proceso de cambio dentro del centro escolar. Esto generó el deseo de investigar el proceso vivencial y experiencial de aquellas personas que iban a llevarlo a cabo de una forma activa en un momento específico y crucial y el proceso de transformación de la institución en general tal y como se irá describiendo en el apartado de la investigación.

Teniendo en cuenta que en la investigación cualitativa, el investigador, debe de tratar de ver las cosas desde el punto de vista de quienes están siendo estudiados; se deberá de intentar, durante el desarrollo de todos los sucesos acaecidos durante ella, entender e interpretar lo que está ocurriendo. Pero ello se convierte en una tarea difícil, el tratar de comprender los procesos humanos, ya que hemos de tener presente que puede haber aspectos que no se lleguen a captar debido a la influencia, a su vez, de la influencia indirecta de la historia del investigador, de sus creencias y su personalidad. (Dora, Rada, 2006)

Estos supuestos de los que partimos constituyen los elementos por los cuales la investigación cualitativa puede generar cambios en los resultados finales de la investigación (Guba, 1985). Hay que tener en cuenta que:

- La naturaleza de los enunciados legales pueden partir de supuestos de generalizaciones que no son posibles. Como considero la investigación que nos ocupa, aunque no se descarta el futuro uso positivo de ésta en futuras experiencias.

- Determinan la acción y desarrollo de la investigación ya que:

a) El investigador debe delimitar los métodos a utilizar durante la investigación,

b) Los criterios de calidad, es necesario determinar el rigor en la investigación, aunque se le de más importancia a la relevancia del estudio.

c) El contemplar el desarrollo de una fuente de teoría que surja de los datos de la investigación.

d) Las intuiciones y sentimientos, son conocimientos tácitos que, en ocasiones, se muestran en este trabajo y que caracterizan esta investigación cualitativa.

Al referirnos a los instrumentos de investigación utilizados, nos adentramos en otro

apartado significativo: el investigador es un instrumento más de esta investigación (Munarriz, 2002), ya que es copartícipe de la misma, y la desarrolla en este centro.

¿Quiere esto decir que hay aspectos subjetivos en este trabajo de investigación?

Podría ser aventurado contestar que, no existen elementos que permanezcan ajenos al contexto donde se enmarcan las vivencias de esta comunidad educativa. Sin duda, existen elementos que se manifiestan permeables y tangibles dentro de la misma al observar detenidamente la interacción entre investigador e investigados, y, puede que ocurra el caso, de que sean modificados mutuamente al desarrollarse en un escenario natural, donde ocurren los hechos.

Esto, por tanto, requiere el uso de un diseño abierto y no estructurado de investigación (Munarriz, 2002) que va desarrollándose a medida que avanza el proceso de estudio del contexto educativo.

Sin embargo, tal y como facilita la investigación cualitativa, esta posible pérdida de objetividad favorece que, a causa del uso de determinados instrumentos de investigación se gane, por tanto, flexibilidad en la realización.

Como señala Tejedor (1986) una investigación cualitativa debe ser sensible a los diversos procesos, deteniéndose en ellos, detectando aquellos aspectos latentes que son realmente significativos en un contexto determinado.

Los métodos usados para la inferencia y la interpretación, para la explicación y la predicción de esta investigación cualitativa son el estudio de casos, como ya se habrá

podido aventurar debido al deseo de analizar al proceso que se experimenta dentro de este centro educativo malagueño como es Cardenal Herrera Oria, como forma de profundizar y valorar los acontecimientos sociales desarrollados por sus participantes.

De entre los aspectos que caracterizan el estudio de casos en la metodología cualitativa, hay que señalar que, el que determina y define el análisis desarrollado es haber podido estar inmersa en y durante el desarrollo de acciones y vivencias experienciales que han acaecido en este centro escolar, como principal ventaja para valorar este caso de forma única y sin partir de un cuerpo teórico ya definido que lo limite (Munarriz, 2002).

Aun teniendo en cuenta, las dificultades existentes en este método, en cuanto a la posibilidad de generalización, se ha optado por el desarrollo de un estudio variado de casos dentro de este complejo educativo que, al menos , nos orienten de forma clara hacia caminos posibles.

Es importante destacar que, una de las conclusiones que aporta el análisis comparativo de los diferentes informes, realizados por tantos investigadores dentro de este enfoque es que:

- Los centros que han valorado, comentado, reflexionado en su claustro la necesidad del proceso de cambio dentro de la implantación de nuevas metodologías, siendo ellos los concienciados sobre la necesidad de su puesta en marcha, han obtenido mejores resultados en este proceso. (Munarriz, B., 2002)

Con el fin, por último de comprobar la objetividad de los datos, se considera necesaria en esta investigación realizar una triangulación de métodos y de personas,

entre los primeros destacan:

- El profesor como observador (entendido como el compromiso que presenta este observador con el centro, que toma parte de las actividades como uno más),
- La entrevista semiabierta,
- Grabaciones de las entrevistas con video o de sonido, actas determinadas y seleccionadas para corroboración de datos.

Y entre los segundos: las entrevistas semiabiertas han sido desarrolladas a docentes de diferentes niveles dentro del colegio y, además tanto a personas del Equipo Directivo, como de la Institución de la que parte este centro.

La observación participante, es entendida como una participación del investigador dentro del contexto pero que se refiere, sobre todo, al nivel de compromiso del observador con el centro, es el caso profesor-observador.

Y la entrevista semiabierta, se ha desarrollado así, al esbozar unas cuestiones previas a conocer por parte del investigador, que tras mostrárselas al entrevistado, se le ha dado flexibilidad para desarrollar los temas según su perspectiva y vivencia personal con respuestas abiertas.

Quiere esto decir, en conclusión, que se contemplan diferentes estamentos que proporcionan la conveniente triangulación y verificación de los resultados que se contemplan en el apartado interpretativo de la investigación.

Así, centrándonos en la realidad educativa que nos ocupa, se ha desarrollado una investigación cualitativa, que se ha manifestado a través de la descripción de los sucesos acaecidos durante varios cursos en Cardenal Herrera Oria y se completarán por medio de

la recogida de datos a través de: entrevistas semiabiertas, actas de reuniones, información facilitada por el centro escolar.

Las entrevistas semiabiertas a los docentes: se han realizado al menos dos entrevistas por cada ciclo (como se llamaba antes de la LOMCE, hoy día se recoge el concepto de etapa, mas para la realización de las entrevistas y la recogida de las experiencias de los docentes, este método de diferenciación ha resultado interesante, por ello, he consentido en tomarme esta licencia terminológica a lo largo de la misma.) que ha favorecido el comprender el proceso que se está desarrollando dentro y fuera de las aulas a la hora de implantar estas nuevas metodologías y el bilingüismo.

Las entrevistas semiabiertas a órganos directivos tanto del centro en cuestión como de la institución Fundación Victoria. Estas entrevistas han ofrecido información acerca del marco histórico y su evolución como institución concertada católica.

Las actas de reuniones de formación permanente del profesorado, en principio, han favorecido comprender el proceso de la implantación de ambos procesos de forma simultánea innovación y bilingüismo. Es por ello que, a lo largo de la narración de la investigación no se ha visto la necesidad de referirse a estos recursos de forma directa.

Cronograma-estrategias de recogida de datos

Se iban a ir realizando las entrevistas a lo largo de los meses de marzo, abril, mayo. Ha sido necesario extender las entrevistas hasta inicios de junio.

Coordinadora de Infantil, dos profesoras de infantil (una de ellas desarrolla el bilingüismo)	Se entrevistó a la coordinadora por ser una persona clave en la implantación de nuevas metodologías de innovación en el centro. También por estar implicada en la formación de otros profesores.
Docentes de segundo y tercer ciclo de primaria (coordinadores de inglés , innovación educativa)	Entrevistas- para ver cómo ven estos docentes todos los cambios que están produciéndose y los retos que se les plantean cómo los afrontan.
Subdirector del centro	Entrevista por ser fuente de información directa de innovación en secundaria y persona que ha permanecido como responsable en este centro durante los pasados al menos quince años.
Directora del centro	Entrevista fundamental de todo este proceso fuente de información y conexión con todos los entes sociales internos y externos al centro.
Docentes de secundaria y Bachillerato	Para valorar su grado de implicación, el proceso de formación y su opinión ante los cambios.
Directora pedagógica de todos los centros de la Fundación	Entrevista y grabación para explicarnos sobre el Plan Estratégico de la Fundación.
Director de recursos humanos de la Fundación	Explica el proceso de reflexión y cambio de la Fundación.
Sesión sobre innovación en primaria y secundaria.	Actas, para obtener información acerca de cómo se desarrolla el día a día.

Sesión bilingüismo	Actas para valorar el proceso de implantación del bilingüismo, el tipo de actividades que se desarrollan.
Sesión entusiasmat	Actas de cursos de formación de Entusiasmat para analizar el grado de implicación del profesorado y el entramado de formación permanente del centro.
Sesión proyecto marco bilingüe de los centros de la Fundación	Actas de la Comisión para obtener información acerca del planteamiento central que es realizar un proyecto marco para todos los centros de la Fundación que introducen el bilingüismo en sus centros.
Sesión de formación del coordinador del ciclo a los profesores componentes del mismo	Actas. Constituye otro paso más dentro de la formación del profesorado en el colegio desarrollado por los mismos docentes.
Claustro y reuniones del Equipo Docente	Actas referidas al tema de la investigación. Para valorar el proceso de implantación en el conjunto del complejo educativo.

**BLOQUE III: ELEMENTOS CONCEPTUALES DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN:
INNOVACIÓN Y BILINGÜISMO**

1. INNOVACIÓN

1.1. ¿Qué es innovación y qué significa que exista innovación en un centro?

Para poder dar una definición de innovación nos vamos a centrar en la dada por la RAE que nos dice que la palabra innovar procede de la palabra del latín *innovāre*. Y significa “*mudar o alterar algo introduciendo novedades*”.

Este término es muy utilizado en contextos diferentes como en el industrial, político o social. Pero nosotros nos vamos a centrar en el ámbito educativo y en su comparación con términos como cambio y reforma.

Cuando relacionamos la palabra innovación con la de cambio, nos tenemos que fijar en su proceso de introducción de algo nuevo. Por ejemplo, si introducimos un nuevo método de aprendizaje dentro del aula, pero no mejora el proceso de enseñanza aprendizaje previamente existente, no genera una alteración, no implica un cambio, por tanto, no es innovación. Pero si al introducir un método, se observa una variación positiva en el proceso de aprendizaje previo existente, podemos decir que se ha realizado una innovación, tal y como nos comenta (Moreno, 1995): “introducción de algo nuevo que produce mejora”.

Con respecto a la relación existente con el concepto de reforma, hay que señalar que existen características definitorias que las distinguen:

- La reforma entendida por la RAE como “Aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo.” Expone que existe una relación terminológica entre estos dos conceptos. Si bien, el matiz principal que los diferencia es, el carácter marcado

de la reforma por satisfacer, en su mayoría, intereses nacionales más que educativos en los cuales se centra el término innovación.

Cuando hablamos sobre la discusión de si el término innovación es novedoso o no en un centro educativo, encontramos la necesidad de ajustarnos, pues , a la realidad de cada centro, debido a que, puede ser que los elementos que introduzcamos en un aula, en otra no sean novedosos. Para no caer en error, podemos referirnos a lo que dice Carmen Pellicer, que en el post de “Innovación y educación” , nos da las claves para distinguir cuándo se produce una novedad en una escuela:

- “1. Cuando las propuestas inciden directamente sobre el aula y la intensidad del aprendizaje, y no únicamente sobre la gestión, la motivación o la disciplina de forma aislada.
2. Cuando benefician a todos los alumnos.
3. Cuando establecen criterios claros que no dependen de cuantos recursos y dotaciones se obtienen sino más bien de cómo se utilizan y se amplía su disponibilidad.
4. Cuando descansan en el trabajo en equipo y se extienden gradualmente en toda la escuela o institución.
5. Cuando permanecen durante un tiempo razonable y sobreviven, para instalarse en lo que docentes y discentes consideran su obligación.
6. Cuando son claras y explícitas, pero a la vez flexibles al permitir el espacio para la creatividad y la adaptación al estilo y las circunstancias de cada alumno.
7. Cuando no se dan por definitivas ni se absolutizan como la única manera de hacer las cosas, sino que estimulan estar abiertos a seguir creciendo y aprendiendo.
8. Cuándo se evalúan sistemáticamente, no solo por el entusiasmo o la adhesión

que provoquen sino por su impacto eficaz en todas las dimensiones de los aprendizajes que pretendemos.

9. Cuando están vinculadas al carácter y el talento vital de los alumnos y no solo a su rendimiento académico y apuestan por sacar lo mejor de cada uno de ellos para su vida personal.

10. Cuando forman parte de un proyecto coherente, se complementan con propuestas en los diferentes ámbitos de la escuela, y contribuyen a acercarnos a la visión y misión que pretendemos y no solo responder a las presiones que nos condicionan a corto plazo.” (Pellicer, 2012:blog innova)

También Carmen nos habla de la necesidad de realizar previamente una planificación de este proceso, es decir, realizar un proyecto educativo coherente y procedente de la reflexión previa que, una vez adaptado a la realidad de cada entorno educativo, favorezca el alcanzar los objetivos marcados y el valorar el proceso, tras su aplicación.

Este tipo de innovación surge de uno de los tres modelos de innovación mirándolos desde el punto de vista procesual que (Huberman, 1973 y Havelock y Huberman, 1980) nos comentan, el modelo de resolución de problemas, concretamente, y al hilo de toda la perspectiva teórica expuesta con anterioridad, se destaca la necesidad de centrarse en el individuo y ser tanto los directivos, profesores, como los formadores, copartícipes del proceso de innovación que es el centro de esta investigación. Será uno de los puntos en los que me detendré más adelante.

Y, con el objetivo de conocer la realidad española con respecto a la realización de experiencias de innovación y obtener una visión más general, expondré algunas de las

pedagogías predominantes, ya que, como se ha destacado en el previo teórico cada centro puede adoptar diversos puntos de estas experiencias pedagógicas sin adherirse estrechamente a alguna de ellas con el fin de adaptarse lo máximo posible a las necesidades de su entorno social y cultural.

He de añadir, a éste último apartado la necesidad de centrarse en esta investigación en aquellas que, por el carácter de esta tesis, se destaquen por parecer más interesantes, relacionadas con el foco de esta investigación y a mi modo de entender la realidad y el contexto del centro investigado. Eso sí, teniendo siempre en mente, la existencia de muchas más pedagogías y experiencias sobre aprendizaje y educación en innovación.

Se observan, por tanto, en España, pedagogías como:

1. Críticas
2. Libres no directivas
3. Inclusivas
4. Lenta, serena y sostenible
5. Sistémica
6. Del conocimiento integrado. Los proyectos de trabajo
7. De las diversas inteligencias. (Citadas de Carbonell, 2015)

7.1. Evolución de ésta última pedagogía de las Inteligencias Múltiples denominada: Estilos de aprendizaje por Thomas Armstrong (Cano, 2013)

1.2. Pedagogías de innovación y algunas experiencias llevadas a cabo.

Para desarrollar estos apartados me voy a basar en autores como Carbonell (2015).

1.2.1. Pedagogías críticas

Las pedagogías críticas surgen en un momento de necesidad, donde tras observar el avance de las pedagogías tradicionalistas, se considera oportuno generar un espacio de reflexión de todo el conjunto social participativo de un centro escolar para conseguir mejorar la práctica educativa.

Si bien, detractores de este proceso, señalan que se trata de un movimiento que, se ha quedado más encerrado en su planteamiento de cambio que en la práctica en la realidad de las aulas.

Sin embargo, estas propuestas de reflexión del sistema educativo institucionalizador muestran varios focos clave donde continuar incidiendo:

- La concepción de lo público y la necesidad de asociar a la escuela pública con la comunidad que la rodea.
- La formación de movimientos que generen una sociedad más justa, equitativa y democrática.
- El desarrollo de la capacidad crítica de los textos, la necesaria transformación del currículum analizando el currículum visible y el oculto mediante estudios etnográficos y de interpretación textual y el análisis cada vez más necesario del contexto donde se desarrollan y aprenden los alumnos, como comentan Giroux y Willis (citados por

Carbonell en Kinkeloe, 2008:77).

No hay que olvidar, a su vez, la figura del profesor crítico de hoy, y acercarnos a su definición diciendo que es aquel que es capaz de desarrollar una reflexión crítica de su entorno, de su propia experiencia en la práctica y, además adquirir con esta forma de pensamiento un “compromiso para ensayar nuevas formas de relación pedagógica y política que sirvan de ensayo para la democracia radical . Y aquí llegamos al reto crucial: conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico.” (Carbonell, 2014:78)

El desarrollo de este tipo de pedagogías centran sus actividades en tres ámbitos, como por ejemplo, en el caso de Fedicaria, una asociación independiente que se creó en 1991:

- Investigación sobre proyectos y materiales curriculares
- Problemas sociales y medioambientales
- Conocimiento escolar y el saber pedagógico, innovación y transformación de la escuela y fundamentos de una didáctica crítica e historia de la educación.

Trata de realizar una reflexión del contexto y de compartir su visión y experiencias con un grupo de pedagogía crítica favorece que este tipo de iniciativas persistan y evolucionen.

“En este contexto, la pedagogía crítica, con sus aportaciones al análisis y superación de las desigualdades sociales y educativas, se enfrenta a las mismas a través de la elaboración de la teoría, y del desarrollo de prácticas educativas transformadoras. Por esta razón, es preciso que en este momento nos preguntemos

qué podemos aportar, desde esta perspectiva, al debate social que se está desarrollando sobre cómo lograr una educación de calidad para todas las personas.” (Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2004).

Resulta interesante, en este punto, tener en cuenta a el colectivo Escuela abierta que está formado por padres, profesores, alumnos y otros profesionales de la educación que tratan de proponer una renovación permanente de una práctica educativo más justa. En su discurso han publicado en su blog que:

”Defendemos un modelo de Escuela Pública científica, laica, gratuita, democrática y solidaria. En torno a estos principios nos agrupamos con otros movimientos de la Comunidad de Madrid y del resto del Estado en la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica.”

“Sin ir más lejos, la transmisión de este tipo de teorías ha marcado y generado la reflexión sobre la práctica educativa en generaciones de docentes. Poniéndome como ejemplo, tras realizar mis estudios en la Universidad de Málaga desde 1990 a 1994, este tipo de pedagogía estaba en auge y, de hecho, recuerdo que hubo un profesor que marcó la forma que tenía de entender, observar, reflexionar y construir mi propia identidad como alumna a través de sus clases. En su asignatura sobre Didáctica y organización escolar, con su análisis sobre el currículum visible y oculto, la ley y la relación del profesorado con el alumno, favoreció que abriera los ojos ante un tipo de realidad que se estaba produciendo a mi alrededor y que podía empezar a hablar ya, a partir de las experiencias que había vivido. Su forma de enseñar por medio de trabajo por grupos y asambleas favoreció el surgimiento de

una conciencia sobre la realidad que me rodeaba y, además, cambió mi visión ante la función del profesor y me habló sobre la necesidad de un cambio educativo.

Concretamente, hubo una ocasión en la que, por medio de las preguntas que me realizaba, favoreció que llegara a determinadas conclusiones (sobre un tema dado previamente a debatir) por mí misma. Lo importante de este suceso es que, me hizo sentir que mi opinión era importante para mejorar el entorno social y educativo. Y, el resultado fue que, a raíz de este suceso, esperaba sus clases como si fuera una plataforma de intercambio de experiencias e información para seguir aprendiendo.” Autobiografía del autor de la tesis.

Y, es que, podemos distinguir dos etapas dentro de la pedagogía crítica: *”Tras una primera etapa, que se desarrolló entre los años setenta y 1995, estamos, actualmente, en una segunda fase de esta nueva sociedad, muy lejos aún de ser igualitaria.”* (Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2004).

Una de las mayores críticas a este tipo de pedagogías es la necesidad de ir un poco más allá y no detenerse solo en la necesidad de un cambio, sino en la necesidad de continuar profundizando más en la práctica de estas iniciativas didácticas dentro de las aulas para conseguir que se produzca realmente una mejora en la enseñanza, como dice Fullan

“No estoy diciendo que los estandars, curriculum, y el desarrollo profesional sean cosas equivocadas que hacer. Estoy diciendo que hay unas teorías de acción seriamente incompletas porque no se está cercano a lo que sucede en las aulas y culturas del colegio”. (Fullan, 2006. La traducción es mía).

Una segunda crítica que se le atribuye a esta segunda parte de la pedagogía crítica, a partir de 1995, la llamada “concepción del riesgo”, la cual se centra en la necesidad de recuperar los valores que ayudan al desarrollo y maduración de toda persona:

“Los valores sociales (los modelos de familia, las relaciones humanas, el comportamiento sexual, la convivencia en un contexto de pluralidad de etnias y culturas, la vivencia de la dimensión religiosa, la concepción del desarrollo económico...), que han experimentado una transformación importante y que continúan en evolución. (...)Esta última caracterización de la sociedad actual sugiere que estamos en una fase de desarrollo en la que los riesgos sociales, políticos, económicos e individuales tienden a escapar, cada vez más, de las instituciones y de la protección social. Se acrecienta la incertidumbre en el ámbito de los valores sociales, y también de los valores pedagógicos. Esta crisis de valores en la que vivimos hoy día, provoca que vayamos buscando aquellos valores en lo que nos rodea que nos sirvan para determinar de alguna manera nuestro comportamiento social ante situaciones de elección, aunque , al final, según comenta este autor “ en la vida real, nos enfrentamos al riesgo insistente de tomar las decisiones en función de nuestros intereses, y no de nuestros valores.”(Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (2004), *Freire y la Pedagogía Crítica hoy*).

1.2.2. Pedagogías libres, no directivas

Este tipo de pedagogías surgen como reacción de procesos educativos considerados demasiado directivos o autoritarios, que se desarrollan, en consecuencia y

como base de su proyecto educativo, un objetivo común:

“ayudar al niño a obtener un desarrollo integral, para lograr un máximo grado en sus capacidades intelectuales, físicas y espirituales, trabajando sobre bases científicas en relación el desarrollo físico y psíquico del niño.”(Rodríguez, 2003)

María Montessori asienta las bases de esta metodología en la creencia del aprendizaje individual de cada alumno. La importancia que le da a esta idea es central en el desarrollo de su metodología. A los alumnos se les presentan los temas sobre los que desarrollan un interés de forma natural y donde la función de los profesores es ser meros guías y compañeros en este proceso. Montessori considera que a los alumnos no se les debe de ofrecer solo datos y esperar que ellos los absorban los conocimientos sino generar materiales que, mediante la práctica y manipulación sin ayuda, despierten en ellos un interés por el aprendizaje. (Martínez, 2004)

Los precursores de este tipo de metodologías desarrollan sus experiencias en centros privados, ya que, sus objetivos y premisas están fuera del currículo oficial. Una de las características en este tipo de pedagogías es que los alumnos deciden qué aprender y el lugar donde hacerlo y con qué materiales aunque siempre se vela para que los alumnos no hagan lo que quieran sino que todo esto debe ir acompañado por un profesor que, como compañero, como un igual, le acompaña en el proceso.

El uso de entornos diversificados y ricos en materiales facilita el aprendizaje de este tipo de metodologías, ya que, por un lado, se usan los espacios de forma distinta, como talleres, para investigar, para tratar varias áreas distintas y es como si el aula no tuviera muros. Y, por otro lado, la mezcla de edades y familiaridad en el trato evoca las

pequeñas escuelas rurales. *“Los espacios exteriores son tan importantes como los interiores- a veces están interconectados-, y están muy pensados para que los niños y niñas, que transitan continuamente entre unos y otros, puedan vivir experiencias significativas.”* (Carbonell, 2014:102).

Un elemento que se ha hecho popular dentro de este tipo de pedagogías es su poder asambleario. En ellas se fundamenta la práctica democrática de todos los agentes que participan en dicho entorno escolar.

En este tipo de centros educativos la función del profesor es ser una persona que acompaña al alumno, no tanto como director, sino como una persona que facilita el proceso de aprendizaje individual del alumno aunque su intervención en los procesos de desarrollo del niño pueden ser más o menos previstos y más o menos intensos. Lo que significa que se tiene en cuenta siempre el proceso educativo de cada alumno y a partir de ahí se gestiona el método apropiado de realizar la enseñanza. Se le da al alumno una gran importancia y el seguimiento de tales iniciativas implica la presencia de grupos pequeños de aprendizaje.

Además, se dan agrupaciones interniveles y flexibles, al tomar como referencia el modelo de escuela unitaria, donde se mezclan alumnos de diversas edades y niveles. Y, a veces, estas agrupaciones cambian: a veces el aprendizaje es personalizado, a veces por parejas o en grupos. Este itinerario lo decide cada alumno.

Algunas comparaciones entre el método Montessori y el tradicional:

M: Énfasis en estructuras cognoscitivas y desarrollo social.

T: Énfasis en conocimiento memorizado y desarrollo social.

M: La maestra desempeña un papel sin obstáculos en la actividad del salón. El alumno es un participante activo en el proceso de aprendizaje.

T: La maestra desempeña un papel dominante y activo en la actividad del salón. El alumno es un participante pasivo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

M: El ambiente y el método Montessori alientan la autodisciplina interna.

T: La maestra actúa como la fuerza principal en la disciplina.

M: La enseñanza individualizada y/o en grupo y se adapta a cada estilo de aprendizaje según el alumno.

T: La enseñanza en grupo es de acuerdo al estilo de enseñanza para adultos.

M: Grupos con distintas edades.

T: Grupos de la misma edad.

M: Los niños son motivados a enseñar, colaborar y ayudarse mutuamente.

T: La enseñanza la hace la maestra y la colaboración no se motiva.

M: El niño escoge su propio trabajo de acuerdo a su interés y habilidad.

T: La estructura curricular para el niño esta hecha con poco enfoque hacia el interés del niño.

M: El niño formula sus propios conceptos a partir del material seleccionado (autodidacta).

T: La maestra entrega los conceptos al niño directamente.

M: El niño trabaja por el tiempo que requiera en los proyectos o materiales escogidos.

T: Al niño se le da un tiempo específico, limitando su trabajo.

M: El niño marca su propio paso o velocidad para aprender y hacer suya la información adquirida.

T: El paso de la instrucción esta usualmente fijado por la mayoría del grupo o por la profesora.

M: El niño descubre sus propios errores a través de la retroalimentación del material.

T: Si el trabajo es corregido, los errores son usualmente señalados por la profesora.

M: El aprendizaje es reforzado internamente a través de la repetición de una actividad y de la misma forma el niño recibe el sentimiento del éxito.

T: El aprendizaje es reforzado externamente por el aprendizaje de memoria, repetición, recompensa y desaliento (anotaciones al libro y/o con las notas).

M: Material multi sensorial para la exploración física y enseñanza conceptual mediante la manipulación concreta.

T: Pocos materiales para el desarrollo sensorial y enseñanza conceptual de forma, mayoritariamente abstracta.

M: El niño puede trabajar donde se sienta más confortable, puede moverse libremente y hablar con otros, pero cuidando de no molestar a los demás compañeros.

T: Al niño usualmente se le asignan sus propias sillas, insistiendo permanentemente en que se sienten quietos y oigan durante las clases.

M: Organiza el programa para los padres en función de que entiendan la filosofía Montessori y participen en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

T: Los padres voluntarios se reúnen solamente para recaudar dinero o fondos. Y, en general, no participan en el entendimiento del proceso de aprendizaje.

(Algunas comparaciones entre el método Montessori y el tradicional. American Montessori Society; Traducido por la Dra. Grau, M.)

Es importante su repercusión en el mundo educativo. En principio está muy

centrada en el desarrollo de la etapa infantil de los niños, hoy día se ha ampliado a medida que se descubren nuevas aplicaciones de su método, a prácticamente toda la escolaridad (Básica y Media), en muchos países del mundo (Incluyendo Chile). Sus metodologías han roto fronteras y hay colegios Montessori en todo el mundo, por ejemplo, 6000 centros en EEUU han adoptado sus métodos, según nos comenta M^a Jesús Abaroa, presidenta de la Asociación Montessori.

1.2.3. Las pedagogías de inclusión y cooperación

Entendemos por inclusión un término bastante controvertido ya que existen autores que tienen opiniones diversas en lo referente a éste término como dicen Marc, F., Mon, E. y otros en las Jornadas de Fomento de la Educación (2004-2005) *“No existe un consenso entre los autores más representativos de este movimiento (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003 ; Dyson, 1999; Stainback & Stainback, 1999) ya que cada uno tiene su propia visión sobre el mismo. Así, por ejemplo, podemos encontrar definiciones tan diferentes y clarificadoras como señala Ainscow (2001): “una escuela que no solo acepta la diferencia, sino que aprende de ella” (Ainscow, 2001:44), o como definen Stainback y Stainback (1999), “es la que educa a todos los estudiantes en la escuela ordinaria” (Stainback y Stainback, 1999: 21-35).*

Por otro lado, en lo que sí que están de acuerdo es que atañe a la generalidad de todos los alumnos y no sólo a los de educación especial. Para esta primera visión de inclusión de los alumnos en el centro educativo acudiremos a la definición de Stainback (2001) finalmente, la cual define la educación inclusiva como *“el proceso por el que se ofrece a todos los niños, sin distinción de su capacidad, raza o cualquier otra diferencia, la*

oportunidad de pertenecer a una clase o aula ordinaria, donde aprenden los compañeros y, junto a ellos, así como de la vida cotidiana de la escuela y la comunidad. La inclusión garantiza a todo el alumnado el derecho a escolarización en una clase común y con un currículum común , al considerarse la forma más eficaz de educar en los valores de la libertad, de la justicia, de la solidaridad y de la cooperación, dentro de una sociedad que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos.” (Stainbak, S., 2001, citada por Carbonell, 2014: 124) .

Todo centro educativo que desee formar una escuela inclusiva debe de tener el consenso fundamentalmente de los profesores y los directivos del centro, debe existir una concienciación explícita. Y, con el objetivo de que tenga este modelo pedagógico una repercusión a lo largo del tiempo la opción por el centro debe ser incluida en la propuesta de actuaciones del mismo y favorecer el desarrollo de elementos de interacción entre los miembros de la comunidad educativa que favorezcan que la inclusión perdure en los años siguientes.

“La inclusión educativa no es, entonces, una tarea más, al lado de la transmisión de determinados contenidos o la formación de cierto tipo de habilidades. Dado que los mecanismos de exclusión están actuando y acentuándose permanentemente en nuestras sociedades, una escuela que no apueste decididamente por la inclusión educativa se verá cada vez más forzada a la producción de desigualdad.”
(Federación Fe y alegría, 2007:10)

Y es que, la perspectiva que existe sobre el concepto de inclusión implica una evolución del concepto de integración ya que:

“implica un reconocimiento del derecho a una educación democrática y de calidad,

tiene que ver con la reforma educativa y con la transformación escolar; por lo tanto exige cambios fundamentales en el pensamiento educativo sobre el alumnado, en el currículo, la pedagogía y la organización escolar.” (Carbonell, 2014:128).

Es decir, la inclusión implica la participación activa y la capacidad de elección de todos, en la escuela fomentando valores democráticos y de un sentimiento de identidad cultural en referencia a una sociedad diversificada. *“La perspectiva de la inclusión educativa se preocupa por que los niños, niñas y jóvenes accedan a la escolarización, pero también se ocupa de que esta escolarización les permita desarrollar lazos de pertenencia a una totalidad cultural, a un tejido social, sin ignorar los puntos de partida, las diferencias y la diversidad de los contextos culturales en los que habitan y construyen su identidad, y sin olvidar que estos lazos, para promover la emancipación, deben producirse en condiciones de justicia.”(Federación fe y alegría, 2007:10)*

Esta nueva forma de entender la educación en la escuela necesita, por tanto, de una nueva comprensión de la realidad dentro del entorno escolar que implica una revisión didáctica y metodológica sustancial. La formación del profesorado en esta nueva perspectiva es muy importante, al igual que también *“la actitud de familias, profesores, alumnado y todos aquellos que tienen relación directa con la escuela debe modificarse, al tiempo que todos los implicados aportan ganas y motivación de llevarla a cabo.” (Linares y Sánchez, 2012:30).*

En definitiva, se ha desarrollado, tal y como podemos observar este cambio sustancial en la metodología pedagógica desarrollada en los centros inclusivos por varias razones que señala *“Stainback y Stainback (2004) (...) porque hay que incluir a todos los niños y niñas en la escuela y en las aulas, no sólo situarlos en la clase; porque integración*

supone reintegrar a alguien a quien se había excluido, no el hecho de no dejar a nadie fuera; y porque se deben satisfacer las necesidades de cada uno/a, no sólo de unos pocos. Por tanto, un modelo inclusivo implica unos valores sociales más democráticos y que implican la participación de todos y todas por lo que resulta imprescindible la aplicación de este modelo desde la escuela.” (Linares, M. y Sánchez, M., 2012:31).

La importancia de la inclusión radica en su foco: el desarrollo de los valores sociales, la tolerancia y la aceptación de las diferencias, mediante el desarrollo de actividades de cooperación que las fomenten dentro del entorno educativo institucional, como explica Pujolás (2004, citado por Carbonell (2014:125)

En consecuencia, y siguiendo esta línea, lo que más caracteriza a un tipo de educación inclusiva son los grupos cooperativos e interactivos. Carbonell nos expone las ventajas de la cooperación diciendo que se logran mejoras en la adquisición de los conocimientos, rendimiento del alumno, interacciones, actitud y/o valores, en la visión de las diferencias y en su aceptación, *“en la organización del aula; en el refuerzo del sentimiento de pertenencia a un pequeño grupo y a una comunidad más amplia; y en la intervención docente y la presencia de otros profesionales dentro del aula, que tanto puede ser otro profesor como un asesor, psicólogo u orientador.” (Carbonell, 2014:131)*

La función del profesor, en definitiva, es favorecer las interacciones entre los alumnos de forma que la colaboración y la ayuda sea la base del trabajo de grupo, tanto que, si un alumno presenta un conocimiento más profundo o exacto de un tema se favorece que explique a aquellos que lo necesiten. Lo que se consigue de forma directa con esta forma de interacciones es una mayor empatía, autoestima y complicidad.

1.2.3.1. Experiencias inclusivas como las Comunidades de Aprendizaje

Para poder comprender este tipo de metodologías en el aprendizaje tenemos que hablar del concepto de inteligencia distribuida, que es la base sobre la que se sustentan las comunidades de aprendizaje como nos comentan Herrera y Brown (2010) *“El concepto de cognición o inteligencia distribuida (Pea, 1993; Wertsch, 1995), popular en las teorías actuales sobre el aprendizaje, implica que la inteligencia no es una propiedad adscrita de la mente de los individuos sino que está distribuida entre las personas, y entre las personas y las herramientas físicas y los sistemas simbólicos. Así mismo, esta perspectiva indica cómo las acciones más complejas se resuelven con éxito a través de la cognición distribuida. En los centros educativos con proyectos de trabajo conjunto entre escuela y comunidad se encuentran múltiples ejemplos de inteligencia distribuida socialmente y de cómo esa inteligencia colectiva conduce a procesos y resultados mucho más efectivos cuando además las interacciones entre las y los participantes son más igualitarias”*. (Herrera y Brown, 2010:2)

Las experiencias realizadas en España de comunidades de aprendizaje se desarrollan mediante CREA (Centro Especial en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, Universidad de Barcelona, como nos comenta Carbonell (2015) .

El principal objetivo de este centro, nos expone, es desarrollar una educación de mayor calidad, trabajando en pro de la desaparición del abandono escolar y en relación con toda la comunidad.

Para introducir este tipo de metodología inclusiva dentro de un centro, se desarrollan cuatro fases:

- 1.Fase de sensibilización, donde se forma al claustro especialmente y después se organizan diversos encuentros con los padres y voluntarios de la zona.
- 2.Fase de aportación de ideas para la realización del cambio dentro del colegio. La comunidad manifiesta las necesidades de la comunidad y da forma a la nueva escuela.
- 3.Fase de selección y planificación de acciones a llevar a cabo mediante la formación de comisiones para la realización de cada acción educativa.

Los esfuerzos y motivación ante la tarea entre las personas que constituyen estos grupos ayuda a generar un entorno de participación y complicidad muy positiva.

Este centro CREA se ha asociado a programas de investigación europeos y, por ello, desarrolla en centros que adoptan las comunidades de aprendizaje como metodología y se denominan centros de proyecto integrado INCLUD-ED.

En España se desarrollan en cuatro centros educativos: “En estos centros se observa este tipo de diseño tanto en la organización del centro, por ejemplo en las *comisiones mixtas de trabajo*, hasta en la organización del aula en *grupos interactivos*. Se exponen también datos que evidencian los beneficios de este enfoque para la mejora de la didáctica.” (Herrero y Brown, 2002:2)

También destaca este tipo de experiencias sobre los beneficios de las comunidades de aprendizaje, las cuales, las desarrollan en centros donde existe un riesgo de exclusión social y de abandono escolar importante. fomentan la participación de los padres dentro del colegio, de forma que, sin necesidad de poseer conocimientos previos en la materia, aporten entusiasmo y favorezcan las relaciones entre los alumnos

de los grupos de trabajo y motiven en la realización de la tarea.

Un ejemplo, lo tenemos en el caso de Roma, donde existe muchos ambientes marginales. Ramón Flecha y otros realizaron una investigación en centros específicos de Roma, donde había una alta tasa de abandono escolar y exclusión social. Los resultados fueron expuestos en la Comisión Europea (2010) en su página web, donde exponen que: *“Con el fin de contemplar el actual crecimiento inclusivo al que nos dirige Europa (Comisión Europea, 2010) es necesario proveer a las escuelas y comunidades con las acciones que ayudan a los ciudadanos a tener éxito en la educación, y consecuentemente tengan un mayor acceso al mercado de trabajo y una mayor participación en la sociedad. Esto es particularmente importante para los más vulnerables, como en el caso de Roma. INCLUD-ED ha respondido a estos retos por medio del análisis de acciones educativas que contribuyen a una cohesión social, proveyendo de elementos clave y cursos de acción para mejorar las medidas educativas y sociales(traducción propia)”*

1.2.4. Pedagogías lentas, serenas y sostenibles.

El objetivo que defiende esta pedagogías educativa se basa en la necesidad de concienciar a los docentes sobre la influencia negativa que tiene el “*cronos*”(Carbonell , 2014:147) en el alumnado y en el profesorado y la fuerza y necesidad del “*kairós*” (Carbonell, 2014:147) dentro del entorno escolar como medio para desarrollar un adecuado aprendizaje.

Dentro de las escuelas se funciona con un programa muy ajustado de horarios que compromete el desarrollo de las actividades y contenidos que se trabajan dentro de las

aulas. Debido a la necesidad de programar de forma exhaustiva actividades que entren dentro de estos períodos de 55' de tiempo, se observa cómo se reducen las oportunidades de favorecer a los alumnos un entorno relajado de aprendizaje donde el tiempo no mediatice el proceso de exposición a diversas experiencias educativas.

El segundo apartado a desarrollar dentro de esta perspectiva es un tema ya ampliamente desarrollado al inicio de este constructo teórico y es que el tiempo dedicado para la práctica de los contenidos enseñados está limitada, y relegada a un segundo plano siempre por debajo del aspecto teórico. Este debate se marca más desde esta perspectiva ya que se incide en la necesidad que presentan los alumnos de desarrollar sus habilidades y deducciones por ellos mismos a raíz de prácticas significativas que no sean minuciosamente estructuradas en un tiempo escaso y concreto. Este aspecto, la estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje en segmentos concretos de tiempo, relega las habilidades de experimentación, autonomía y reflexión ante un problema generado previamente de aprendizaje a la necesidad de que, por falta de tiempo, el maestro acabe dando orientaciones que lleven a los alumnos a una pronta deducción quitándoles el misterio del descubrimiento por ellos mismos.

En la actualidad, debido a los ajustados requerimientos curriculares del Gobierno entorno a los resultados del alumnado, no se favorece la flexibilización de los horarios ni de los contenidos. Todo esto, no facilita la realización de experiencias en este sentido dentro de los centros escolares como dice Robinson (2009).

Sin embargo, por otro lado, la concienciación de todo un equipo docente y directivo pueden desarrollar experiencias en este sentido siempre que exista una programación pensada en equipo para organizar cómo romper con los tiempos determinados por las

pedagogías tradicionales (trabajar con la posibilidad de dedicar más tiempo al desarrollo de determinadas experiencias). Darle importancia al desarrollo y al proceso que necesita un alumno para realizar un aprendizaje siempre motivará más al alumnado ya que mejorará su motivación ante la investigación y el nuevo conocimiento. *“Se requieren dos o tres horas, incluso una jornada entera, o algunos días seguidos. Todo depende obviamente, de qué finalidades educativas se ponen en juego”*. (Carbonell, 2014:160)

Como conclusión final cabe señalar que uno de los peligros a los que se enfrenta la enseñanza tradicional es a la acumulación incontrolada de contenidos, ya que como expresa Carbonell, J. (2001) *“el conocimiento requiere tiempo y diversas actividades para su sólido aprendizaje. Por eso, el almacenamiento incontrolado de contenidos es uno de los peores enemigos de la innovación”*. (Carbonell, 2001, citado por Carbonell, 2014:160)

Una de las experiencias sobre este tipo de pedagogías, por ejemplo, nos la ofrece el Colegio Adventista Rigel (2015-16), el cual desarrolla esta metodología, denominada también como método caracol, donde señala aspectos básicos en cuestión de organización y metodología dentro del centro para desarrollarla:

- En el aula: donde se intenta implicar al alumnado y establecer una relación entre los aprendizajes y la práctica dejando tiempo suficiente para la adquisición de los contenidos.
- En el currículo: se realiza una selección y una priorización de los contenidos que favorezca la realización de los aprendizajes a realizar en el centro educativo.
- La diversidad: favorecen la adaptación de los tiempos a las necesidades de cada alumno, influye esto, directamente en la distribución del alumnado, variedad de actividades y evaluación de las mismas.
- El equipo: fomentar la confianza en la profesionalidad del profesorado y generar paciencia y tranquilidad con respecto a la administración y las familias.

“Establecer espacios y tiempos compartidos de formación, de juego, de relación, etc. y limitar las ofertas extraescolares para dar lugar al juego, a la actividad artística.

La educación lenta es por tanto una propuesta de cambio que va más allá de los hábitos y de las buenas prácticas, es un cambio que implica ganas de cambiar cosas que no nos gustan de esta sociedad en la que vivimos, empezando por la educación. Y no parece fácil, pero seguramente tampoco sea imposible.

1.2.5. Pedagogías sistémicas

La pedagogía sistémica se basa en el constructivismo, el cual sigue los pasos del desarrollo evolutivo de Piaget, y del socioconstructivismo de Vygostki, que pretende poner el énfasis en la importancia que tiene el contexto en el desarrollo del niño.

Trata de focalizar el proceso de enseñanza en el proceso de aprendizaje del alumno recurriendo a sus ideas previas, a la funcionalidad y a la significatividad de los aprendizajes.

Para poder explicar detalladamente esta pedagogía hemos de observar tres leyes que lo regulan:

- Ley de la totalidad: el todo es mayor que la suma de las partes.
- Ley de la circularidad: no hay una relación de causa/efecto entre los miembros de un sistema, sino que causas y efectos se dan de una manera múltiple.
- Ley de la equifinalidad: se puede llegar a una meta desde distintos puntos de partida; es decir, que un mismo efecto puede ser el resultado de distintas causas.

Una de las aportaciones más relevantes del pensamiento sistémico es que sostiene la idea de que todos los elementos interactúan entre sí y a su vez con el entorno.

La combinación de los distintos elementos que constituyen el sistema deben funcionar e interrelacionarse en un equilibrio. En palabras de Carbonell (2014):“ *En la teoría de sistemas , todos los agentes y piezas deben encajar. Y esto sirve tanto para las realidades micro (el aula o el centro) como para las macro (sistema educativo, político o económico).*” (Carbonell, 2014:182)

Dentro de esta pedagogía se trata de dedicar tiempo no solo a reuniones para debatir y realizar actividades y programación para el aula cotidiana, sino que se caracteriza por cuidar la relación existente entre los profesionales entre ellos y su relación con los alumnos. Su fundamento es cuidar del currículum oculto. Para profesores y alumnos el poder expresar lo que sienten a lo largo de su labor y lo que ocurre dentro de las aulas y que no se explicita supone una oportunidad para mejorar las relaciones en la escuela.

Las pedagogías sistémicas se caracterizan por desarrollar una jerarquía dentro del entorno escolar como necesario, de forma que tanto los docentes como la dirección marquen una cierta distancia que no implica falta de sensibilidad ante los alumnos. “*La autoridad docente, que se distingue de todo poder y autoritarismo, conlleva una relación desigual y una distancia jerárquica con el alumno que no hay que confundir con frialdad o distancia emocional: se puede estar muy cerca del alumno, pero desde el lugar y la función profesional que le corresponde. Lo que no cabe en este tipo de relación son las muestras de coleguismo y la imagen del maestro amigo o compañero. (...) Tampoco los*

padres pueden invadir las competencias y función del profesorado.” (Carbonell, 2014:193)

Sin embargo, el orden de actuación por prioridades dentro del centro es tener en cuenta en primer lugar a los padres, luego a los niños y, por último, a los docentes.

De esta forma, se reconoce la importancia de una adecuada y estrecha relación con la familia en el centro. Se proponen desde esta perspectiva actuaciones que pueden hacer posible la mejora de las relaciones de las familias con el centro, como cuidar con especial mimo las entradas y salidas del colegio, de forma que se actúen en ellas como membrana y no como frontera, permitiendo a las familias que se sientan acogidas. Del mismo modo, también se pueden generar espacios de colaboración de las familias en el centro y dentro de las aulas. A su vez, el profesorado tiene que tratar de construir puentes de confianza y respeto con las familias.

La presencia de este enfoque emocional, de este apego, creación de un puente de comunicación y afectividad con las familias y entre los alumnos y su propio aprendizaje recuerda al enfoque existente en las pedagogías de las múltiples inteligencias que veremos más adelante y que aportan sentido y significado al nuevo aprendizaje.

La perspectiva de la complejidad, también se toma en consideración en la pedagogía sistémica:

- a) La diversidad
- b) Autoorganización (...) existencia de ciertos márgenes de libertad.
- c) Cooperación. La condición de seres sociales abre un abanico de posibilidades de solidaridad y cooperación. Hay que vencer el individualismo y la competencia (ver las pedagogías de las diversas inteligencias)

Y es que, como método pedagógico, ya se observan algunas coincidencias con respecto a esta metodología y la teoría de las Inteligencias Múltiples desarrollada por Gardner. *“El universo sistémico se acerca también al planteamiento de Gardner y su propuesta de las inteligencias múltiples, con apego especial a la inteligencia emocional. “ (Carbonell, 2014:184).*

1.2.5.1. Experiencias gestión compartida liderazgo distribuido

Como centro formadores de pedagogía sistémica en Madrid encontramos a CUDEC. Que centrada en la transmisión de esta pedagogía trata de formar a docentes, padres, centros en su totalidad para favorecer el desarrollo de este tipo de metodología. Fue fundada por Angélica Olvera y su equipo de CUDEC en México.

Consideran:

- “El sistema escolar-familiar como un todo integrado.
- Reconocimiento de los vínculos y las relaciones entre las partes del sistema.
- Existencia del orden, el reordenamiento y la autorregulación.

Esta entidad formativa favorece la interrelación de la familia, el centro y resto de contexto educativo manteniendo un sistema jerárquico definido en el centro.

Su fundamento pedagógico constructivista, según expone J. Carbonell (2014), favorece el desarrollo de actividades de innovación educativa en los centros que se aplique y tiene especial consideración con la necesidad de un conocimiento, análisis y valoración reflexiva en pro de una adecuada interrelación del contexto educativo en el que este modelo pedagógico se desarrolla con las distintas generaciones existentes: alumnos,

padres, abuelos, etc.

1.2.6. Pedagogías de proyectos integrados

Los antecedentes a este tipo de pedagogía tenemos que citar a tres personalidades como Decroly, Dewey y Freinet.

A Decroly se le atribuye *“la autoría del concepto de globalización en la enseñanza. Su concepción psicopedagógica se asienta en la tesis de que los niños tienen una percepción global del entorno que les rodea, y que ésta circunstancia ha de ser tomada en cuenta por una escuela que quiera respetar las características e interés de la infancia”, como expone Carbonell (2014:214).*

Decroly

“El objetivo de Decroly era crear un vínculo común entre todas las materias, hacerlas converger o divergir en un mismo centro; es al niño hacia el que todo se dirige, es del niño del que todo se irradia [...], el interés del niño, que es la palanca por excelencia (Decroly y Boon, 1968:58 Nota1 al final del texto)”.

Dewey

Por su parte, centra la educación en el niño y su esencia en el ámbito educativo reside en el conocimiento de cada alumno individual y en la valoración de sus

necesidades individuales a la hora de fomentar el aprendizaje.

Dicho aprendizaje debe ser adquirido por medio de la investigación y el descubrimiento del alumno, por lo que la función tradicional del profesor varía y ya no es considerado la fuente del conocimiento sino un guía para conseguirlo dentro del aula.

La necesidad de colaborar de forma estrecha con la familia en este proceso es fundamental para Dewey y es lo que también caracteriza su obra.

Freinet

Consideró que la interrelación entre la sociedad, el niño y los elementos del contexto educativo son fundamentales para un adecuado desarrollo del proceso de aprendizaje. *“Freinet, hace hincapié en la educación de valores como la democracia, la libertad de expresión, la comunicación, el compromiso, la responsabilidad y el trabajo de equipo.”* (García, 1989)

La pedagogía por proyectos integrados, por tanto, se centra en el alumno de forma individual y su metodología en el proceso de aprendizaje del alumno más que en los resultados. Considera que las materias del currículum deben de estar interrelacionadas y pretende generar un enfoque globalizador del conocimiento *“para construir un conocimiento más sólido y una comprensión profunda de la realidad mediante la observación, asociación, contraste y comparación, análisis, desarrollo del pensamiento reflexivo...”* (Carbonell, 2001, citado por Carbonell, 2014:213).

Este enfoque trata de estructurar de otra manera el currículum de forma que se elabore el mismo desarrollando el temario por bloques de contenidos. Este cambio implica un trabajo en equipo del conjunto de profesorado. Es el llamado enfoque interdisciplinar y globalizador de los contenidos. *“Muchos de quienes postulan la interdisciplinariedad y la*

globalización del conocimiento están implicados en los movimientos progresistas y de innovación educativa(...)”(Carbonell, 2014:214)

El nuevo conocimiento se estructura en función de los temas/contenidos que a los alumnos les interesan y, por tanto, no solo se abre más la escuela a la vida diaria, sino que también desarrolla la cooperación entre iguales para desarrollar el proceso educativo como estrategia que consiga establecer relaciones más positivas entre los alumnos (basadas en los valores culturales).

Los proyectos de trabajo constituyen el eje del sistema interdisciplinar y globalizador.

Jaume Carbonell (2014) ha valorado varias propuestas sobre el trabajo por proyectos y ha hayado una que se encuentra muy extendida pero que aún está muy centrada en el currículum por asignaturas y que tiene que seguir estos pasos:

- Planteamiento del problema
- Preguntas sobre lo que saben los alumnos o lo que quieren saber
- Búsqueda de fuentes de información
- Elaboración de un índice y organización del trabajo
- Elaboración y síntesis de la información
- Comunicación y evaluación de lo realizado. (219)

Según su opinión es una opción bastante estática y rutinaria y, para él no es una opción adecuada debido a que considera que los proyectos de trabajo son conceptos que deben estar en constante transformación y desarrollados paralelamente a la transdisciplinariedad. (Carbonell, 2014:220)

Para poder generar espacios adecuados de aprendizaje y desarrollar al máximo el potencial de los alumnos, comenta Prensky (2011) el profesor deberá:

- a) Crear un clima de afectividad, seguridad, interrelación, acogida personal y autoestima.
- b) Diseñar contextos en los que se ayude a dar sentido a lo que se aprende, planteando situaciones de resolución de problemas y relacionándolos con los de otros saberes.
- c) Proporcionar situaciones problemáticas que estén por encima del alumno, pero facilitándole recursos para resolver esas situaciones.
- d) Fomentar la participación activa de los alumnos en el aula, favoreciendo el objetivo de que los alumnos aprendan a aprender.
- e) Establecer contextos estructurados para que el profesor no asuma protagonismo en el aula.
- f) Realizar una evaluación permanente para identificar el inicio del proceso de E-A en el alumno y su transcurso.

Destacar algunas experiencias que desarrollan este tipo de pedagogía como el colegio Paraíso Sagrados Corazones de Madrid, el cual expone en su blog los beneficios del trabajo por proyectos en la siguiente tabla:

CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO POR PROYECTOS.

CERCANÍA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Esta dirigido al estudiante, que se encuentra en el centro del proceso de aprendizaje. ➤ Genera un producto tangible que se comparte. ➤ Pone en marcha una investigación. ➤ El conocimiento se demuestra a través de un trabajo final realizado por los alumnos. ➤ Se puede observar en el entorno cercano o inmediato del alumno. ➤ Plantea problemas del mundo real.
AUTOAPRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tiene un inicio, un desarrollo y un fin definidos. ➤ Facilita el desarrollo de habilidades cognitivas variadas. ➤ Desarrolla importantes descriptores competenciales como el razonamiento, la observación, el análisis y el juicio crítico, entre otros. ➤ Completa los objetivos relacionados en el currículo. Los proyectos se enfocan hacia importantes objetivos de aprendizaje. ➤ Incrementa la motivación. ➤ Conecta el aprendizaje en la escuela con la vida cotidiana. ➤ Permite integrar la teoría y la práctica. ➤ Promueve la responsabilidad individual al establecer metas propias. ➤ Aumenta las habilidades para la resolución de problemas. ➤ Fomenta el pensamiento autocrítico y desarrolla la capacidad de autoevaluación. ➤ Contempla diferentes tipos de evaluación continua que se analizan a partir de portafolios y diarios. ➤ Mejora la autoestima.
HABILIDADES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Potencia el trabajo cooperativo. ➤ Aumenta las habilidades sociales y de comunicación. ➤ Promueve la socialización y mejora la autoestima. ➤ Ofrece oportunidades de retroalimentación y evaluación por parte de expertos y de iguales. ➤ Potencia la responsabilidad del equipo al establecer metas comunes.

" El trabajo por proyectos se fundamenta en el aprendizaje significativo y fomenta diversos aspectos, como el carácter constructivo del aprendizaje en el que los alumnos aprenden construyendo nuevas ideas a partir de sus conocimientos previos, la influencia de los factores metacognitivos, el peso de la afectividad y la importancia del entorno. " comentan en su blog

Basan los proyectos en trabajos a lo largo de un tiempo determinado cuatro semanas o más si es necesario.

UDIs

Jurjo Torres (1994) dice de ellas que son “una propuesta de trabajo en la que participan

un determinado número de áreas de conocimiento o disciplinas, destinadas a cubrir un período temporal relativamente corto”, que incluyen conceptos, procedimientos y valores añade Carbonell (2015:218)

Por supuesto, se habla de la programación del profesorado, el cual ya no programa por temas sino por bloques de contenido.

Este cambio implica una importante labor de equipo ya que todas las materias tienen que irse estructurándose de forma entrelazada combinando espacios, actividades, etc.

1.2.7. Pedagogía de las múltiples inteligencias.

Howard Gardner presenta una opinión clara acerca de lo que pretende conseguir con este tipo de teoría de las inteligencias múltiples.

Destaca que en nuestra sociedad existen tres grandes problemas:

- El occidentalismo, donde se colocan ciertos valores culturales occidentales en un “pedestal” como es el razonamiento lógico, tal como dice Gardner (2012:33).
- El testismo, sugiere un uso generalizado de medidas rápidas de evaluación de las capacidades humanas. Esta tendencia a evaluar de forma inmediata.
- El mejorismo, donde toma en consideración esa búsqueda de lo excelente genera actuaciones deterministas y una actuación y dirección. *“Las perspectivas actuales acerca del intelecto has de estimularse desde otros puntos de vista más*

globalizadores.” (Gardner, 2012:33)

Por ello, en primer lugar, habla de cómo sería la escuela ideal, sería una escuela que esté centrada en el individuo *“que se toma en serio esta visión polifacética de la inteligencia.” (Gardner, 2012:27)*. Para él una escuela que tenga en cuenta la variedad de inteligencias es fundamental como contrapartida a la realidad actual de los sistemas educativos que predicen y hablan de los logros de los alumnos solo mediante los test estandarizados *“Existe un cierto descontento general con el concepto de CI y con las visiones unitarias de la inteligencia” (Gardner, 2012:27)*

Defiende que para poder valorar la/las inteligencias de un sujeto, debemos de valorar , observar y analizar aquellos tipos de capacidades que se dan de forma natural y son desarrolladas para subsistir en los distintos modos de vida por las personas, un marino, un cirujano deben poseer distintas capacidades desarrolladas para llevar a cabo exitosamente su tarea como refiere Gardner (2012).

Define la inteligencia como *“la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (27)*

De ahí que valore la existencia de varias inteligencias en toda persona y en relación constante a un entorno cultural que tiende a desarrollar de forma natural , para su subsistencia, unas más que otras. *“El aspecto importante aquí es insistir en la pluralidad del intelecto”.* (Gardner, 2012: 30)

Comenta cómo las inteligencias para desarrollar las tareas trabajan juntas, se interrelacionan y fomentan así el desarrollo adecuado de las tareas o problemas que tenga el sujeto. *“Las inteligencias trabajan juntas para resolver problemas, y para alcanzar diversos fines culturales: vocaciones, aficiones y similares.”* (Gardner, 2012:30)

Por todo ello, busca que se desarrolle un tipo de escuela ideal, que estaría en primer lugar, centrada en el alumno. Además, necesitaría centrarse prioritariamente en el aspecto de evaluación de las capacidades y tendencias de los alumnos, como nos comenta Gardner (2012) y continúa exponiendo cómo el objetivo final de esta escuela es relacionar el sujeto con su contexto. Así, o bien con otros alumnos, o bien con *“formas particulares de impartir esas materias.”* (31)

Considera la necesaria existencia de tres especialistas dentro del marco de la escuela que él propone:

- Especialista evaluador- *“la misión de estas personas sería intentar comprender, (...), las habilidades y los intereses de los estudiantes en una escuela.”* (Gardner, 2012:31)
- Gestor estudiante-currículum (broker)- *“Su trabajo consistiría en ayudar a emparejar los perfiles de los estudiantes, sus objetivos e intereses, con contenidos curriculares concretos y determinados estilos de aprendizaje.”* (Gardner, 2012:31)
- Gestor escuela-comunidad- *“que emparejaría a los estudiantes con las oportunidades de aprendizaje existentes en toda la comunidad. La misión de esta persona sería encontrar situaciones en la comunidad, en especial opciones disponibles en la escuela, para niños que muestren perfiles cognitivos inusuales. (...) Me preocupo por los que no brillan en los test estandarizados, y que, por lo tanto, se pasan por alto, considerados como carentes de todo talento.”* (Gardner, 2012:32)

Y es que, tras la evaluación con esos tests , ya se asume el éxito o no de un alumno dentro del sistema escolar. Esta visión es muy reducida, y , según explica, es necesario un cambio en estas consideraciones limitadas acerca de lo que es la inteligencia.

“La teoría de las MI se organiza a la luz de los orígenes de cada capacidad para resolver problemas. Sólo se tratan las capacidades que son universales a la especie humana. Aún así la tendencia biológica de participar de una forma concreta de resolver problemas tiene que asociarse también al entorno cultural.” (Gardner, 2012: 38)

Por ello destaca siete inteligencias, en un principio, pero estudios posteriores añaden dos más, prestando especial atención en la relación existente entre ellas para desarrollar el conocimiento y capacidades de un sujeto. Tendremos pues:

- Inteligencia musical, en cuanto percepción y producción musical
- Inteligencia cinético-corporal, como control del movimiento corporal
- Inteligencia lógico-matemática, capacidad de deducción y observación con uso adecuado de la inteligencia no verbal para resolver problemas.
- Inteligencia lingüística, capacidad del uso del lenguaje
- Inteligencia espacial, capacidad de orientación y resolución de problemas espaciales.
- Inteligencia interpersonal, *“se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás; en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones.” (Gardner, 2012:47).* Destaca la importancia de la relación social y de integración en la comunidad a partir de esta inteligencia.
- Inteligencia intrapersonal, es el conocimiento en el ámbito emocional y moral de un individuo que lo utiliza a la hora de orientar su conducta.

“La inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás; la inteligencia intrapersonal permite comprenderse y trabajar con uno mismo.” (Gardner, 2012:49)

- Inteligencia naturalista- Se basa en nuestra capacidad de percepción de los sucesos que acaecen a nuestro alrededor, y cómo estructuramos y analizamos las cosas dentro de nuestro entorno natural.

- Inteligencia existencial- trata de cómo gestionamos y generamos nuestras propias respuestas a temas tan controvertidos como la vida, la muerte, la realidad última. Naturaliza, extrapola a nuestra realidad, en definitiva, nuestra comprensión conceptos abstractos. (Cano, 2013:25)

Insiste por tanto, Gardner (2012) en dos aspectos principales que observábamos de forma detenida previamente, a partir de su teoría de las Inteligencias Múltiples cuando habla del centro educativo:

a. Le da una gran importancia al uso de la combinación de inteligencias que realiza un individuo, el cual, sin necesidad de poseer una capacidad sobresaliente en alguna de ellas, realiza de forma única una tarea. *“Por lo tanto, es de capital importancia evaluar la combinación particular de habilidades que pueden destinar a un individuo concreto a ocupar una cierta casilla vocacional”.* (Gardner, 2012:51).

b. Para poder averiguar, por tanto, qué tipo de inteligencias desarrolla cada alumno en concreto, refiriéndonos al entorno escolar, el aspecto fundamental de esta teoría de las Inteligencias Múltiples es el carácter evaluador del centro educativo. Se ha de realizar con más detenimiento la evaluación individual de cada alumno y relacionarla con posibles actividades dentro de su contexto cultural. Así, *“esta evaluación debería poder sugerir a padres, maestros e incluso a los mismo niños, el tipo de actividades que pueden realizar*

en casa, en la escuela o en el contexto de la comunidad.” (Gardner, 2012:59).

Una experiencia en España de este tipo de metodología, se está desarrollando en el Colegio Montserrat de Barcelona, se trata del único centro de estas características en nuestro país en estos momentos.

Tienen como objetivo principal mejorar la educación que se da en las escuelas. Sin embargo, no sólo usan la teoría de las Inteligencias Múltiples sino que, además, tienen en consideración otros enfoques como el Montessori, o Piaget, ect.

Defienden que, tras vivir en una sociedad en continuo cambio, se deben adaptar a las distintas realidades existentes en cada centro educativo.

Su método educativo está centrado, por tanto, en el individuo y se apoya en los principios constructivistas de Decroly cuando exponen que desarrollan un tipo de escuela que desarrolle un aprendizaje para la vida.

Para conseguirlo se apoyan en la colaboración de las familias, las cuales, comentan , que se encuentran completamente integradas en el proceso educativo.

El profesor encargado de desarrollar este proceso debe mantener una formación permanente activa, ser cercano al alumnado y estar muy atento al proceso de aprendizaje dentro del aula. Lo describen como un nuevo modelo de profesor activamente implicado también en el contexto educativo del centro como agente reflexivo y que desarrolla una labor óptima en equipo.

El aula, por último, se ha distribuido cuidando los aspectos ecológicos de la misma: colores, organización de los espacios, la iluminación del aula.

Montserrat, defiende la importancia de la plasticidad del cerebro de los alumnos, y su enorme potencial sobre todo durante la etapa de infantil hasta los seis años. Y fundamenta que el proceso de éxito futuro en el proceso educativo de un alumno depende en buena parte del modelo de enseñanza recibido durante la etapa de Infantil.

En su libro, del Pozo, Cortacáns y Meroño (colaboradoras) Colegio Montserrat, (2011), realiza una detallada descripción de las distintas actividades posibles y cómo desarrolla el enfoque de las múltiples inteligencias usando las TIC con alumnos de 1 a 5 años, explicitando con qué recursos y con qué materiales.

1.2.7.1. Estilos de aprendizaje por Thomas Arsmtrong

Resulta ser un estudio paralelo a la teoría de las Inteligencias Múltiples. Por tanto, aún no está concebida como una pedagogía educativa. Thomas Arsmtrong es su precursor y estructura su teoría en base a su definición sobre los estilos de aprendizaje como *“mecanismos programados por la capacidad intelectual de cada persona y que se manifiestan ante una situación y contexto natural de aprendizaje. Estos no son más que los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que denotan la interacción, participación y asimilación de los aprendizajes.”* (Cano, 2010:26)

Resulta interesante observar la unión de ésta teoría con la de las Inteligencias Múltiples de Gardner al reforzar la perspectiva de que:

- Toda persona tiene una diversidad de inteligencias que cada uno desarrolla en mayor o menor grado para cubrir sus necesidades en el contexto que le rodea.
- Cada persona puede tener una inteligencia más desarrollada que el resto, por tanto.
- La interrelación entre las distintas inteligencias se desarrolla mediante unos procesos complejos. Las inteligencias trabajan conjuntamente.

El proceso ejemplificador de esta teoría, se muestra en cómo se fijan los contenidos en nuestra memoria, teniendo en cuenta tres tipos de estilo de aprendizaje distintos:

- Visual o icónico- resulta del predominio de la memoria visual y espacial.
- Auditivo o simbólico-Mayor uso del canal auditivo a la hora de realizar el pensamiento verbal y simbólico.
- Táctil o kinestésico- Lo que se denomina “*aprender haciendo*”. Predominio de las experiencias motrices. (Cano, 2013:28)

2. Bilingüismo

2.1. Adquisición y aprendizaje de una lengua

Como nos comenta Arregui (1998), la adquisición del lenguaje se realiza a fin de mejorar la comunicación de sus interlocutores pero en un entorno informal y desarrollado de forma natural (con la familia fundamentalmente). El aspecto fundamental de la adquisición del lenguaje radica en que la familia y el niño comparten un contexto conocido donde las palabras de los adultos pueden ser interpretadas en la actividad del día a día y facilitan, por tanto, un aprendizaje significativo.

Expone que las características que favorecen la adquisición de un lenguaje son:

- “a. Exposición permanente a la lengua
- b. Los padres, modelos a imitar, utilizan un lenguaje adaptado para comunicarse con el niño/a y, progresivamente, van introduciendo frases más complejas a medida que el niño/a adquiere un mayor nivel de comprensión oral

- c. La comprensión lingüística es previa a la producción
- d. Cultura y lengua van inseparablemente unidos, reforzándose mutuamente
- e. el nivel socioeducativo y sociocultural de los padres influye en el entorno lingüístico del niño/a y marca el proceso de adquisición-aprendizaje de la L1
- f. El aprendizaje de la L1 en el hogar es un proceso de ensayo-error”

(Sierra, 1994; citado por Arregui, 1998:7)

Hay que destacar, por tanto, la existencia de un contraste en la metodología de cómo se introduce la enseñanza de una segunda lengua dentro de un entorno más formal como el escolar, donde la enseñanza de una L2 está mediatizada por una actividad consciente del alumno y desarrollada por medio de una planificación estructurada por el docente que enseña como señala Arregui (1998) en su investigación.

Del mismo modo comenta, y no es menos importante, que en el proceso de evaluación de la adquisición de una L1 o L2 siempre se adquiere primero la comprensión del idioma antes que la capacidad de producción de la lengua.

Es característico en los niños, puntualiza Arregui (1998), la facilidad de aprendizaje de una lengua siempre que se encuentren en un entorno relajado y rico en oportunidades de intercambio comunicativo que habrá que tener en cuenta en la planificación de las programaciones docentes a fin de favorecer este proceso.

Y con una mirada reflexiva hacia los alumnos con trastornos en el lenguaje, expresa Arregui (1998), que servirán para la adquisición de una L1 e incluso una L2 los mismos métodos usados para los alumnos sin dificultades siempre que favorezcamos en el aula actividades que sirvan como apoyo en su comprensión y expresión verbal, donde se

toman en cuenta también, al evaluar, elementos tan importantes como los gestos o los elementos del entorno para obtener retroalimentación precisa sobre su evolución en comprensión del idioma.

2.2. Definición bilingüismo

A raíz de lo comentado anteriormente, es importante definir el proceso de aprendizaje y definición del concepto de aprendizaje de una segunda lengua para conseguir un individuo bilingüe.

Cuando hablamos de bilingüismo lo hacemos pensando en una persona que es capaz de comunicarse en dos idiomas diferentes. Willy Cano nos la define como “ *una habilidad que permite a un individuo comunicarse en dos lenguas*”. (Cano, 2013:31)

Blázquez (2010) especifica aún más cuando nos comenta que una persona puede considerarse bilingüe cuando domina una y otra lengua en distintos contextos con fluidez similar o parecida.

Además, las conclusiones a las que llega Travé (2013) cuando expone que la existencia de variabilidad en las definiciones del concepto de bilingüismo oscila entre la búsqueda de una competencia lingüística perfecta y aquellas teorías que son más flexibles en este respecto.

Lo que sí nos deja claro Travé (2013) es que, en definitiva, este tipo de enseñanza influye positivamente en el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos, así

como influye del mismo modo a nivel cognitivo e intelectual. Aspecto que desarrollaremos más adelante y que está corroborado por otros autores.

Tenemos así, la lengua materna o L1 y la lengua extranjera o L2, que, dependiendo de la situación dentro del marco de la comunidad será considerada L2 o L3. Concretamente, en España se habla de comunidades como Cataluña, Valencia, País Vasco y Galicia que poseen lenguas autóctonas a tener en consideración.

Como expresa Cano (2013), en educación, se habla de bilingüismo cuando se desarrollan varias áreas del currículo en diferentes idiomas y las horas que son destinadas a ello. Por tanto, el grado de bilingüismo de cada centro dependerá en cada caso del número de horas bilingües que se desarrollen dentro del entorno escolar y del personal de apoyo con el que cuenten, como es el caso del auxiliar de conversación.

Asímismo el grado de adquisición de una segunda lengua por el alumnado estará condicionado por la motivación que tenga y al el tiempo de exposición a esta segunda lengua según nos comenta Cano (2013).

2.3. Aspectos positivos y negativos de la enseñanza bilingüe.

La necesidad de valorar la repercusión sobre las enseñanzas de una L2 dentro del entorno educativo han venido realizándose desde los años 60', concretamente comenzaron por medio de Lambert y sus asociados. Los cuales , realizaron una investigación que, en principio, quiso demostrar las limitaciones específicas existentes en los sujetos tras la enseñanza de una L2 y, por el contrario, observaron como sus sujetos

bilingües no obtuvieron perjuicio en la lengua materna, asimismo se observó como estos obtuvieron resultados superiores a aquellos sujetos que tenían solo una lengua materna en tareas tanto verbales como no verbales, como explica Arregui (1998).

También tenemos el caso, por ejemplo, de María Montessori, la cual visitó y abrió colegios en Italia, España, La India y Holanda y observó la conveniencia de la enseñanza de una segunda lengua en los alumnos sobre todo, en edades infantiles de cero a once-doce años, por ser un período en el que los alumnos presentan una sensibilidad y espontaneidad especial hacia el aprendizaje de diferentes lenguas.

Este aspecto es también corroborado por Petitto y Dunbar (2004) citado por Travé (2013) cuando dicen que la exposición de los niños a dos lenguas desde su nacimiento presenta ventajas cognitivas directas, en concreto al desarrollo de la habilidad de simultanear tareas.

Por otro lado, Cano (2013) aporta otro punto a tener en cuenta sobre los beneficios que tiene estudiar en una segunda lengua cuando cita un estudio realizado por la ASSS (Advance Science, Serving Society) y la Universidad de Granada, los cuales exponen que mejora la atención y entrena la memoria.

Además, Cano (2013) comenta al citar la investigación desarrollada en la Universidad de Pensilvania (EEUU) que sus resultados clarifican que el estudio de varios idiomas no convierte a un alumno en más inteligente sino en más hábil para realizar varias tareas y realizar una selección de la información que llega a su cerebro.

Una de las limitaciones más importantes que se señala sobre el aprendizaje de una segunda lengua es la cantidad de interferencias que se realizan de una lengua a otra durante su adquisición como dice Blázquez (2010), cuando el individuo usa los dos códigos de forma ambivalente y, mezcla en algún momento elementos de L1 y L2. Lo cual viene a decirnos que, no existe un bilingüismo perfecto.

Otra dificultad directa se hallaría en la capacidad de traducción de las dos lenguas por el individuo bilingüe. Teniendo en cuenta que cada lengua presenta características y especificaciones entre sus conceptos muy sucintos que dificultan ya de por sí esta tarea, hay que destacar que el hablante bilingüe tiene dificultades para realizar una adecuada traducción entre estos idiomas, posiblemente, como explica Blázquez (2010), depende de dos aspectos fundamentales:

- Causas intrínsecas, las cuales son inherentes a cada entorno cultural y cada lenguaje.
- Causas subjetivas, según el tipo de contacto que haya tenido el individuo bilingüe al ir aprendiendo esta segunda lengua. Para un alumno con una adquisición adecuada del bilingüismo, una de ellas será su lengua familiar y la otra la lengua oficial, por ejemplo.

Así, para superar los países europeos las posibles dificultades y limitaciones de la enseñanza bilingüe formalizaron acuerdos para favorecer el desarrollo de la segunda lengua impulsando experiencias de aprendizaje y contacto del alumno con su contexto cultural (familia, escuela, entidades del contexto escolar) con el objetivo de obtener una

mejor adquisición del nuevo lenguaje como expresan (Pettito y Dumbar, 2004) citado por Travé (2013).

3. Tipos de bilingüismo

Las condiciones que determinan el grado de adquisición de una segunda lengua viene dado por el grado de exposición y la motivación del alumnado a un segundo idioma como se ha comentado anteriormente.

Según el grado de exposición que un centro facilite a sus alumnos, así será determinado el tipo de bilingüismo que favorece a su colegio.

Existen tres tipos de enseñanza bilingüe según nos comenta la Comisión Europea:

“1.Bajo: menos del 50% de la exposición del alumno a áreas del currículo desarrolladas en una L2.

2.Medio: el 50%

3.Alto: más del 50%”(Cano, 2013: 34)

Y, con respecto al grado de adquisición del alumnado de una L2, según explica Blázquez, A. (2010), tras el proceso de aprendizaje y exposición al idioma en el centro educativo, resaltan dos tipos:

- Bilingüismo coordinado, en el que el sujeto utiliza los dos códigos de forma paralela y correcta.

- Bilingüismo compuesto, donde en el alumno existe la predominancia de una lengua sobre otra y, el individuo tiene que traducir el mensaje para poder comunicarlo en una segunda lengua.

Ciertamente, influye de forma directa en el aprendizaje de una L2 cómo el alumno desarrolla las habilidades de comunicación lingüística. Destacan cuatro distintas: reading, speaking, listening and writing (leer, hablar, escuchar y escribir).

Según dice Arregui (1998) hay dos que son consideradas activas: hablar y escribir y, a su vez, dos consideradas pasivas: leer y escuchar.

La combinación de las actividades y el uso de la metodología a emplear dentro del aula es lo que señala el camino de forma exitosa del alumno en el proceso de aprendizaje actual.

Observando las metodologías que se desarrollan para un adecuado aprendizaje de la L2, voy a dedicar un apartado posterior a el análisis de las últimas y más relevantes tras el análisis de programas bilingües: inmersión lingüística, plurilingüismo, CLIL, Metodología basada en Tareas, Metodología basada en Trabajo Cooperativo.

4. Análisis de los programas bilingües :

4.1. Inmersión lingüística

Se puede considerar que hay una inmersión lingüística cuando dentro de un aula se desarrolla toda la materia en la lengua extranjera. Como dice Cano (2013): *“Su objetivo principal es crear una situación bilingüe de alto grado”*. (35)

Las principales características que presenta una inmersión lingüística son:

- Los alumnos poseen el mismo nivel de conocimiento sobre la lengua escolar.
- El docente adopta una intervención en el aula principalmente basándose en la comunicación y estableciendo unos contenidos a partir de la interacción entre el alumno-adulto.
- La comprensión del nuevo idioma es la base a través de la cual se desarrollan las distintas actividades en el aula.
- Se favorece la interrelación existente entre el desarrollo lingüístico y conceptual del nuevo idioma utilizando todos los recursos necesarios para ello: gestual, material, repeticiones... De forma gradual y desarrollando una contextualización del aprendizaje.
- Aunque el alumno responda alguna vez en su lengua materna el profesor siempre le responderá en la L2 de forma que se naturalizará el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y se fomentará el uso de la L2.
- Con el avance en cursos escolares posteriores, se generará un mayor uso de la L2 en el alumno. (Arregui, 1998)

Como resultante los alumnos practican ambas lenguas y todas las habilidades propias del lenguaje en ambos idiomas. Hay que tener presente el objetivo último a conseguir con este tipo de inmersiones, el momento en el que se realiza y la cantidad de horas que se desarrollan en una segunda lengua para poder valorar su repercusión real en el proceso de enseñanza-aprendizaje y , concretamente, en el desarrollo de las habilidades comunicativas en una segunda lengua.

Cano (2013) nos comenta cómo la inmersión puede ser total si el 100% de las materias se da en la L2 y parcial si se da al menos el 50% de la materia.

Un aspecto al que también se le da mucha importancia es al momento exacto en el que se comienza a desarrollarse la inmersión lingüística en el centro escolar. Así tendremos:

- Temprana: en 1º de Educación Primaria o en Infantil, dependiendo del centro escolar.
- Media: cuando el alumno tiene de 9 a 10 años de edad
- Tardía: en el último ciclo de Educación Primaria

Observando del mismo modo los objetivos últimos de una inmersión lingüística podemos distinguir tres principales, según expone Cano, W. (2013):

- Programas transicionales: en el que el sujeto solo usa la lengua materna en entornos familiares
- Programas de mantenimiento: se pretende un equilibrio entre ambas lenguas. Que coexistan las dos al mismo nivel.
- Programas de enriquecimiento: se generan situaciones de comunicación que perfeccionen el uso de una segunda lengua hasta llegar a un nivel apropiado.

Hay que señalar que el nivel de concreción y aprendizaje de una segunda lengua fue establecido y valorado por el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas que dictaminó varios niveles de habilidad en comunicación de una segunda lengua. Dichos niveles son: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Siendo éste último el más alto nivel de desarrollo de la habilidad lingüística de un individuo y el A1 el nivel más inicial. *“Todas las titulaciones europeas en lenguas se rigen siguiendo los criterios marcados(...)”* (Cano, W., 2013:40). De esta manera el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas conseguida aunar los criterios y valorar los avances de cada individuo en el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua.

4.2. Bilingüismo/plurilingüismo/multilingüismo

Como hemos visto, al hablar de bilingüismo en un país, se considera que lo que se quiere conseguir, son alumnos que dominen dos idiomas.

Sin embargo, dentro del territorio español(Galicia, Cataluña, Valencia, País Vasco, Baleares), por ejemplo, encontramos ciudades que comparten con la lengua castellana, lenguas autóctonas y esto implica dentro del entorno educativo la enseñanza de una L1, L2, L3.

Cano (2010) señala que, para que se realice un aprendizaje de varios idiomas según las características del contexto de los territorios a los que nos referimos es importante observar las diferencias culturales existentes en la zona. De forma que, entenderíamos por plurilingüe a aquella persona que es capaz de simultanear en su comunicación varias lenguas.

Este tipo de enseñanza, continúa comentando, implica una combinación de la enseñanza de varias lenguas en las áreas del currículo. Sin embargo, no implica en la L2 una transmisión de otra nueva cultura. Tienen preferencia las lenguas dominantes del territorio sobre las lenguas a enseñar. Es decir: tiene preferencia en Cataluña la enseñanza de la cultura Catalana por encima de la transmisión cultural del inglés.

4.3. Proyectos europeos y bilingüismo

El Consejo Europeo lidera una serie de iniciativas que desean *“convertir los proyectos educativos existentes en un referente mundial”* (Cano, 2010:48).

Esto destaca la acción realizada por que la OAPEE (Organismo Autónomo para Programas Educativos Europeos) a este respecto, ya que fomenta programas de intercambio, formación y cooperación entre personal de distintos centros educativos europeos para mejorar su calidad.

Entre ellos destacan:

1. Erasmus:

Para el Coordinador de Erasmus, en el documental realizado en la Universidad de Farmacia UCM, el Proyecto Erasmus es *“un convenio que existe entre las universidades europeas para el libre intercambio de estudiantes con el fin de unificar planes”*.

Este tipo de becas que conceden para facilitar el intercambio entre países, a pesar de no facilitar suficientes ingresos (la mayoría de los encuestados que recibieron estas becas tuvieron que pedir a sus padres) sí que favorece que mejores e interactúes con otros idiomas, como exponen en el documental señalado anteriormente.

Han sido diseñadas para atender a la población universitaria, incluso estudiantes de doctorado y facilitarles continuar sus estudios en otros países dentro del entorno europeo.

Sólo queda señalar que de las dificultades que comentan los alumnos entrevistados que asistieron a Erasmus, cuando se encontraron en un entorno extraño, al principio, trataban de hacerse entender con gestos debido a las dificultades de no conocer todo el vocabulario que necesitaban pero, tras un período de tiempo allí, reconocen volver con una alta comprensión del idioma y sabiéndose defender en el habla.

Cano (2010) expone que también los docentes, con el Proyecto Erasmus, pueden dar y recibir clases en Universidades y empresas de países europeos.

Del mismo modo, tanto profesores como estudiantes pueden realizar cursos intensivos o formaciones de corta duración.

2. Leonardo da Vinci

Se define al programa Leonardo da Vinci como el que “ *va dirigido a atender las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todas las personas implicadas en la educación y Formación Profesional, así como a las instituciones y organizaciones que imparten o facilitan esa formación*”.(OAPEE)

La OAPEE es la principal organización de la Unión Europea encargada de la formación permanente encargada de promover una Europa del conocimiento como se expresa en el documental sobre el Programa da Vinci de la Diputación de Huelva de 2011. Nos vamos a centrar en este documental para ofrecer un ejemplo del desarrollo de estas experiencias y obtener información también de primera mano, de sus protagonistas: licenciados, diplomados, alumnos de formación ciclo superior.

Esperanza Cortés, Diputada de desarrollo local, innovación, medio ambiente y agricultura, comenta que lo que se fomenta con este programa es una mayor movilidad entre países y lo que se quería para estos jóvenes onubenses eran mejores oportunidades de trabajo dentro de la rama de especialización de cada uno. El programa de Leonardo da Vinci lo llamaron Onuba-2.

La reflexión desarrollada tras la realización de este programa es que estos estudiantes vuelven con una nueva y real perspectiva sobre sus posibilidades y el mercado de trabajo existente. Resulta ser una experiencia valiosa que, además, según comentan los propios participantes, les ha abierto nuevos horizontes y consideran que

buscar trabajo en España o fuera es posible y necesario, tras obtener una experiencia en este programa muy positiva a este respecto y del que destacan su positivo desarrollo profesional.

Se destacan una serie de objetivos operativos, los mismos destacados también por Cano, W. (2010):

- Mejorar cualitativa y cuantitativamente la cooperación entre centros u organizaciones que brinden oportunidades de aprendizaje, empresas, interlocutores sociales y otros organismos pertinentes de toda Europa.
- Facilitar el desarrollo de prácticas innovadoras en los ámbitos de la educación y formación profesional no terciaria y su transferencia, incluso entre distintos países participantes.
- Mejorar la transparencia y el reconocimiento de cualificaciones y competencias, incluidas las adquiridas mediante la enseñanza no formal o informal.
- Fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras modernas.
- Apoyar el desarrollo de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas de aprendizaje permanente innovadores y basados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

3. Portfolio Europeo de las lenguas

Es definida en el documental (2012) como *“Una experiencia promovida por el Consejo de Europa para registrar las experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas”*.

Y añade Cano, W. (2010) que este documento personal permite a su vez reflexionar sobre dichas experiencias.

Se trata de un documento que es importante porque:

1. Fomenta la conciencia de autoevaluación y permite valorar el enriquecimiento que supone conocer otras culturas.
2. Pretende animar a todos a aprender más lenguas, cada uno dentro de sus capacidades, y a continuar aprendiéndolas a lo largo de toda la vida
3. Fomenta la movilidad en Europa, mediante una descripción clara y reconocible internacionalmente de las competencias lingüísticas.
4. Facilita el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa, mediante el conocimiento de otras lenguas y culturas.

El Portfolio consta de 3 partes:

- Pasaporte de Lenguas

Lo actualiza regularmente el titular. Refleja lo que éste sabe hacer en distintas lenguas. Mediante el Cuadro de Auto evaluación, que describe las competencias por destrezas (hablar, leer, escuchar, escribir), el titular puede reflexionar y autoevaluarse. También contiene información sobre diplomas obtenidos, cursos a los que ha asistido así como contactos relacionados con otras lenguas y culturas.

- Biografía lingüística

En ella se describen las experiencias del titular en cada una de las lenguas y está diseñada para servir de guía al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso.

- Dossier

Contiene ejemplos de trabajos personales para ilustrar las capacidades y conocimientos lingüísticos. (Certificados, diplomas, trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, vídeo, presentaciones, etc.)

4. Comenius

Por la OAPEE el Programa Comenius se considera como el Programa que abarca la Educación Infantil, Primaria y Secundaria y que favorece experiencias de movilidad y cooperación entre colegios europeos.

Entre los objetivos que persigue, desatacan:

- Mejorar cualitativamente y aumentar cuantitativamente la movilidad de alumnado y personal educativo entre Estados miembros.
- Mejorar cualitativamente y aumentar cuantitativamente las asociaciones entre centros educativos de diferentes Estados miembros, para que 3 millones de alumnos y alumnas participen en actividades educativas conjuntas durante el período cubierto por el programa.
- Fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras modernas.
- Apoyar el desarrollo de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas de aprendizaje permanente innovadoras y basadas en las TIC.
- Incrementar la calidad y la dimensión europea de la formación del profesorado.

- Apoyar las mejoras de los planteamientos pedagógicos y la gestión de los centros educativos.

Estas cooperaciones son subvencionadas, como dice Cano, W. (2010) para conseguir:

- Asociaciones Comenius-Regio para fomentar la cooperación interregional a nivel europeo
- Proyectos multilaterales para difundir innovaciones metodológicas y didácticas, además de materiales y promover cursos de formación para los docentes.

5. Etwinning.

El programa eTwinning es una iniciativa de la Comisión Europea que fomenta la colaboración entre centros educativos europeos mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Aunque este programa se considera como medida de acompañamiento, en realidad, como nos dice Cano (2010) es considerado como programa de la misma importancia que Comenius en sí mismo, debido a que fomenta el intercambio entre alumnos europeos.

En esta clase de proyectos los alumnos de diferentes países que tienen un horario establecido de contacto, con la colaboración de los docentes y que desarrollan un tema en común se relacionan a través de los sistemas informáticos de los centros educativos.

Los Servicios Nacionales de Apoyo eTwinning ofrecen asistencia pedagógica y técnica al profesorado, realizan seguimientos y evaluaciones de proyectos, publican materiales pedagógicos e informativos y organizan talleres europeos de desarrollo profesional.

Pueden participar profesionales del ámbito educativo de la enseñanza reglada no universitaria. Para ello, basta con acceder a la página web y registrarse. De esa forma, y sin requisitos burocráticos, se entra a formar parte de una comunidad de más de 190.000 profesores de toda Europa. Además, desde la plataforma eTwinning se tiene acceso a un buscador de socios para asociaciones Comenius.

6. Proyecto Lingüístico de centro.

Definen en el Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos y Fernando Trujillo Sáez (2012) al Proyecto Lingüístico de Centro :

“como una concreción del Proyecto Educativo de Centro para la mejora de la competencia en comunicación lingüística, en la elaboración del PLC han de estar implicados todos los agentes responsables del Proyecto Educativo de Centro.”

Así estamos hablando en primer lugar del Equipo Directivo, (según el Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos y Fernando Trujillo Sáez, 2012), el cual desarrolla y elabora el PLC. Este PLC debe ser apoyado de forma directa por el Consejo Escolar (para su asentamiento en el centro y su difusión entre las familias y el entorno), el Claustro (siendo artífices de un compromiso general entre los docentes) y los Órganos de

Coordinación Docente (concretamente se habla de la actuación y propuestas de los Departamentos lingüísticos) para desarrollarlo con calidad y de forma exitosa.

Para promover el PLC el Equipo Directivo debe *“animar a personas con liderazgo innovador”* (Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos y Fernando Trujillo Sáez, 2012) (a que contribuyan con su experiencia, interés y/o formación al desarrollo de las actividades planificadas del PLC y dinamicen frente al resto de sus compañeros para sumar más docentes a este proyecto).

Es fundamental contar con un coordinador del PLC y cuente con un equipo o grupo de trabajo para servir como motivación y referencia al centro escolar (Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos y Fernando Trujillo Sáez, 2012).

Por último, es necesario destacar la transversalidad de este proyecto, por ello, la comisión que lo coordine “sería conveniente que estuviera representada en los órganos de coordinación pedagógica del centro y que estuviera formada no solo por un miembro del equipo directivo o representantes de las áreas lingüísticas o de la orientación educativa, sino por todos aquellos órganos vinculados con el desarrollo de las competencias básicas del alumnado”. (Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos y Fernando Trujillo Sáez, 2012).

La implantación en España del Bilingüismo se ha desarrollado atendiendo las características de cada territorio, ya que, presenta un escenario educativo donde encontramos comunidades autónomas monolingües (donde la lengua principal es el castellano y existen asignaturas en otras lenguas pero no necesariamente se imparten utilizando la lengua destinada para ello. (Cano, 2010) y comunidades autónomas bilingües (donde coexisten la lengua oficial de España y la cooficial de la región. Se le suman algunas materias dadas en otra lengua diferente.)

1. MEC- BRITISH COUNCIL

Eduardo Coba Arango, Director del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE, 2006), refiere que el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council en 1996 firmaron un convenio para desarrollar un programa bilingüe y un currículum integrado en los colegios. La experiencia se inició en 43 centros y , a través de la valoración posterior de Richard Johnstone OBE (Universidad de Stirling), en el año 2006, podemos observar el progreso del programa desarrollado por Dr. Dobson , A. y la Dra. Pérez, M^ªD.

Dicho proyecto ha sido pionero en España y en Europa. Ha inspirado a otros gobiernos a desarrollar otros proyectos de enseñanza bilingüe y de Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE o CLIL).

Los beneficios observados de la enseñanza bilingüe, son:

- Incrementa las oportunidades y la movilidad global de los jóvenes.
- Prepara a los jóvenes para alcanzar el éxito en una sociedad multicultural.
- Proporciona a los jóvenes un acceso a la educación a través de las tecnologías de colaboración.
- Anima a los jóvenes a participar como ciudadanos del mundo.
- Inspira y anima a los profesores y a los responsables de la formulación de las políticas a innovar.

Las conclusiones a las que llegan al finalizar este proyecto es que este enfoque no solo mejora la confianza y la capacidad de comunicación en una lengua extranjera, supone mucho el desarrollo general de muchas más habilidades individuales en los alumnos.

2. BEDA

BEDA es un programa flexible, que ayuda eficazmente a la mejora de la enseñanza del inglés, siempre en coherencia con la calidad del resto de las enseñanzas y del Proyecto Educativo y valores de cada centro educativo. Está dirigido por Escuelas Católicas de Madrid y Cambridge English Language Assessment.

Ya en diciembre de 2012 recibieron el Sello Europeo a la Innovación en la Enseñanza de las Lenguas debido a dos puntos fundamentales:

- Por la motivación, compromiso y creatividad del profesorado

- Por la red generada de Coordinadores BEDA que impulsan la implantación e intercambian experiencias.

Las principales funciones del Coordinador BEDA del Colegio, que ellos destacan, son:

- Coordinar, organizar y supervisar la elaboración del Programa BEDA y del Currículo integrado en el marco del Proyecto de Centro.
- Velar por la correcta implantación del nuevo modelo metodológico.
- Coordinar las acciones de mejora del inglés que se desarrollen en el Centro.
- Impulsar la formación del profesorado.
- Coordinar la gestión de los exámenes de Cambridge.
- Organizar el horario lectivo y coordinar el acompañamiento del Auxiliar de Conversación.
- Facilitar la información a profesores y familias.
- Participar en las sesiones de grupos de trabajo. Su objetivo fundamental es liderar la planificación y desarrollo de las actividades basadas en los pilares fundamentales del Programa BEDA.
- Incremento cualitativo y cuantitativo de la enseñanza del inglés.
- Formación específica del profesorado.
- Realización de una evaluación externa del alumnado y los demás miembros de la comunidad educativa del centro a través de Cambridge ESOL.

3. PIPE

PIPE, según expone Cano (2013), es un programa flexible y gratuito para potenciar, mejorar la enseñanza de idiomas en diferentes campos educativos de forma global. Las entidades con las que desarrollan este proceso educativo bilingüe son Trinity y Cambridge.

Con el desarrollo de este programa se pretende facilitar a la comunidad escolar un contacto directo y continuo con otros idiomas de forma que mejoren sus habilidades lingüísticas. Lo pretende realizar por medio de:

- El incremento cualitativo y cuantitativo de la enseñanza del profesorado.
- Una evaluación externa tanto del alumnado como del profesorado y de los miembros de la comunidad educativa del centro con agentes evaluadores de indudable prestigio como CAMBRIDGE ESOL y TRINITY COLLEGE LONDON.

El sistema que desarrollan para la implantación de este proceso se basa en tres apartados fundamentales:

- Organizar el currículum para desarrollar más horas de exposición a otra/s lengua/s.
- Mantener una formación permanente del profesorado activa.
- Fomento del desarrollo de proyectos de centro plurilingües: se centra en el desarrollo de formación por la Escuela de idiomas, colaboración de los auxiliares de conversación.

En una entrevista realizada a David Marsh por Cambridge en 2010, ofrece su opinión sobre las dificultades existentes para el aprendizaje de una lengua extranjera. Tras muchos años en la educación y trabajando en distintos ambientes, observó cómo alumnos de diferentes nacionalidades tras estudiar un segundo idioma durante seis u ocho años no conseguían realizar una oración convenientemente. Esto le hizo reflexionar acerca del procedimiento óptimo que acelerara este proceso de aprendizaje, ayudara a asimilar contenidos a los estudiantes y mejorara la adquisición del nuevo idioma mientras el alumno se divertía. (la traducción es mía)

Todo esto, animó a Marsh (2010) a embarcarse en esta nueva metodología, la metodología CLIL, de la que ha obtenido muy buenas experiencias. Sobre todo en aquellos centros donde hay diversidad de profesorado de diferentes edades, los cuales saben trabajar en equipo, están familiarizados con las nuevas tecnologías y aportan experiencias educativas de diferente grado.

Otro gran precursor del método CLIL es Cano (2013). El método CLIL lo define como:

“Un enfoque metodológico con un objetivo dual (contenido y lengua), que nace del aglutinamiento de experiencias bilingües, ideas y tendencias educativas existentes.” (66)

Marsh (2010) aporta y amplía esta concepción comentando que en CLIL, el aprendizaje del lenguaje y de las materias están mezcladas ya que mantienen dos

objetivos principales en la clase, uno relacionado con la asignatura, el t3pico o tema, y otro relacionado con el lenguaje(la traducci3n es m3a)

As3, comenta Cano, W. (2013) los contenidos de las dos materias: la de contenidos y la lingüística de forma simult3nea. Y define a CLIL como “*una fusi3n innovadora de dos herramientas educativas en una*”.(66)

Como dice Marsh (2010) esta metodolog3a permite darle al alumno oportunidades para practicar lo que aprende mientras aprende(la traducci3n es m3a)

El aprendizaje a trav3s del enfoque CLIL est3 dividido, seg3n explica Cano (2013:67), en secuencias llamadas “*m3dulos*”, las antes llamadas “*unidades did3cticas*” que, debido a sus caracter3sticas, var3an en extensi3n , formato y tipo de actividades.

Este m3todo considera importante la naturalizaci3n del aprendizaje, y necesita por tanto, de un aprendizaje en contexto, aspecto que recuerda las teor3as de los a3os sesenta de Noam Chomsky y Dell Hymes, como se3ala Cano (2013). El elemento en el que se basa este m3todo educativo es en la comunicaci3n.

La pr3ctica efectiva del CLIL est3 construida por cuatro bloques, como comenta Coyle (2002) citado por Cano (2013:67), que se interrelacionan y que son los siguientes:

- Contenidos propios de la materia de la asignatura
- Comunicaci3n: la lengua para y del aprendizaje

- Cognición que demanda un pensamiento integral en busca de aprendizajes de calidad.
- Cultura entendida como los comportamientos ciudadanos, conciencia global y valores.

Los principios básicos sobre los que se construye este marco CLIL son los siguientes, según Cano (2013):

- Es necesario desarrollar junto a el alumno un aprendizaje personalizado de los contenidos.
- El contenido está relacionado con el aprender y pensar: la cognición. Hay que analizar las demandas lingüísticas del sujeto.
- La lengua está conectada a un contexto donde se desarrolla el aprendizaje.
- La participación y la interacción son fundamentales para los procesos de aprendizaje.

Además, Cano (2013) explica que se debe crear un andamiaje tal que permita una construcción lingüística sólida y permanente. Hay diferentes tipos de lenguaje implícitos en el modelo CLIL:

- Lenguaje de aprendizaje: el lenguaje que los alumnos necesitan para tener acceso a los conceptos básicos y estrategias relacionadas con los contenidos.
- Lenguaje para aprender: el lenguaje que el alumno necesita de una manera genérica como para comprender una segunda lengua en el aula. (construir

argumentos, trabajar en equipo, lenguaje de un proyecto, para realizar un resumen).

- Lenguaje a través del aprendizaje: el lenguaje de carácter secundario necesario dentro de los procesos mentales para la adquisición de contenidos.(habilidades de discurso, presentación de contenidos, mostrar evidencias y razonamientos, feedback y uso del diccionario) (Fuente Coyle, Hood y Marsh, 2010).

Desde el punto de vista de Cano (2013) CLIL debe realizar de forma progresiva y graduar la secuenciación de los conocimientos de la lengua extranjera y de los conocimientos de la materia objeto de estudio.

También explica Cano (2013) que *“la progresión del aprendizaje en contenidos como el desarrollo del pensamiento crítico debe ir desde situaciones habituales hasta aquellas más complejas donde se requiere la comprensión de conceptos, clasificación de información, adquisición de contenidos, etc. El reto es generar este proceso combinando ambos procesos de forma coordinada y graduada.*

CLIL puede considerarse como un enfoque con mutuos beneficios para ambas partes: lengua y contenidos.” (71)

El método AICLE tiene como finalidad, como nos comenta la adopción del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) (Marshy Langé, 1999) citado por Travé (2013) el uso de la L2 como una lengua que constituye el vehículo en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de alguna materia que se enseñe de forma parcial, como es conocimiento del medio. (Salaberri, 2009; Coyle, Hood y Marsh, 2010).

Sin embargo, nos centramos en el método CLIL debido a que, como manifiesta Cano (2013) : “ Los beneficios de CLIL radican en su sentido práctico: el alumno aprende una lengua a través de unos contenidos propios y cercanos a su vida real que puede aplicar o en los que se encuentra un uso directo y cercano a lo aprendido. CLIL ofrece una serie de mecanismos adicionales al currículo, que facilitan el desarrollo de las capacidades lingüísticas con un efecto perdurable en los alumnos. El tremendo éxito del enfoque viene reflejado en recientes estudios que ponene de manifiesto que el desarrollo lingüístico a través de CLIL aporta mejores resultado que los no CLIL (DESI, 2006; ZydatiB, 2007, y Lagasabaster, 2008, citado por Cano, 2012:75). En cuanto a la adquisición de los contenidos no se ven afectados sino que los alumnos CLIL, superan a los no CLIL (Heine, 2008, y Badertscher, 2009).Gracias a estas referencias CLIL, puede considerarse un enfoque con mutuos beneficios para ambas partes:lengua y contenidos).”

(75)

BLOQUE IV: RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Esta tesis es un pincel.

Tengo un pincel para pintar y enmarcar la vida de un colegio malagueño.

“La vida de un colegio son los profesores” Directora del colegio

Cardenal Herrera Oria.

Esta parte de la investigación trata de reproducir las anécdotas, sentimientos y procesos que están acaeciendo en un centro educativo de gran magnitud: Complejo Educativo Cardenal Herrera Oria.

En el proceso de comprensión de todo lo que está sucediendo en este centro educativo, se va a hablar en primer lugar, de su contexto. Se trata de un centro concertado, igual que muchos otros de la provincia de Málaga. La forma de gestión de estos centros por parte de la Fundación Victoria de Enseñanza es lo que lo hace realmente único.

Para poder relatar de primera mano esta investigación, habré de resaltar los comentarios que me han hecho los mismos docentes del centro, Equipo Directivo, Coordinadores Pedagógicos, ect del mismo. Este estudio de casos y de vivencias dentro del marco educativo que nos compete resulta ser el pincel que enmarca y da color a este dibujo.

Considero , por tanto, que es una labor de investigación realmente útil, ya que , como centro que trata de introducir, no solo lo que pide la ley , sino además de modificar la metodología de enseñanza tradicional de sus aulas. El intento por adaptarse a esta sociedad cambiante, por cualificar la labor docente hoy, opino que es algo fundamental.

1. Marco histórico

Al iniciar esta andadura y sondear acerca de esta institución educativa, me he descubierto reflexionando acerca del pasado, del presente y del futuro de la educación en estos colegios. Conocer el proceso de puesta en marcha es el aspecto a desarrollar en esta investigación educativa.

2. La Fundación

El siguiente capítulo trata de responder a las preguntas:

¿Cómo surge dentro de Málaga?

¿Qué es y quienes la forman?

¿Cuáles son sus principales preocupaciones?



Mosaico de Cardenal Herrera Oria

2.1. La semilla. Los inicios.

Cada semilla es una rica promesa: lleva dentro de sí un mundo entero (Bosman, P.).

Málaga tenía una situación particular en el ámbito educativo hasta muy avanzado el siglo XX. Tenían solo un instituto de Enseñanza Media en la capital y otro en Antequera.

Observando esta situación, el obispo de aquel momento, D. Manuel González, reconoció la necesidad de tratar como una prioridad la creación de nuevas escuelas dentro de la ciudad de Málaga. Si bien su propuesta procedía de la Diócesis de Málaga, hay que destacar que *“cualquier respuesta en este sentido era contemplada muy favorablemente incluso por personas no creyentes. De ahí la generosa colaboración registrada.”* (Parrilla, 2001:28)

Así, por todo ello, en 1917 Surge la iniciativa por parte del visionario beato Manuel González de crear pequeñas escuelas en aquellos lugares donde no había acceso a la cultura. Se creó la primera escuela en el “barrio obrero de Huelin” en 1917. El obispo de Málaga, dió total prioridad a la creación de nuevas oportunidades de enculturación de todos los niños, sin excepción.

Se realizaron, a partir de ese momento, muchas obras benéficas dentro de la ciudad de Málaga, sobre todo en alquerías diseminadas donde los índices de analfabetismo eran muy altos.

Del mismo modo, para garantizar un control de la formación ofrecida por estos centros, los maestros debían regirse por un Reglamento que establecía tres puntos principales (Parrilla, 2001:25):

- Se establece un cierto control de la actividad educativa. Este reglamento “*es la manifestación de que se quiere un cierto control del trabajo educativo realizado*” (Parrilla, 2001:25)
- Se admitirán también a todos aquellos niños que no se puedan permitir la educación.” *Establece que la escuela reciba gratuitamente a los niños pobres. Aunque se admitirá a niños cuyos padres puedan colaborar para los gastos de la escuela, no se podrá excluir a ningún niño por razón de pobreza*”. (Parrilla, 2001:25)
- Se trata de una escuela católica. “ debe asegurar la formación cristiana”. (Parrilla, 2001:25)

El período de la Guerra Civil y de la Guerra Mundial 1931-45 produce un gran paréntesis en su desarrollo y progreso. Únicamente, se esfuerzan por subsistir. La Iglesia intenta, tras este devastador período, responder a tres imperiosas necesidades:

“- *La reanimación de la vida creyente.*

- *Los remedios inmediatos a la extrema pobreza*

- *Y la solución a las necesidades de la escuela.*” (Parrilla, 2001:33)

2.2 Los cambios sociales, nuevos centros educativos

A pesar del panorama con el que se encontró, D. José Ávila se incorporó a la diócesis en 1949 y, entregado a su tarea, favoreció la creación de pequeñas escuelas

que fueron una apuesta muy fructífera por parte de toda la comunidad eclesiástica y las cuidó con esmero y cariño. Los párrocos, seminaristas y paisanos realizaron todo tipo de labores para hacerlas realidad. Trabajaron de albañiles y de todo lo que hiciera falta “ *Los párrocos fueron inspectores de obras, agentes promotores de cesión de los terrenos, y quienes explicaron y animaron a los vecinos sobre los fines de las escuelas que se edificaban. Unas veces, albañiles; otras, responsables directos del fomento de las asociaciones de vecinos, tesoreros; de todo un poco y, en muchas ocasiones, de todo bastante.*” (Parrilla, 2001:38) Todos arrimaban el hombro, párrocos y seglares porque veían como una necesidad la formación de sus habitantes, según comenta Parrilla, F. (2001).

Hemos de tener en cuenta que “*en el año 1950, Málaga tenía 794.045 habitantes, según censo. Una población diseminada de 278.356 habitantes. El total de analfabetos en la provincia ascendía a 225.000. Y los niños sin escolarizar eran 23.720*” (Parrilla, 2001: 33). Existía, por tanto un alto índice de analfabetismo.

En ésta época fue cuando llegó a Málaga el obispo D. Ángel Herrera Oria, a quien debe su nombre nuestro centro educativo de estudio. En 1951 predicó: “*El pueblo tiene derecho a la educación: la elemental, la profesional, la técnica y también la universitaria, si hay aptitudes y voluntad. Al pueblo hay que educarlo para que en primer lugar haga el pan y en segundo lugar administre el pan.*” (Parrilla, 2001:35)

Siguiendo este obispo, su firme convicción por la necesidad de la creación de nuevas escuelas, en 1951 gestionó frente el Ministerio de Educación la creación del Patronato Diocesano y en 1954, el Patronato Mixto de las Escuelas Rurales, según

comenta Parrilla, F. (2001).

La finalidad del Patronato era: *“(...) crear Escuelas de Enseñanza Primaria, cooperar en la campaña contra el analfabetismo y fomentar obras, a partir de la escuela y postescolares de carácter pedagógico y benéfico social, formando la conciencia de los católicos en materia de enseñanza, conforme a los derechos de la Iglesia.”* (Parrilla, 2001:36)

La creación del Patronato Mixto de las Escuelas Rurales surge tras la observación de la absoluta escasez de los pueblos a los que les *“faltan todos los servicios, incluidos los educativos”*. (Parrilla, 2001:37) Lo cual generó una exposición de esta realidad frente al jefe del Estado, quien dictó una Ley Ministerial para crear el Patronato Mixto.

En 1954, comienzan los tiempos del cambio. También el gobierno aprueba la creación de más centros escolares pero, observando la labor que la Iglesia está realizando en Málaga *“el Gobierno de la nación aprueba el Plan Quinquenal para Málaga que subvenciona (...) la construcción de 250 escuelas en zonas de población rural diseminada.”* (Parrilla, 2001:39) Como consecuencia, se crean pequeñas capillas-escuelas, donde podían residir los maestros en una habitación, lo cual, fue una clara apuesta por la educación en zonas donde no existían adecuados accesos para llegar y, por supuesto, carecían de un contacto y comunicación con el resto de la ciudad.

“La capilla-escuela con domicilio para el maestro se convierte en un centro de educación y formación de niños” (Parrilla, 2001: 41)

Especial cuidado se tuvo en la formación del profesorado. *“...el plan especial de*

formación de los maestros y maestras rurales fueron dirigidos con especial empeño por el obispo auxiliar, don Emilio Benavent Escuín, ayudado principalmente por párrocos y por un excepcional grupo de seglares”. (Parrilla, 2001:40)

En esta etapa, por tanto, el objetivo fundamental era conseguir llegar a todos los rincones que fueran necesarios para poder ofrecer una educación a todos. Esta fue su misión dentro de Málaga. Sin embargo, se observó una repercusión en ámbitos nacionales e internacionales, por ejemplo, la FAO” *que invitó en el año 1957 al obispo Ángel Herrera a que diera a conocer la obra de las Escuelas en el encuentro internacional que se celebró en Chile.” (Parrilla, 2001:44)*

Como conclusión de ésta época se puede decir que fue un período en el que trabajaron unidos todos los estamentos, todos colaboraron a fin de conseguir un objetivo común “ *A las escuelas se acercaron muchas personas con deseos de servir y colaborar. (...)También los alcaldes y los vecinos de los pueblos y de las zonas rurales que se incorporaron a la tarea con una generosidad que impresiona”. (Parrilla, 2001:47)*

2.3. De un pasado cercano hasta nuestros días

“Hasta un pasado cercano era tan difícil proporcionar una educación pública que cualquier propuesta era admisible. Pero, hoy día, cada vez somos más selectivos. Los padres analizan más qué tipo de educación quieren para sus hijos”.(Directora Pedagógica de los colegios de la Fundación en su entrevista.)

¿Entonces si hay suficientes colegios públicos por qué sigue existiendo demanda de los

centros concertados?

Y es que, toda esta investigación nos hace preguntarnos el porqué de la diferencia entre centros públicos y concertados.

Tras el avance vertiginoso de la sociedad y de la apertura de muchos centros educativos en Málaga, la situación de los colegios que formaban la Fundación Diocesana de Enseñanza ya no era el mismo de antes. Surgieron mayores posibilidades de escolarización en centros públicos, *“Pero es necesario dejar constancia de otras realizaciones, en un contexto de desarrollo de la sociedad. La residencia para estudiantes universitarios de San Pablo con sede en el Seminario(...)”* (Parrilla, 2001:42) fue una de muchas otras. En ella se pretendía enseñar a los futuros maestros para que volvieran a incorporarse en su comarca.

Este conocimiento del colegio que estuvo en el seminario es un pasado, no tan pasado. Hay que tener escucha atentamente a quien sí estuvo allí.

“Los colegios están donde estaban. Los colegios no han cambiado de sitio. Lo que ha cambiado, ha sido, la realidad social, económica y cultural de los alrededores. Gracias a las escuelas rurales y a los coles de Herrera Oria, hubo muchas personas que tuvieron acceso a la educación. Pero, claro, tú no lo has conocido, pero yo que tengo unos pocos años más que tú, sí. Yo he conocido el seminario rodeado de monte. Sin más casas que el Seminario.” (Directora de coordinación pedagógica de todos los centros de la Fundación en su entrevista).

Y ante, la pregunta de si conoció el antiguo colegio San Pablo ella contesta:

“Pues sí, había un cortijillo, una cortijá y unos niños que iban andando a la escuela. Con unos padres , con un nivel de alfabetización casi nulo y daban gracias a Dios porque había una escuela donde sus hijos podías estudiar (...)Y el esfuerzo de la maestra y el maestro por decir: mira, este es un espabilado, vamos a buscarle una beca para que vaya... Es decir, esa realidad, es una realidad hasta no hace tanto. Y no solo aquí.” (Directora Pedagógica en su entrevista).

Y aunque el colegio San Pablo (posterior colegio renombrado como Cardenal Herrera Oria, que es el centro educativo centro de nuestra investigación). Posteriormente, se continuó invirtiendo en él hasta convertirlo en un colegio de una línea para alumnos de Infantil, Primaria y secundaria hasta el curso 2008-09.



Estos fueron momentos de transición, renovación y cambio dentro de la Fundación que trabajó, en todo momento, de forma centralizada, para ofrecer calidad educativa. Así,

durante este período ya hablaban de conseguir ser centros competitivos dentro de su entorno.

Por ello, establecieron facilitar un estudio de evaluación sobre una gestión de calidad en cada centro . Este proceso dentro de los colegios se desarrollaría durante los años siguientes, realizando en todos los estamentos del colegio inspecciones internas y externas de calidad entre su profesorado y Equipos Directivos.

De forma paralela a estos acontecimientos, se comenzó a invertir en la infraestructura de este centro, para terminar convirtiéndolo el Complejo Educativo Cardenal Herrera Oria.

Según comenta el Delegado de Pastoral de Cardenal “ *fue fruto de la fusión de tres centros: San Pablo, el colegio de los Ángeles Custodios y el colegio de la Victoria*”.

Y establecieron bachillerato (en el antiguo edificio del colegio de la Victoria) y dispusieron un centro de tres líneas y que, además contaba , con tres aulas específicas.



Así, la constitución de este complejo educativo en sí, ya fue un reto. Se trataba de un colegio joven que, como explica el Delegado de Pastoral de Cardenal ,en su entrevista, *“eso implica las dificultades de crecer, las dificultades de identidad también como tienen los preadolescentes, que tienen que situarse y decidir quién soy yo y qué quiero hacer con mi vida. Y esto lo vive también el colegio Cardenal Herrera Oria, que tiene la ventaja de la novedad y la desventaja de encajar nuevas piezas que venían de sitios distintos, y que tienen que hacerse un “nuevo cuerpo”, “un nuevo espíritu”.*

La realidad educativa de las aulas, también fue desarrollándose en este pasado cercano ante un tipo de educación basada en aspectos tradicionales.

La Fundación tenía la sensación, en todo momento, de irse adaptando a lo que proponían las distintas leyes de enseñanza y lo que proponía el gobierno. Iban siempre por detrás, intentando estar a la altura de las circunstancias. Surgía así, la reflexión sobre su futuro próximo(no hay que olvidar que hablamos de una organización sin ánimo de lucro constituida por 268 unidades concertadas y que, según comenta el Coordinador pedagógico de recursos humanos de la Fundación en su entrevista, *“por eso, podemos afrontar con fuerza los retos que se nos plantean”*). Y, en términos educativos, necesitaban renovarse.

Era necesario fijar un objetivo claro y replantearse la situación. Para poder cohesistir centros públicos y concertados en la misma zona debían de convertirse en centros realmente competitivos, ofrecer mejores servicios que el resto para ser más demandados. Acción puede comprenderse teniendo en cuenta su contexto. Hay que tratar dos temas paralelos:

1. El avance vertiginoso de la sociedad ha generado que, en la actualidad, todos los centros escolares públicos sean aconfesionales. Añadiendo además una baja natalidad, muestra una realidad peculiar. Y es que, los centros concertados , como el que nos compete, no solo se llenan sino que la demanda crece de un año para otro.

2. La demanda procede de los padres de la zona que, al mejorar su nivel educativo, se hacen más reflexivos ante la oferta educativa existente y exigen una educación integral, no sólo académica sino también personalizada, más centrada en el desarrollo de habilidades y valores educativos que permitan a los alumnos acceder de forma exitosa en un futuro a la vida laboral.

Actualmente, esto se demuestra con la cantidad de matriculaciones de nuestro centro. Este año se han quedado alumnos fuera. Se han ofertado 75 plazas y 90 han sido las demandadas tal y como indica la directora del centro.



2.4. “Tenemos un Plan”

En este apartado hago referencia y me baso en la entrevista realizada a la Directora de Coordinación Pedagógica de los Centros de la Fundación Victoria y el Director de recursos humanos de la Fundación.

Este punto hace referencia al tipo de formación que ofrece el profesorado de la Fundación Victoria.

El punto de inflexión lo detonó el Congreso de los 100 años de la Fundación Diocesana Santa María de la Victoria que tuvo lugar hace ya dos años. Durante este Congreso se dieron cuenta de la necesidad de innovar y generar una línea identitaria propia, una línea a seguir común que situara a los centros de la Fundación como centros competitivos. Así se garantizaría su labor de una forma saludable y perdurable en el tiempo.

En el Congreso para ello, se contó con personalidades tan influyentes en el mundo educativo como la madre Montserrat del Pozo *“que nos habló de cómo va el cambio educativo en la sociedad TIC-3, o en la sociedad que no está ahora mismo, sino que está por venir, ¿no? Y qué tipo de escuela tiene que dar respuesta a esa sociedad”* (Director de Recursos Humanos). Y también fue invitada Olga Casanova que presentó su experiencia de cómo han de funcionar las comunidades educativas, a la hora de fomentar el aprendizaje y de cómo se han de organizar para acompañar a esta evolución de la sociedad actual, como comenta el Director de Recursos Humanos.

“El planteamiento era , vamos a pararnos, vamos a ver qué queremos ofrecer a la diócesis de Málaga y a la sociedad de Málaga y vamos a hacer nuestro proyecto (...) ¿Cuál es la idea de maestro, de educación, de alumno?(...) Una oferta libre que no podía ser de otra manera.” (Directora Coordinación Pedagógica en su entrevista)

Para ello, el Patronato de la Fundación (que está formada por diez personas elegidas por el Presidente de la Fundación (el obispo) que dirigen a la Fundación y que proceden de entornos distintos: del mundo de la educación, del mundo de la empresa, etc) observaron que*“una vez analizada la Fundación y viendo la necesidad de dar respuesta a otro modelo de Fundación y a un modelo de Fundación que sepa dar respuesta a las necesidades que hay en los colegios, pues planteó la necesidad de un Plan Estratégico, donde se definan las líneas que hay que impulsar en estos años.” (Director de recursos humanos en su entrevista).*

Esto es lo que contiene el Proyecto Educativo Institucional: intenta clarificar la oferta educativa y lo que realmente queremos ofrecer a la sociedad . Por tanto, es un proyecto educativo no solo docente:

“Nosotros queremos enseñar, nosotros queremos educar y nosotros queremos evangelizar.” (Directora Coordinación Pedagógica de todos los centros de la Fundación).

Para desarrollar el Proyecto Educativo Institucional, como se ha comentado, dentro de la organización de la Fundación se realizó un cambio importante:

- Se reestructuró al personal encargado de desempeñar las labores de los departamentos pedagógicos de coordinación que se encuentran situados en el organigrama de gestión de la Fundación por debajo de su Presidente(el obispo) y su

vicepresidente (uno de los fundadores de la Fundación D. José Sánchez Herrera).

Actualmente, existen cuatro departamentos que tienen como finalidad incidir en el desarrollo de la educación de los centros y que funcionan de forma coordinada e interconectada entre ellos. Estos son:

- Departamento de Gestión Económica, “cuya finalidad es gestionar los recursos económicos que tenemos y el concierto educativo que recibimos, cómo gestionar esos recursos para ponerlo al servicio de la Fundación.” nos dice el Director de Recursos Humanos en su entrevista. Se trata de un departamento importante porque es el que cuida las instalaciones y mejoras de los centros educativos.
- Departamento de Pastoral, donde se desarrolla y gestiona la labor pastoral de los centros educativos.
- Departamento Pedagógico, que focaliza su acción en el desarrollo de la implantación en los centros educativos como el de innovación educativa y bilingüismo.
- Departamento de los recursos humanos, que se centra en la distribución de las plantillas, en qué tipo de personal se necesita y ayuda en la reflexión del tipo de organización se necesita para implantar el modelo educativo que quieren desarrollar. “Dentro del departamento de recursos humanos tenemos el plan de formación de todo el personal, que es un plan que no corresponde solo del departamento de recursos humanos, pues en él , aportamos todos los departamentos y en él se integran, pues si el departamento pedagógico impulsa, por ejemplo, el plan de bilingüismo y hay que hacer cursos de bilingüismo, pues conjuntamente vemos qué recursos, cómo organizamos para formar al profesorado en ésta línea”. (Director de Recursos Humanos comenta en su entrevista).

El concepto de educación que se desarrolló a partir de la reflexión general se encuentra íntimamente relacionado y parte del mismo concepto de definición de lo que consideran como Fundación Victoria: *“La Fundación Victoria es una institución educativa de la Diócesis de Málaga, cuyo fin es formar a ciudadanos y a sus alumnos como futuros ciudadanos de forma integral, donde queremos que sean alumnos críticos, responsables, comprometidos, que valoren sus vidas, que la pongan al servicio de los demás y que tengan una formación académica, o un aprendizaje mejor que una formación que les ayude a desenvolverse en la realidad que los rodea y a afrontar los retos que les toca vivir ahora en el siglo XXI”.* (Director de Recursos Humanos comenta en su entrevista).

Este tipo de enseñanza integral, que pretenden fomentar, está unido a aquellos valores morales, trascendentes y espirituales existentes en las personas. Este aspecto religioso - católico delimita y es *“central y esencial”* como destaca en su entrevista el Director de Recursos Humanos, ya que se parte de una Fundación sin ánimo de lucro de la Diócesis de Málaga, donde existe un marcado carácter religioso. Para fomentar estos valores, consideran en estos centros que *“el alumno, desde su edad, debe ser protagonista de su proceso formativo de aprendizaje y es central en la mirada o en la visión que nosotros tenemos de la educación”*, ya que como señala el director de recursos humanos en su entrevista, y continúa diciendo *“sería absurdo plantearnos un modelo educativo que no responda a las expectativas de los alumnos de hoy y de las familias”*. Se trata de ofrecer, por tanto, una oferta educativa que *“avance en función del ritmo que avanza la sociedad”*.

En base a esta concepción educativa , y tomándola como referencia para el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, se observan cómo tienen que confluir todos las acciones que se realicen en resultado a los siguientes pasos a la hora de poner

en marcha el Plan Estratégico.

1. Se creó para ello una comisión especial de trabajo para realizarlo con proyección, con vistas hasta el 2020 y con sus revisiones posteriores. Tras realizar un sondeo entre los directores y personas ajenas al entorno educativo que les orientasen, se decidió trabajar cinco líneas de actuación, como comenta la Directora de Coordinación Pedagógica:

1. Identidad
2. Pedagógica
3. Recursos humanos
4. Recursos económicos
5. Marketing y relaciones sociales

2. Para ello, se creó una Comisión del Plan Estratégico, según expone la Directora Pedagógica en su entrevista, la cual, estaba constituida por personas del Patronato, y los directores de los Departamentos que realizaron una propuesta. Una vez aprobada, se creó otra Comisión para cada línea de actuación constituidas por profesores, expertos que no eran profesores, miembros del Patronato e incluso alguna persona que no era trabajadora de la Fundación y a la que se le pidió ayuda. Cuando presentaron cada una de estas cinco comisiones sus propuestas, estas se sometieron a votación a inicios del curso siguiente.

A este encuentro asistieron casi la totalidad del profesorado, casi quinientas personas, que forma la Fundación y se le dio el visto bueno.

3. Una vez los redactores de cada línea presentaron su parte, se recogieron las

aportaciones en esas reuniones tanto de profesores, PAS como padres. Y, además, expone Carmen Velasco que, después de cada uno de los centros se fueron recogiendo más aportaciones al Plan. En total, 130 acciones, las cuales se llevarán a la práctica a través de un cronograma.

“Nosotros estamos ahora mismo en la fase de agrupar todas las acciones por proyectos” y que confluyan en el Proyecto Educativo Institucional “porque lo que no queremos es un sumatorio de acciones, sino lo que queremos es un proyecto que se desarrolle de distintas maneras, entre otras cosas porque la realidad institucional es muy plural.” (Directora Coordinación Pedagógica comenta en su entrevista).

Y el 15 de mayo de 2015, como conclusión de este proceso de recopilación de propuestas, se expuso la calidad de todas ellas y se toman en cuenta para obtener soluciones en vista a un futuro próximo debido a la rapidez con la que evoluciona la sociedad y saber dar una respuesta educativa acorde a nuestros padres y alumnos.

4. Aunque esto no quiere decir, que, mientras todo esto se gesta, ellos estén parados. Muchas cosas se han puesto en marcha ya. Actualmente, los profesores se forman y aplican las últimas metodologías en innovación de forma horizontal (todos por igual en los distintos niveles) e implantan el bilingüismo de forma gradual en sus colegios permitiendo que, los padres, apuesten por una educación católica totalmente renovada y acorde con las demandas sociales y manteniendo presente los constantes cambios de la ley en términos educativos.

2.5. Cómo se desarrolla el bilingüismo y la idea de una renovación metodológica en todos los centros.

Concretamente, el bilingüismo dentro de la Fundación comenzó a tenerse en cuenta hace tres años. Hoy día la implantación del Bilingüismo se desarrolla como un proceso necesario en los colegios de la Fundación al tenerse en cuenta dos aspectos importantes:

1. En esta sociedad del conocimiento, en esta sociedad globalizada el desarrollo de las distintas lenguas, su estudio y poder comunicarse de forma fluida en otros idiomas es fundamental *“no se puede concebir un alumnado que hable solo en un idioma”*. (Director de recursos humanos comenta en su entrevista).
2. La implantación de la enseñanza bilingüe en los centros educativos como objetivo *“viene también indicado por las Administraciones y también por las recomendaciones europeas y desde la misma Junta de Andalucía pues, nosotros pensamos que no nos podíamos quedar al margen”* (Director de recursos humanos comenta en su entrevista)

Para ponerlo en marcha, se desarrollaron cursos de formación del profesorado por medio de un Plan de Formación. De esta forma se garantizarían los centros poseer personal con la titulación necesaria para enseñar en una segunda lengua: el B2 en los años siguientes.

Ciertamente, se tiende hacia la obtención de la titulación C1 a este respecto pero, también hay que decir que, según comenta el Director de Recursos Humanos “ (...) algunos frutos se están recogiendo. Ya nos consta que ya han conseguido un B2. Lo cual

es muy positivo. Incluso algunos el C1. (...) Esta apuesta fue clara ”

La acción siguiente por parte del Departamento Pedagógico fue crear una comisión de bilingüismo en los centros (...) Yo creo que tanto en infantil y primaria, yo creo que está teniendo las ideas muy claras a nivel metodológico.” (Director de recursos humanos comenta en su entrevista).

Al conocer el enfoque metodológico de la enseñanza de una segunda lengua dentro del centro escolar, *“comprendimos que teníamos que dar un salto cualitativo en metodología a nivel general”*, ya que con las enseñanzas bilingües vienen desarrollándose también nuevas formas de enseñar y trabajar. Debido a esto, comprendimos que innovación y bilingüismo son dos ámbitos en la actualidad íntimamente unidos. *“Es decir, no va el bilingüismo por un lado y la enseñanza de otras materias de matemáticas y lengua por otro. No podemos enseñar a un alumno de primaria o de infantil, ahora mismo que es donde están, no podemos educarlos por proyectos o mediante metodologías más activas, y como alumnos más protagonistas de su acción, y por otro, seguir con las matemáticas o con las lenguas, por ponerte un ejemplo, con la misma forma de clase”*. (Director de recursos humanos comenta en su entrevista)

Observando y constatando, por tanto que las metodologías desarrolladas en bilingüismo y las nuevas metodologías de innovación era conveniente desarrollarlas de forma paralela en el sistema educativo de sus centros escolares, llegaron a la conclusión de estar en ese momento “en el descubrimiento de cómo tenemos que trabajar de forma global. No porque sean bilingües. Yo creo que el planteamiento del bilingüismo nos ha ayudado a descubrir que tenemos que trabajar de otra manera también. ¿Por qué? Porque la asignatura de conocimiento del medio que, ahora está dividida en dos en

ciencias sociales y naturales, no se podía seguir dando cómo la estábamos dando. Eso nos hizo reflexionar y eso nos hizo que se creara el grupo de innovación educativa” (Director de recursos humanos comenta en su entrevista)

Así, como consecuencia de todo este proceso de reflexión se creó el año pasado el grupo de innovación educativa (que ya hemos comentado anteriormente) Este grupo estaba formado por cinco personas de distintos centros y coordinadores pedagógicos. Estuvieron el año pasado formándose y yendo una vez al mes a Madrid desde el mes de abril. El objetivo de este grupo de trabajo era buscar en otros ámbitos educativos y ver lo que se estaba haciendo en cuestión de metodologías de innovación. *“Cada vez que veníamos de camino a Málaga , salían planteamientos nuevos, ideas nuevas, nos reuníamos, lo íbamos planteando. Y, después, surgió todo el plan de formación que este curso se está haciendo de forma extensiva a todo el profesorado.”* (Director de recursos humanos comenta en su entrevista).

Cuando se finalizó el curso, el último encuentro lo tuvieron en Salamanca, con la madre Montserrat y su equipo, se realizaron experiencias donde los profesores inclusive visitaban sus centros escolares de Montserrat y su equipo para observar “in situ” sus métodos. Uno de los objetivos a corto plazo que se marcó esta comisión de innovación tras este curso fue generar, en una lluvia de ideas, un decálogo sobre el modelo de educación que quería la Fundación, comenta el director de recursos humanos en su entrevista.

Lluvia de ideas: Diez principios Fundación Victoria

- 1.Alumnos protagonistas de su aprendizaje.
- 2.Claridad en objetivos e identidad.
- 3.Atención a la diversidad.
- 4.Trabajo en Equipo.
- 5.Comunidades de aprendizaje.
- 6.Innovación educativa: cambios metodológicos.
- 7.Organización y liderazgo eficaz.
- 8.Compromiso y cambio del rol en profesorado.
- 9.Educamos en familia.
- 10.TIC: Escuela 5.0

Adjuntados por el Director de Recursos Humanos

“Y lo hicimos. Y esa tarde de trabajo surgió cómo trasladamos esto al conjunto de profesorado, que son más de cuatrocientos trabajadores (somos treinta centros, aunque algunos de ellos estén agrupados en escuelas rurales). Es decir, teniendo en cuenta la complejidad y la organización nuestra. (...) Dimos muchas vueltas y a inicios de septiembre 2014 llegamos a un convencimiento clave, necesitábamos que alguien nos ayudara con esta formación. Y nosotros coincidimos con la Fundación TRILEMA (...) que está trabajando con muchos centros educativos.” (Director de recursos humanos comenta en su entrevista).

2.6. Qué es la Fundación TRILEMA

Esta empresa trabaja y dirige la formación tanto de la dirección como del grupo del profesorado a la hora de impulsar métodos de innovadores dentro de las aulas.

En su blog expone que parten de una reflexión sobre la sociedad y llegan a la conclusión sobre la necesidad de un cambio en los centros escolares que debe estar vinculado y sea cercano a la realidad que viven los profesores, se observen los límites del marco legislativo y sea receptivo al cambio tecnológico, social y cultural que se está observando en nuestro día a día. Le dan importancia a la implantación de un modelo perdurable en el tiempo, como señalan refiere la OCDE, y no descartan, para ello, generar cambios a nivel organizativo y/o de las metodologías desarrolladas en los centros educativos.

Proponen desarrollar el modelo “Rubik”, en el cual toman como ejemplo el cubo rubik, donde implica un movimiento general al unísono para provocar un cambio y conseguir la meta, sugieren en su blog. Para conseguirlo han desarrollado un itinerario basado en tres fases o niveles de implantación y que afecta a seis aspectos concretos que se adaptan a la realidad de cada centro:

- La organización del centro
- El currículum
- Las metodologías de aula
- La evaluación del aprendizaje
- La dirección y el ejercicio del acompañamiento y la personalización.

La primera fase comienza con la reflexión compartida y narrada en su comunidad

educativa. *“Para poner en marcha a un claustro requiere el acuerdo y el compromiso del equipo directivo, la génesis de una visión ambiciosa del cambio que se desea para el centro, y la presentación clara de itinerarios, velocidades e indicadores de evaluación de este cambio, que estén vinculados a la mejora del aprendizaje de los alumnos”*. (Exponen en su blog)

Dentro de la segunda fase se encuentra la selección en cada centro de los “GRUPOS INNOVA”, los cuales reciben una formación más intensa y exigente y serán los que formen al resto de sus compañeros en el trabajo a través de las reuniones de ciclo en los centros, señalan (es lo que el director de recursos humanos y el subdirector de Cardenal Herrera Oria denominan “formación en cascada” y que más adelante retomaremos).

La tercera fase viene dada a través del descubrimiento del profesorado de los beneficios que se observan en el aprendizaje de los alumnos al practicar este tipo de metodologías dentro de las aulas *“solo entonces podemos hablar de una nueva mentalidad para afrontar el aprendizaje”*, dicen explícitamente en su blog.

El objetivo último del grupo TRILEMA es que los centros educativos *“viajen y observen otros modelos, sistemas educativos, escuelas, experiencias de excelencia... No se espera que todos los centros adopten todas las propuestas que podamos ofrecerles, sino que elijan su propio camino hacia la escuela que desean, y se aseguren de iniciar un cambio sostenible en el tiempo y con los recursos con los que cuentan”*.

La Fundación TRILEMA fue a hablar con ellos en octubre de 2014 y hablaron con la coordinación sobre los proyectos pedagógicos. Dirige la empresa Carmen Peñicer y

trabaja junto a Javier Ojeda y Jose Antonio Marina, entre otros.

En esa reunión se concretó un contrato de tres años de duración con ellos y se estableció un plan de trabajo con respecto a la formación de los Equipos Directivos de los Centros y del profesorado:

a. Con respecto a la dirección este año según comenta la directora ha sido intensísimo de formación “entre toda la bibliografía que nos hemos ido leyendo e investigando, y han sido muchas horas, cursos de días completos hasta las siete o siete y media de la tarde.” Y es que, el Grupo TRILEMA se encarga también de asesorar a los Equipos Directivos, de trabajar el liderazgo, de fomentar la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, de la comunicación y marketing educativo, además del desarrollo profesional docente y la planificación estratégica del centro como señalan en su blog.

b. Y con respecto a la formación del profesorado, en el plan de trabajo que TRILEMA organizó, hubo de combinarse el conjunto de docentes para favorecer su realización ya que *“suponía que ochenta personas de la Fundación de forma directa iban a estar formados por la Fundación TRILEMA y eso suponía que, a estas personas, que están formadas de forma directa, se les iba a pedir un compromiso que, por lo visto, ellos asumían como profesores para ser formadores de sus compañeros, donde se pedía la programación activa, practicar las experiencias de la formación que se da”*. (Director de recursos humanos comenta en su entrevista).

Los requisitos necesarios para llevar esto a cabo, provocó una reestructuración a su vez en el desarrollo normal de los centros, porque los profesores asignados tenían que salir de los centros, dos o tres personas, según las líneas que tuviera cada centro

educativo, los viernes por la mañana. Por tanto, los directores de cada colegio tuvieron que estructurar y cuidar este aspecto para cubrir al profesorado en el horario y que tuvieran así la posibilidad de acudir a la formación permanente con grupo TRILEMA “Y la verdad es que ha dado un resultado muy positivo”, concluye el Director de recursos humanos a este respecto en su entrevista. (Retomaremos este aspecto en apartados siguientes)

Como conclusión, con lo anteriormente comentado se observa el grado de implicación de los Equipos Directivos y del profesorado en este proceso. Concretamente, la visión de la directora para el año que viene debe estar más enfocada en el aspecto práctico de esta metodología por parte del conjunto de docentes y directivos del centro como señala diciendo: “ Y yo creo que el año que viene tenemos que hacer un poco de parón y sí venimos un poquito más al centro, y por ejemplo, este equipo que nos está formando al centro, TRILEMA, haga algo que yo considero muy importante que es el coaching y se venga aquí al colegio, e “in situ” nos digan esto va bien por aquí, vamos a probar esto de otra manera.... Yo creo que ya, aquí es donde tenemos que hacer nosotros un poquito de hincapié. Yo creo que ya no tanto teoría sino más bien práctica. “

3. Cardenal Herrera Oria como centro pionero.

Ante este punto, las opiniones de la Directora de la Coordinación Pedagógica, la directora del centro y el subdirector, coinciden en caracterizar a Cardenal Herrera Oria como un centro de grandes posibilidades.

1. Un centro con tres líneas de cada curso desde infantil hasta bachillerato y aulas

específicas. “Porque este centro tal vez sea el centro que ofrezca más posibilidades de puesta en práctica y de análisis, porque reúne todas las condiciones. Es un colegio con todas las etapas educativas, es un colegio que tiene tres líneas de infantil, primaria, secundaria , bachiller y aulas específicas” Directora de Coordinación Pedagógica.

2. Equipo Directivo y profesorado como equipo.

“ Es un centro que tiene un Equipo Directivo y un Claustro que es muy receptivo a todas las propuestas que se le hacen desde la sede ¿no?: Oye, ¿por qué no os planteáis...? - Pues venga, vamos”. (Directora de Coordinación Pedagógica).

3. El gran número de nuestro personal favorece que se realicen más acciones formativas con nuestro profesorado “También tiene un número de claustro y número de alumnos que lo favorece. Yo antes he llegado a saludar a un ciclo que estaba en reunion de evaluacion y les he dicho “vosotros ya sois más que alguno de los colegios de la Fundación” (Directora de Coordinación Pedagógica)

4. El carácter religioso y su puesta en práctica en el día a día siguiendo el ideario del centro, hay que considerarlo como un elemento constitutivo de identidad de todos los centros de la Fundación, y , en concreto del que nos ocupa. El delegado de pastoral de segundo ciclo de primaria nos refiere que:

“(…)que las actividades que se hagan pues se dirijan hacia ese espíritu diocesano de lo que es la iglesia aquí en Málaga. Entonces aquí es darle a nuestra enseñanza un giro y que esté impregnado de los valores cristianos pero también que las actividades o muchas de las actividades que se realicen sean explícitamente con un carácter cristiano. Qué hablen las paredes de lo que vivimos, que hablen las actividades, que hablen los

trabajos, Y en fin...”

5. El contacto tan cuidado e individual que se procura exista con cada alumno. El profesor de tercer ciclo de Primaria, Ernesto, se refiere a que en este apartado, se favorecen las condiciones que hacen de este centro, un centro especial y preparado para la implantación de nuevas metodologías y bilingüismo. *“Desde hace siete años estoy trabajando en el colegio Cardenal Herrera Oria, que es un colegio muy grande, y creo que tiene de especial, que a pesar de ser muy grande trata siempre de llegar a la individualidad de cada uno de los alumnos, intenta preocuparse de ellos como un ente único en el mundo y no hace que se pierda dentro de la muchedumbre”.*

4. Equipo Directivo.

4.1. Reflexión del Equipo Directivo sobre el profesorado del centro, su perfil y formación.

En éste apartado me voy a basar en la entrevista realizada con la Directora del Centro Cardenal Herrera Oria.

“Están buscando lo que mejor se nos da para darnos esa tarea específicamente” Begoña profesora de educación infantil.

La actual directora, llegó hace tres cursos académicos al centro. Durante el primer año, se dedicó a conocer al profesorado y realizó individualmente entrevistas a cada uno, a fin de hacerse una idea de cómo eran las personas con las que trabajaba.

“El primer año que yo vine aquí y vi cómo se trabajaba y cómo se funcionaba y vi que,

además, aquí hay un potencial muy grande, el profesorado que tenemos tan bueno y con tantas ganas y luego unas familias que tenemos muy colaboradoras y con unos niños de los que se puede sacar mucho”.

Tras ese curso 2012-13, durante el verano reflexionó acerca de los aspectos que le gustaría mejorar en el centro, comenzando desde Educación Infantil, que , para ella es fundamental por ser el punto donde los alumnos inician la escolaridad y, a partir de ahí, ir subiendo hacia el resto de etapas de forma progresiva.

“Durante el verano (...) me planteé tres núcleos de interés que yo quería trabajar (...) Por un lado pensé en un taller de arte y cultura, (...) el taller de “I'm reading”, yo sabía que los niños tenían que empezar a leer y a escribir en los dos idiomas y el taller de las nuevas tecnologías, no es tanto que los niños de tres añitos sepan manejar el ordenador , porque no es eso, pero sí el uso que se le puede dar a un ordenador o a una tablet, que en casa están acostumbrados.”

A lo largo del curso siguiente, la directora quiso poner en marcha estos talleres, teniendo en cuenta todo lo que además tenían que desarrollar los profesores, por lo que , así surgió la idea de fundir todas las enseñanzas que tenían que impartir y que estaban metidas en el marco legal junto con lo nuevo que querían impartir.

Una vez presentada esta propuesta al Equipo Directivo en septiembre, fue aprobada por ellos y salió hacia adelante. Uno de los requisitos que tendrían que cuidar, a partir de ese momento, era la formación del profesorado. que era conveniente comenzar cuanto antes.

Una vez que llegó todo este planteamiento al profesorado de infantil de tres años, ellos se mostraron disponibles y abiertos hacia la tarea, pero también reflexivos. La directora comenta que *“ sí que es verdad, que cuando tú planteas , cualquier educación distinta a lo que estamos acostumbrados, genera una inquietud y, sobre todo, si somos buenos profesionales, genera una reflexión”*.

Para que un profesor pueda comenzar una nueva andadura dentro de su aula, tiene que estar bien informado, tiene que dársele formación y respuestas claras. El Equipo Directivo, según comenta la directora, tiene siempre que acompañar al profesorado en este proceso, estar con ellos. *“Mi misión es proponer, pero también facilitar su trabajo. Y el de ellos absorber todo lo que yo les estoy transmitiendo y ponerse manos a la obra. Entonces, cuando ellos empezaron a decir ¿y cómo lo hacemos? Pues vamos a ir tranquilos, vamos a hacerlo así, vamos a hacer lo otro y no os preocupéis ni tengáis miedo porque sabéis que tenemos que ir aprendiendo a hacer ciertas cosas.”*

Ciertamente, pedirle al profesorado que realice su propio material, sin libros de texto y organice los talleres propuestos es algo que supone mucho trabajo por su parte. El perfil de profesorado del centro es el de persona innovadora, que investiga, está al día de los últimos métodos y organiza sus clases de acuerdo a las peticiones del Equipo Directivo, los cuales, enfocan lo que pretenden conseguir y acompañan a los profesores en el proceso.

La labor del docente se desarrolla, según nos comenta Begoña como profesora de infantil, realizando, además, labores que delega la dirección directamente en distintos docentes. Así, nos comenta ella, como elemento significativo de la labor docente, que *“ sí*

nos repartimos el trabajo entre todos, será que funcionamos mejor”.

A este respecto, el Equipo Directivo tiene en cuenta el esfuerzo realizado por el profesorado, como dice la directora, *“es un esfuerzo que le estamos pidiendo a todo el profesorado porque tienen que estar preparando sus propios materiales, tienen que estar haciendo constantemente cosas nuevas en sus clases e investigando en otros centros para ver cómo ellos pueden llegar a hacerlo.”*

Insiste la directora que, en este centro, el profesorado al darle un poco de autonomía realizan la labor de una forma correcta. Luego, cuando llega el momento de la evaluación, se observan los aspectos que más han funcionado en el proceso o no pero siempre respaldados por el Equipo Directivo. *“ Si el profesorado se siente seguro del respaldo que va a tener de su equipo, pues el profesorado va a tirar. Y eso es muy importante. Es decir, lo mismo que yo me siento libre de poder actuar en el centro y hacer todo lo que estoy haciendo porque sé que me van a respaldar entonces ellos se tienen que sentir respaldados, en ese sentido. La unión del Equipo Directivo es fundamental. Estamos superconvencidos y es que, además, creemos que es lo mejor para el colegio y este es nuestro proyecto de futuro.”*

Atendiendo a la formación del profesorado de Cardenal Herrera Oria, se han establecido una variedad de formaciones, siempre ligadas a centros que llevan muchos años desarrollando estos programas con éxito y con muy buenos resultados:

1. Convenios con otros centros para formar a los profesores. El más importante, que durante tres años va a guiar al profesorado de Cardenal es grupo TRILEMA. Se ha enfatizado en desarrollar este proceso con el profesorado de la Fundación. El esquema básico del proceso de formación para el profesorado por este grupo es el siguiente:

- Constitución de equipo de INNOVAS
 - Formación en técnicas creativas y estrategias de innovación
- Día de Buenas Prácticas
- Transmisión en cascada al resto de los compañeros

y, puesta en marcha.

2. Formadores que vienen al centro para enseñar Entusiasmat. Presentan materiales, curso online y diversas experiencias sobre el programa.

3. Los proyectos de aula en infantil.

4. Formación de profesorado que acude de otros colegios, las Teresianas, para mostrar sus avances en los procesos de innovación, trabajo por proyectos y bilingüismo.

- Un coach que viene, de parte de Entusiasmat, para observar, valorar y mejorar la actividad docente del profesorado de infantil, este curso.

5. Formadores que vienen al centro a enseñar cómo desarrollar el método PHONICS a todos los profesores de idiomas de infantil y primer ciclo de primaria.

6. Continúan a lo largo de todo el curso, la formación del profesorado en segunda lengua, para la obtención del certificado B2.

7. Formación sobre nuevas tecnologías.

4.2. ENTUSIASMAT

Con respecto al punto tres, sobre ENTUSIASMAT comentó la directora que valorando el abanico de Educación en España, este centro ha buscado un estilo que se adapta mejor a este centro educativo, y se ha optado por implantarlo, como modelo educativo. “La implantación del método de matemáticas en nuestro colegio, no es por casualidad, es porque lo lleva ya desarrollando desde hace 20 años el mejor colegio de España, que está contratado y se encuentra situado en el ranking número uno. Y como tiene muy buenos resultados y son métodos cerrados tú lo puedes implantar en tu centro y es muy fácil”.

Este tipo de método fue seleccionado, por tanto, por poseer una programación exhaustiva y porque ofrecen también todo el material y la formación necesaria con resultados probados en diferentes colegios. Lo interesante de éste método, según señala la directora, es cómo se trabajan las inteligencias múltiples, como objetivo a desarrollar en los alumnos del centro.

En su blog, TEKMAN BOOKS define ENTUSIASMAT como “una propuesta didáctico-pedagógica para alumnado de 3 a 12 años basada en la teoría de las Inteligencias Múltiples que permite trabajar las matemáticas de manera útil y práctica y ofrece a los docentes múltiples recursos para motivar al alumnado”.

Que los alumnos comprendan bien las matemáticas y, que estas, se presenten de forma contextualizada al alumnado haciéndoles conscientes del tipo de estrategias que están utilizando al desarrollar esta metodología es la base de su plan de trabajo como destacan en su blog.

Trabajan con este abanico de edades (3-12 años) estos conceptos: números naturales, decimales, enteros, racionales, sistema métrico, funciones y gráficas, geometría, solución de problemas, probabilidad, estadística y estimación de manera inmediata. “Es precisamente durante las primeras edades cuando tiene lugar la maduración neurológica del cerebro humano, órgano privilegiado que crece con su uso, el ordenador central del cuerpo en el que reside la potencialidad de todas las inteligencias y habilidades” comentan en su blog.

Por ello, consideran ENTUSIASMAT un programa inteligente porque incorpora las Inteligencias Múltiples “para que el alumnado tenga la oportunidad de aprender un mismo concepto matemático desde distintas perspectivas” y, además favorece ofrecer estos conceptos en multitud de situaciones distintas para que consigan desarrollar el aprendizaje del concepto trabajado y así adquieran las competencias básicas. Las estrategias metodológicas que desarrollan son:

- Aprendizajes basados en problemas (ABP o PBL)
- Proyectos interdisciplinares
- Estrategias de pensamiento
- Rutinas de pensamiento
- Mapas mentales

El proceso de enseñanza se realiza prestando especial atención a favorecer variedad de presentaciones de los conceptos, como ya se ha comentado previamente,

presentación de diferentes modelos de resolución de problemas, favorecer la conexión de las matemáticas con diferentes contextos y realiza una revisión constante de los contenidos. Desarrolla un carácter cíclico “ todo los contenidos, capacidades y habilidades matemáticas se trabajan de manera continuada entendiendo y respetando los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado (...) Un ejemplo claro es la propuesta de mapas de pensamiento y organizadores gráficos diseñados por el equipo de David Perkins, preocupado por conseguir que el objetivo de la enseñanza sea la comprensión y que, además , estimule una actuación correcta.” Aspecto que incorpora ENTUSIASMAT.

La forma de llevar esta teoría a las aulas es teniendo presente que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje y “ el juego es la base del aprendizaje y mantiene a los alumnos constantemente motivados, interesados y entusiasmados. Mediante el juego, los niños aprenden a vivir y ensayan la forma de actuar en el mundo” y presentan a la figura del profesor como un animador-estimulador-sherpa del juego o, “incluso un jugador más” comentan en su blog.

Para este conjunto la disposición y disponibilidad de los espacios libres y comunes del centro son muy importantes para realizar las distintas actividades “se deben utilizar otros espacios fuera del aula (patio, zona ajardinada, espacios comunes, biblioteca, zonas polivalentes...)”

Ofrecen cursos online y presenciales para los docentes y los equipos directivos a fin de formar metodológicamente. Además, prestan servicio de coaching y vienen a los centros a valorar y guiar la labor realizada por los docentes y aportar vías de mejora.

El objetivo final de toda esta formación es poder compartir toda la información con el resto de compañeros. Crear una comunidad de aprendizaje. *Se desarrollará en el siguiente punto este apartado.

4.3. Perfil del responsable del centro

Tras todo este desglose, la labor del Equipo Directivo en un centro tan grande es compleja. Al preguntarle, por tanto, a la directora sobre cuál sería el perfil de un responsable del centro, su respuesta hace referencia a que es muy importante:

- Primero dar ejemplo de todo lo que se dice, sin eso se tiene todo perdido, también hace referencia de la necesidad de estar informado y al día de todo lo que va saliendo pero, a lo que le da más importancia es que, una persona del Equipo Directivo, tiene que tener un perfil de toma de decisiones, “ *el poder de tomar decisiones en un líder es fundamental. Y tienes que saber decidir en un momento dado hacia dónde quieres ir y, una vez que lo tienes claro, estructura tu trabajo.*” Es muy importante, señala, el saber dosificar y planificar a medio y largo plazo antes de darle tarea a tus compañeros. Por último, señala la conveniencia de ofrecer retroalimentación positiva y motivación a tus compañeros. Esto último , comenta, tiene que ser una constante.

La desmotivación surge entre los profesores siempre y cuando no observen los resultados esperados entre su alumnado. Sin embargo, destaca, la variedad de métodos que un profesor utilice para lograrlo, es lo que lo distingue. Es lo que la emociona. Ella trata de mover en sus compañeros es el espíritu de superación.

La vida de un colegio, comenta la directora está directamente influida por los docentes y las familias que lo forman “y para mí este colegio se mueve y está vivo. Esto es para mí lo más importante. (...) y, es que, cuando yo veo eso, ya no necesito nada más”.

Su conclusión es obvia, el esfuerzo y superación del profesorado por abarcar todos los requerimientos del Equipo Directivo de este año, es el fruto obtenido de unos profesores completamente implicados en su tarea.

5. El profesorado

En este apartado me baso en las apreciaciones del subdirector del centro.

5.1. Reflexiones y perfil del profesorado en Cardenal Herrera Oria:

La formación del profesorado de nuestras aulas es bastante obsoleta para el día de hoy. *“cuando nosotros accedimos a la universidad para hacer una diplomatura en magisterio nos enseñaron una concepción de la educación basada en la sociedad industrializada, donde todos los alumnos tenía que formarse por igual porque todo el mundo tenía acceso a la universidad. Esto, ya hace años que, se tenía que haber acabado.”*

Presenta el subdirector, una concepción de la formación previa de los profesores, partiendo de sus propias vivencias, del centro que, lejos de ayudarles a afrontar los vertiginosos cambios del futuro, consigue limitar su campo de acción a la igualdad de

oportunidades, a la homogeneidad dentro del aula.

Cuando, además se habla de la formación del profesor de secundaria comenta que los profesores no aprendieron mucho durante los seis meses de la capacitación pedagógica y afirma que “si yo no soy crítico con lo que estoy haciendo, si yo no soy investigador y me doy cuenta de lo que hacen mal mis alumnos, mal vamos. Necesito la ayuda de mis compañeros.”

Aboga, por tanto, por una labor de equipo entre los distintos profesores para poder hacer frente a los retos que supone el futuro en el centro. Actúa como dinamo.

Resulta muy significativo que, los miembros del Equipo Directivo sean reflexivos en cuanto a la metodología , llamémosla “tradicional”, que se sobrelleva en el centro escolar. La reflexión que expone mediante sus palabras aloja la intención de provocar una reacción del profesorado e incentivar su cambio de visión ante viejas y tradicionales formas de enseñar.

“Yo siempre digo que el motor somos nosotros y si un grupo de profesores apuesta, vamos a ganar mucho, e incluso esos objetivos que teníamos puestos a largo plazo, van a llegar antes” Subdirector.

Una de las consecuencias que se están desarrollando en el centro, es la formación continua del profesorado. La visión que se presenta es de formación permanente para toda la vida. Asegura el subdirector que el perfil del profesorado de hoy es aquel, que no solo investiga, sino que está en continua formación durante toda su docencia, “*nosotros tenemos que ser como los médicos (...) tienen que estar constantemente renovándose*”.

Según asegura, hay que huir de las falsas ideas que algunos alumnos se hacen de lo que es la educación dentro de un colegio, ya que nosotros somos unos de los directos responsables de mantener a los alumnos motivados ante el aprendizaje. Y, ciertamente, duele en el corazón que un alumno diga abiertamente *“yo vengo al colegio a estudiar, no a aprender”*.

¿Qué aspectos se nos han quedado en el camino? ¿Qué sienten los alumnos del colegio?

El subdirector entiende que la labor del profesor no juega hoy día, con el tipo de metodologías que están implantando un papel central sino secundario.

“El profesor tiene que darse cuenta que su labor no es transmitir conocimiento, su labor es enseñar una serie de herramientas para que ese conocimiento lo pueda tener al alcance de la mano un alumno en determinado momento y lo sepa utilizar, sepa separar lo que es relevante de lo que no y el alumno pueda razonar y sea crítico con lo que recibe o no y todo lo demás. Ese es el gran reto. Y sepa valorar nuestra profesión .”

Otro de los retos a los que hace referencia el subdirector es al trabajo en equipo, no de los alumnos, sino del propio profesorado.

Hay que tener en cuenta que Cardenal Herrera Oria cuenta con un Claustro de ochenta profesores y, organizarlos no es nada fácil. Sobre todo cuando recuerda aquellos años en los que era jefe de estudios del antiguo Colegio San Pablo que sólo tenía una línea y organizar a un claustro no era tan complicado.

Hoy es conveniente concienciar al profesorado de que ser un buen profesor hoy es algo muy difícil porque necesitamos el constante respaldo y ayuda de nuestros compañeros, dice el subdirector. El saber trabajar en equipo, como elemento fundamental del perfil del profesorado de este centro, lo destaca diciendo:

“Por mucho que yo esté concienciado de que hay que enseñar a los alumnos de otra manera, de que hay que utilizar otras técnicas, si yo no tengo el apoyo de mis compañeros y yo no apoyo a mis compañeros yo no podré hacer nada, yo seré al final, una isla y yo me frustraré porque pretendo al final cambiar algo que no me ayuda. (...) Este reto de aprendizaje entre nosotros donde cambiemos continuamente nuestros métodos de aprendizaje, en el que continuamente cambiemos la forma de enseñar a nuestros alumnos y, tenemos que ser conscientes de que nosotros tenemos que generar cada vez más materiales para nosotros mismos o más que materiales, cada vez se hacen más dinámicas las distintas metodologías, y por tanto, se hace mucho más necesario el contacto con los otros.”

5.2. Organización del profesorado del centro y sus vivencias sobre las implantaciones educativas sobre innovación y bilingüismo.

Este centro está formado por varios pabellones donde se ofrece la educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Específica.

Cada etapa consta de tres líneas, con lo cual, encontraremos 1^oa, 1^ob, 1^oc de cada curso. También consta de tres aulas específicas.

El edificio de Bachillerato se encuentra en el antiguo edificio de la Victoria, pero que hoy también pertenece a Cardenal Herrera Oria.

Consta de casi ochenta profesores, lo cual implica una necesidad de organización y coordinación importante a fin de mantener la comunicación adecuada en todos los niveles.

El profesorado está organizado de la siguiente manera:

En *infantil*, hay un profesor tutor por cada aula, más una profesora encargada de dar la asignatura de inglés y de favorecer la inmersión lingüística dentro de las clases(la opción que desarrolla este centro a la hora de implantar el bilingüismo es la de desarrollar una inmersión lingüística en materias que no solo son las de materia inglesa), más un profesor de violín que asiste al centro para dar clases de música a los alumnos de tres y cuatro años.

En *Primaria* la organización general sigue siendo de un tutor por aula. Mas, ya en primero de Primaria se han realizado cambios significativos a este respecto:

- Hay un profesor tutor por aula en 1º A y 1º B
- Hay una profesora de plaza bilingüe cotutora con las profesoras de estas dos clases.
- Hay una tercera clase, 1º C donde se tiene un solo tutor que desarrolla todas las materias.
- Hay un profesor que imparte educación física
- Hay una profesora que imparte las artes plásticas y la música.

En los *cursos siguientes* hasta *bachillerato*, la organización del profesorado ha sido la misma que en cursos anteriores. Por tanto, no se han observado cambios significativos hasta el momento.

Se ofrece una visión general con respecto a las dificultades de organizar un centro con una plantilla de ochenta profesores:

- Ponerse todos de acuerdo
- Transmitir la información a todo el Claustro

Y es que, como nos dice el Delegado de Pastoral del centro, como profesor de segundo ciclo de primaria, la dificultad de la coordinación es un gran reto a ser superado por el colegio *“hay que coordinarse mucho, hay que caminar unidos los niveles y los ciclos en un mismo proyecto. Y hay que saber comunicarse con tantas aulas, con tantos alumnos, con tantos espacios, hay que intentar que la comunicación llegue a todos y sea efectiva, Y después que todos los procesos y todas las actividades que se llevan para adelante tienen que estar muy coordinadas.”*

Este tipo de dificultades, en un centro tan grande desembocan en lo que será nuestro siguiente punto a tratar. Movernos dentro de estos límites y la forma en que el centro enfoca dichas dificultades y lleva a cabo propuestas para una ejecución exitosa es nuestro forma de conocer los recursos que desarrolla el colegio ante las adversidades.

¿Cómo lo hacen? ¿Cómo llega toda la información al profesorado? ¿Llega de verdad?

5.3. Años de transición. Opiniones sobre metodologías y formación en innovación y bilingüismo

Para poder desarrollar este punto vamos a referirnos a los apartados destacados por la directora del centro en cuanto a toda la formación que se está fomentando en el Cardenal para el profesorado.

Descubriremos este proceso siempre a través de sus primeros protagonistas: los docentes.

Si bien, se ha hablado de los grupos innova es importante poder exponer lo que reciben los docentes a lo largo de esta formación permanente: la visión de su propia experiencia.

5.3.1. Innovación educativa y convenios con otros centros para formar a los profesores:

“No se puede ser profesor del siglo XIX con alumnos del siglo XXI” Marisa profesora de segundo ciclo de Primaria especialista en L2.

“Jamás íbamos nosotros a pensar en tener esta disponibilidad de información (...) Lo que pasa es que tenemos que hacer un cambio de mentalidad” Marisa profesora de segundo ciclo de Primaria especialista en L2.

Begoña, profesora de infantil, a método de breve introducción de la memoria histórica del profesorado, nos comenta que, aunque ahora denominemos innovación

educativa a estos métodos que estamos practicando, esto ya lo habíamos estudiado en la carrera. Así, en mayor o menor medida todos somos ya conocedores del método constructivista.

La entidad más importante, que durante tres años va a guiar al profesorado de Cardenal es grupo TRILEMA. Se ha enfatizado en desarrollar este proceso con el profesorado de la Fundación. El esquema básico del proceso de formación para el profesorado por este grupo es el siguiente:

- Constitución de los “ GRUPOS INNOVA”

Se ha optado por desarrollar una formación en cascada que es definida así por el subdirector.

“ Hay un grupo de diez profesores que se forman y , a su vez, ese grupo tienen asignados un grupo de profesores del centro a los que les transmiten toda la información que están haciendo. “

Con este tipo de formación se obtienen ventajas como:

- Un bajo coste económico. No es lo mismo formar a ochenta profesores que a diez.
- Son los mismos compañeros con los que compartes clases, los que van a ser tus referentes y ayuda en cualquier momento en caso que haya un problema. No es necesario acudir a una persona de fuera, que cuando termine el curso se termine perdiendo el contacto.

De esta forma propicias entre los profesores que se genere una Comunidad de aprendizaje. Se pretende que *“unos a otros nos traslademos información, materiales y*

*eso, nos especializamos en un aspecto concreto es mucho más rico para el centro (...)
Influye lo que es la autoformación individual de cada uno que también nos puede ayudar.”*

Con todo esto se genera una red de aprendizaje entre el profesorado que tiene dos vertientes y, compartiendo todos esos saberes se establecerá la ansiada comunidad de aprendizaje:

- La formación que asigna el Equipo Directivo a algunas personas del centro
- La formación previa y formación permanente que esté desarrollando de forma individual el profesorado.

Para poder organizar toda esta infraestructura y utilizarla de forma efectiva en el centro, se realiza desarrollando una planificación detallada acerca de la formación individual de cada profesor, al cual, se realiza un seguimiento.

En concreto, Begoña profesora de infantil nos comenta que al realizar experiencias de innovación dentro del aula, también se deben adaptar a las características de cada grupo. Ella concretamente realizó una que la llamó: escucho, pienso y escribo. *“Y lo adapté a mi manera. Lo grabé en video y se lo pasé a la coordinadora de infantil la experiencia. Les puse a los niños una pieza de música clásica y trabajamos sobre ella. Ellos terminaban dibujando. También hemos hecho otro video con la lectura, siguiendo el plan lector que tenemos y hemos ido haciendo y teníamos que ir viendo a quién le tocaba y por dónde iba. Es una tarea que también hemos grabado. Y también le hemos mandado los trabajos en plan ficha y todo eso han sido las actividades que hemos ido trabajando. Actividades de trabajo cooperativo, destrezas de pensamiento y rutinas de pensamiento”.*

Según su opinión este tipo de actividades innovadoras a los niños les encanta y es

la manera ideal de trabajar con los alumnos. *“Una vez que los niños saben en qué consiste cada técnica, las cosas es decir las y hacerlas”*. Mientras tanto, hasta que llegue ese momento, ponen las profesoras sus esfuerzos en que los alumnos entiendan qué se les pide y qué tienen que ir realizando para que la tarea llegue a ser un éxito. Considera de suma importancia a la hora de realizar la actividad desarrollarlas en momentos donde el aula esté *“como metida en un globo”* aislada y procurar que no haya interrupciones. *“Ahora mismo requiere mucho entrenamiento pero , cuando estén entrenados, esto ya va solo”*, concluye.

• Formación en técnicas creativas y estrategias de innovación.

Se han realizado a este respecto sesiones con los profesores de forma de Claustro general del colegio, donde Javier Ojeda ha sido el que ha guiado el curso de formación para todo el profesorado.

Las sesiones se han caracterizado por el siguiente esquema:

- Presentación mediante power point y/o explicación de lo que vamos a desarrollar.
- Varias dinámicas, desarrolladas en gran grupo y luego por pequeños grupos para fomentar la reflexión y el conocimiento por parte de todos de las distintas técnicas de innovación existentes.
- Compartir nuestras reflexiones, experiencias, concienciación de los aspectos positivos de estas prácticas innovadoras.
- Finaliza con videos sobre experiencias educativas de innovación metodológica desarrolladas en otros centros.

- La sensación final transmitida al conjunto del profesorado fue: que el tiempo pasó muy rápido, que hubo un aprendizaje general y un contacto con distintas técnicas de innovación, una motivación positiva generalizada hacia este tipo de metodologías, tras compartir las experiencias el profesorado.

- Día de Buenas Prácticas

El día de buenas prácticas se realizó con aquellos de la comunidad de profesorado y Equipo Directivo que manifestaron interés en acudir.

Se distribuyeron cuatro talleres diferentes: grupo de infantil, grupo de primaria, dos grupos de secundaria para explicar el desarrollo de las nuevas metodologías en el aula y contar experiencias desarrolladas por el profesorado.

A estas jornadas asistieron los coordinadores pedagógicos de la Fundación también. (tal y como señala el coordinador de recursos humanos de la Fundación en su entrevista, el cual obtuvo una retroalimentación positiva sobre el proceso desarrollado de este encuentro en Cardenal Herrera Oria).

- Transmisión en cascada al resto de los compañeros y, puesta en marcha

La experiencia por parte de los mismos compañeros a este respecto viene destacada por sus mismos participantes. En este apartado, además de señalar las ventajas de éste método, también se tomarán en consideración las distintas realidades existentes en cada uno de las distintas etapas y ciclos que desarrollan esta formación y la

llevan a cabo junto a sus compañeros formando equipos docentes.

La formación individual al resto de profesorado , por parte de sus propios compañeros se ha ido realizando en reuniones de ciclo. Consultando los apuntes facilitados por parte de la coordinadora de primer ciclo de primaria, podemos decir que se ha ofrecido información a los profesores que forman los Grupos Innova y estos han formado a sus compañeros específicamente en:

- Definición de diversas técnicas de innovación que se pueden observar en la tabla siguiente:

Técnicas de innovación metodológica:

1. Destrezas de pensamiento:

- Las partes y el todo
- Veo, pienso y me pregunto.
- Compara y contrasta

2. Rutinas de pensamiento:

- Compara y contrasta
- 3-2-1 Puente
- Partes-Todo
- El semáforo
- KWL
- La brújula

3. Estructuras KAGAN

- Lectura compartida
- Expertos
- El aprendizaje cooperativo

(Hay que hacer constar que esto resulta ser un burdo resumen de sus sesiones, ya que, ante todo lo que se le pide al profesorado es su capacidad para ser autodidactas y reflexivos previamente antes de aplicar estas técnicas y se realiza un recorrido teórico bastante completo. En la información facilitada por la coordinadora de Primer Ciclo de Primaria se puede consultar más sobre este recorrido teórico)

- Formación sobre los Proyectos de trabajo. Básicamente, explican un proyecto de trabajo

se ha de realizar teniendo en cuenta los siguientes puntos que no son secuenciales, tal y como indica la tabla:

Cómo realizar un Proyecto de Trabajo

- Elección del tema de estudio.
- ¿Qué sabemos y qué queremos saber?
- Comunicación continuada de las ideas personales y contraste entre ellas.
- Búsqueda de fuentes de documentación
- Organización del trabajo
- Realización de actividades
- Elaboración de un dossier o documentación o producción.
- Evaluación de lo realizado: por medio de rúbricas, portfolios, etc.

El proceso de realización de los proyectos detallan debe ser algo dinámico, en continua evolución y adaptado a las propuestas que vayan surgiendo. Como elemento fundamental, destaca la función del profesor para encauzar sutilmente y sin imponer el funcionamiento de los trabajos del grupo para obtener unos resultados satisfactorios.

Destaca la frase *“hay que ser imaginativos si queremos despertar la imaginación”*.

Dentro de la etapa de Primaria, nos encontramos a lo que antes era designado como 1º ciclo, 2º ciclo de primaria y 3º ciclo.

6. Vivencias del Primer ciclo de Primaria e innovación

Dentro de las experiencias de innovación desarrolladas en este ciclo, se destaca la visión por parte del Equipo Directivo y de la coordinadora de primer ciclo.

La opinión del Equipo Directivo con respecto a este primer ciclo es determinante a la hora de infundir ánimos en su labor diaria cuando dice:

“Creo que el grupo del primer ciclo puede ser estímulo para otros grupos porque están preparando a alumnos que van a ir haciendo una serie de cosas que forzando a otros profesores a decir: “pues mira, voy a tener que formarme en esto porque estos alumnos ya vienen trabajando este tipo de dinámica”.

La coordinadora de primer ciclo de primaria comenta que se han desarrollado diversas experiencias dentro del aula, durante este primer año, de entre las que encontramos:

- Rutinas de pensamiento
- Destrezas de pensamiento

En principio, reconoce la coordinadora de primer ciclo que, este proceso, se vivió con miedo, ilusión y trabajo en equipo ya que, existía profesorado más antiguo que debían de adaptarse a los cambios sobre innovación que se proponían y, la consecuencia directa supondría romper con la metodología tradicional que desarrollaban, frente a las rutinas y programaciones procedentes de los métodos tradicionales.

Una vez que se establecieron momentos de formación en las reuniones de ciclo, y la información se transmitió uniformemente a todos los docentes, se generó en los docentes una actitud ilusionante cuando ellos valoraron que las actividades eran posibles de realizar dentro del aula. Así, vieron viable ir cambiando la metodología normal del aula y comenzaron a desarrollarse y a integrarse actividades de innovación dentro de la dinámica normal de clase.

El elemento fundamental de este proceso ha sido el trabajo en equipo. La puesta en marcha del proceso ha podido valorarse de forma más objetiva por los docentes al desarrollarse una dinámica paralela en cada una de las aulas. Todos los docentes llevaban a cabo la misma actividad durante este primer curso de tanteo.

7. Vivencias del Segundo ciclo de Primaria e innovación

“ puede ser maravilloso pero sé, soy consciente, de que hay que sistematizarlo mucho para que no sea construir castillos en el aire. Pero si les ponemos unos buenos cimientos donde nos lleva, desde luego, es muchísimo más lejos que a donde hemos ido hasta ahora.” Marisa, profesora de segundo ciclo de L2.

Del segundo ciclo, y de sus profesores, el Delegado de Pastoral de Cardenal Herrera Oria, como profesor de segundo ciclo, nos comenta que *“hay gente con muchos años de docencia. Y eso es muy bueno. Hay incluso un profesor que va a prejubilarse, (...) y luego hay dos profesores que yo creo que cuatro de los seis tienen ya más de veinte años de docencia, entonces hay mucha experiencia”* nos comenta hablando del equipo de profesorado existentes dándo importancia al bagaje y experiencia que estos

docentes tienen debido a que *“ya han pasado por muchas situaciones.”*

Uno de los grandes hándicaps con los que se encuentran es que estas nuevas técnicas quizás cambie la experiencia de muchos años *“(…) y esto hace que tengan muchas dudas a la hora de cambiar al nuevo sistema.(…) o sea, la innovación educativa está entrando en el segundo ciclo y , esto despierta muchas dudas.”* Expresa que los docentes sienten alguna reticencia al cambio donde le era más cómodo al profesor sentirse el centro en el aula, y el alumno como receptor de este aprendizaje. Pero esta cómoda postura no se puede mantener más. Ahora todo está cambiando y el protagonista es el alumno, como dice el Delegado de Pastoral *“ni siquiera la información o el contenido es el protagonista, sino que eso también es vehicular”* Como consecuencia directa de todo este proceso de transformación de la enseñanza en este ciclo, en particular, con tanta experiencia, *“está costando mucho trabajo y es normal”*, explica como elemento de debilidad del grupo, mas a continuación ofrece una visión del grupo de continuidad en la tarea y muestra que no ha perdido la ilusión ni la inclinación positiva hacia la docencia que sólo muestran los verdaderamente vocacionados al comentar que *“también es verdad que, son gente que mantienen la ilusión viva. Y, aunque se vayan a prejubilar, estamos todos metidos en el curso o formándonos en inglés como te decía antes, o metidos en innovación educativa, con lo cual, eso es muy importante”* finaliza el Delegado de Pastoral y tutor de cuarto curso.

Marisa, otra profesora de segundo ciclo del área de inglés, comenta que el sentir del profesorado ante la metodología tradicional que están desarrollando en las aulas los docentes es que es muy repetitiva en cuanto a contenidos. Este es el motivo por el cual el ciclo ha estado reflexionando sobre la conveniencia del desarrollo de los métodos de innovación. Y es que, Marisa considera que todos los años repiten los mismos contenidos

e implementan un poquito más esos mismos contenidos una y otra vez. Explica en su entrevista como esto tiene un efecto negativo en la motivación del alumnado frente al aprendizaje desarrollado en el colegio. Por ello, Marisa comenta que sería conveniente que se tuviera en cuenta, al determinar la conveniencia de los contenidos de aprendizaje, el grado de madurez de los alumnos para que ellos puedan asimilarlos “ *yo podría darlo de otra manera, no hacen falta los diez ejercicios de los sinónimos si ya el año pasado quedaron clarísimo los sinónimos. Los puedo integrar en un texto, yo los puedo trabajar, pero ¿de verdad vamos a trabajar el tema otra vez de los sinónimos, de la misma manera además, con los mismos ejemplos, para que luego lleguen a quinto y ¿vuelvan a darlo?. Y es que, son además, los temas exactos, de la editorial. (...) Y yo lo veo mal, imagínate ellos que tienen que aguantar 18 veces lo mismo, es que no puede ser, pierden todo el interés, la novedad del aprendizaje se pierde completamente. Y entonces dicen : “venga... ¿otra vez?.”*

Una de las preocupaciones que se destacan como intrínsecas en el profesorado que trabaja en el segundo ciclo de Primaria es si pueden o no moverlos de centro, debido a la necesidad de ir introduciendo más personal bilingüe en dicho ciclo dentro de la etapa de Primaria. Como explica el Delegado de Pastoral , aunque esta es una de las preocupaciones que este profesorado que presenta gran experiencia dentro del ciclo, se han de tener en cuenta dos cosas:

- Hay ya profesorado que se está formando en L2. Concretamente hay ya dos profesores con el nivel exigido.
- Considera importante que también, en el centro, se tenga en cuenta el cariz humano. Es decir, que se tome en cuenta el tiempo, la experiencia, que se procure que el profesor trabaje a gusto en el colegio y la motivación existente en el profesorado a la hora de tomar este tipo de decisiones, que si son necesarias se tomarán.

Explica, a través de su discurso cómo a la hora de la formación sobre innovación educativa, los profesores que están asistiendo a los Grupos INNOVA están transmitiendo a el resto de profesores las distintas experiencias e intentan desarrollarlas y practicar dentro de su aula. Reciben de forma directa formación también por parte del subdirector del centro a este respecto.

Realizando, este profesor , una conclusión en base a este tema, comenta que la formación en innovación es muy necesaria en estos momentos. Explicita varios temas que deben de irse tratando con la experiencia del equipo de los profesores de Primaria:

- Al ir realizando experiencias dentro del aula, considera sustancial, ir seleccionando aquellas experiencias que pueden resultar más agradables y mejor adaptadas al desarrollo madurativo de los alumnos en concreto de ese ciclo.

- También ir trabajando con el equipo de profesorado la evaluación en el área de las prácticas innovadoras: cómo evaluar el trabajo cooperativo, desarrollo de rúbricas adecuadas y generar una unión entre el profesorado alrededor de este aspecto.

- El tema de la recogida de la información por parte del alumnado *“como los niños van a recoger todas esas actividades que van a realizar con unas técnicas novedosas, el portfolio y muchas cosas que también tenemos que seguir trabajando. Y también creo yo, que hay que diseñar también, igual que se diseñan proyectos de bilingüismo, hay que diseñar también un proyecto de innovación educativa, donde se observe qué pasos hay que ir dando. (...) y si no al menos como un corpus estructural (...) En fin, dar una pequeña orientación en base a un proyecto que todos podamos conocer y que no machaquemos por ejemplo todos el 1-2-4, que no machaquemos (...)”*

Otra profesora de segundo ciclo especialista en inglés, Marisa, nos comenta en

base a todo lo descrito anteriormente que, considera que las prácticas de innovación educativa que están desarrollando dentro de las aulas funcionan. Y, ahora, observando cuidadosamente que el profesor es el guía de la actividad, el profesor debe ir guiando las propuestas y requerimientos de aprendizaje de los alumnos, pero siempre desde las inclinaciones de los alumnos. *“(...) con este tipo de aprendizajes se vana a involucrar dieciocho mil pares de veces más que si vienes tú de tu casa con una idea fantástica, pero que, a ellos, a lo mejor no les llega. A los niños hay que escucharles y luego tú, como adulto, los puedes ir llevando al sitio que tú creas que es mejor para ellos, pero siempre desde sus propias formas de interés. Está clarísimo. Y funciona vaya, de verdad que funciona. En mi clase, funciona”.*

Esta profesora de segundo ciclo, expresa de forma intensa los resultados positivos que se están obteniendo a raíz de las prácticas desarrolladas en sus clases. Resalta, a lo largo de su exposición el cariz de las habilidades que observan se van desarrollando tras estas experiencias curriculares *“Yo te digo, por ejemplo, en mi clase, el espíritu crítico y la capacidad que ellos tienen de expresar su opinión, de escuchar al otro, el respeto por la opinión ajena y también les hace tomar conciencia de todo el entorno, les hace posicionarse ante el mundo, les obligas a tomar una decisión, una posición física. Yo creo que, para mí, ese es uno de los puntos claves para desarrollar esto.”*

Resalta también que al realizar las actividades tipo programadas, son actividades que favorecen la realización mecánica de las actividades y generan una actitud pasiva en el alumnado *“(...) y eso no se puede hacer con vamos a leer la página 13 y ejercicio 5. Es que no se puede. Así los haces sumisos, los haces conformistas y, luego ¿qué quieres?, Llegan y abren la página de la wikipedia donde ven una información y se lo creen. Cuando lo que queremos es todo lo contrario, lo que queremos es que sean capaces de*

manejar la información y criticarla y decidir hacia dónde les va a llevar esa información.”

Su conclusión sobre la necesidad de cambio con respecto a la metodología del aula y la opción de los docentes hacia las actividades de innovación, se refiere al contacto que deben tener los contenidos con las realidad del alumno, de su contexto vital, de sus experiencias cotidianas *“porque la vida no está seccionada por materias, porque los aprendizajes vitales reales no están sujetos a un área concreta, porque los aprendizajes realmente significativos están sujetos a las experiencias del alumno, no a la segmentación de los conocimientos que tú quieras hacer como erudito, como docente. Es que la experiencia vital desde la que tú quieres partir, es globalizada no sectorial. Un niño cuando hace un aprendizaje no lo realiza por partes, lo realiza como un todo”*.

Recomienda y desea comenzar la realización de las programaciones contando con proyectos educativos que produzcan un cambio significativo en la motivación e interacción de los alumnos con el aprendizaje y se genere una evolución en relación al profesorado. Sin embargo, reconoce que este camino de aquí en adelante, será difícil, necesitará de mucha dedicación y entrega para generar un currículum consistente, por ello manifiesta que *“ puede ser maravilloso pero sé, soy consciente, de que hay que sistematizarlo mucho para que no sea construir castillos en el aire. Pero si les ponemos unos buenos cimientos donde nos lleva, desde luego, es muchísimo más lejos que a donde hemos ido hasta ahora.”*

8. Vivencias del Tercer ciclo, innovación y nuevas tecnologías.

“ya que todos los niños tienen metido en la cabeza que el examen lo tienen que hacer muy bien, se ha dado de lado al aprender. Aprender es hago un examen y saco una nota.” Carlota, profesora de tercer ciclo de L2.

“Lo bueno es que, cada vez los compañeros van abriendo más la mentalidad y están más conscientes de que tenemos que entrar en esa corriente”. Ernesto, profesor de educación física y tutor de tercer ciclo de Primaria.

Con respecto a la innovación comenta una profesora de inglés de tercer ciclo de Primaria, Carlota, que el desarrollo de la innovación dentro de las aulas, lleva consigo que aspectos muy importantes, referente a las habilidades de los alumnos se vayan desarrollando. Por otro lado, destaca la presencia de otros factores que, según su opinión, es fundamental reforzar en los alumnos y, manifiesta que, sin fomentar estos aspectos de forma constante, el desarrollo de cualquier metodología llevaría asociado conseguir alumnos incompletos *“la innovación yo creo que es importante, yo creo que está muy en los tiempos que estamos ahora, en la sociedad, en la forma de aprender. Aunque creo que hay aspectos básicos del aprendizaje de los alumnos que no podemos olvidar. Y creo que se están descuidando. (...)como concienciar a los niños que vienen aquí a aprender, la atención, el saber estar, yo creo que desarrollar los contenidos del año sin haber desarrollado previamente algunas actitudes o capacidades que tienen que desarrollar, creo que es un trabajo... Que queda un poco perdido”.*

La labor del docente dentro del aula, conlleva desarrollar múltiples procesos y conseguir tener bajo control procesos diversos al mismo tiempo, por ejemplo: pasar la

asistencia diaria, controlar deberes, controlar agendas, mantener un estrecho contacto con los alumnos, un desarrollo cuidadoso de las programaciones, desarrollar actividades diversas de última hora necesarias “para ayer”. A este tipo de situaciones, además, hay que sumarle la introducción de nuevas experiencias innovadoras, lo cual, ocasiona, en determinados momentos que la calidad educativa vaya en detrimento. Aspecto al que llama la atención esta profesora de inglés de tercer ciclo, con respecto a la importancia de la labor de los tutores dentro del aula, la cual expone que : *“porque entre otras cosas además creo que el colegio tiene que ofertar a los niños algo que no tienen y algo que no tiene es valorar el silencio, atender,... Entonces yo creo que nosotros tenemos que ser la opción que recibe mientras el alumno llega al colegio. Entonces yo creo que es importante que se aprenda a situarlos que sepan a qué vienen, el concienciarlos del valor que tiene aprender, que no somos una nota. Y todas esas cosas creo que es importante.*

Es como plantar una planta, tú quieres que de flor, pero para eso tú tienes que plantar la semilla , cuidar que le de el sol, regarla... El proceso, a lo mejor no es tan bonito, saber esperar y mantenerlos cuidados, y eso es la flor. Y yo creo que ahí estamos queriendo sin tener antes un proceso y,... primero que es difícil que el resultado sea eficaz para todo. Entonces, yo creo que ahí nos estamos perdiendo un poco, o nos estamos precipitando o estamos dejando de lado aspectos importantes del aprendizaje que no debería de ser, en mi opinión.”

Carlota, nos habla de mantener un equilibrio entre la introducción de nuevas metodologías y el énfasis y esfuerzo que dedica el profesor a desarrollarlo. Comenta que es muy importante el desarrollo de un alumno de forma integral tal y como se expone en el ideario y, en su opinión, considera que “las prisas en implantar la innovación” y

conseguir buenos resultados puede perjudicar el resultado final si no cuidamos el proceso de desarrollo y maduración personal de cada alumno, su personalidad. “ *Que ellos sepan desenvolverse en su vida diaria y además con conocimientos. Y yo creo que además es importante el formarlos que además se dice en el ideario de la Fundación. Es formación íntegra de la persona y ahí entran valores, habilidades y formación académica. Pero, yo creo que en conjunto nos decantamos demasiado por lo académico y olvidamos otras cosas importantes.*”

En definitiva, Carlota comenta que: *“Ya que todos los niños tienen metido en la cabeza que el examen lo tienen que hacer muy bien, se ha dado de lado al aprender. Aprender es hago un examen y saco una nota”*

Considera que debemos partir en el tercer ciclo de la reflexión y desarrollo de estrategias que sirvan para suavizar dificultades a la hora de enfrentar la implantación de nuevas metodologías, tales como la direccionalidad del aprendizaje de los alumnos que presentan ahora en tercer ciclo, limitación que nosotros como docentes hemos generado en esos alumnos como consecuencia al favorecer actitudes en ellos, una linealidad de pensamiento con respecto al proceso de adquisición del aprendizaje, es decir, cómo los alumnos se presentan a la evaluación, al examen, a lo único que toman en consideración en último término y para lo que los docentes han de facilitar el acceso y trabajar sobre las actitudes que permitan la ruptura con este tipo de pensamientos y favorezca el cambio *“ya que todos los niños tienen metido en la cabeza que el examen lo tienen que hacer muy bien, se ha dado de lado al aprender. Aprender es hago un examen y saco una nota.”*, finaliza comentando en su discurso.

Por otro lado, el profesor de educación física de tercer ciclo, también tutor de un

curso, presenta, además, un alto interés en las nuevas metodologías. Para nosotros Ernesto. Ernesto comenta que en cuestión de descubrimiento de las nuevas metodologías innovadoras dentro del aula resulta ser un ámbito de descubrimiento tanto para los alumnos como para el profesorado. En este aspecto, especifica justo en el proceso de investigación y realización de trabajos por los alumnos. El profesor, en este proceso, guía pero también aprende con ellos. Este aspecto genera una motivación y un sentimiento de descubrimiento junto con el docente *“nosotros intentamos siempre que ellos se involucren dentro del proceso que este proceso sea vivo ¿no? Este proceso te mantiene vivo incluso al profesor, te mantiene en continuo aprendizaje en constante interacción con los alumnos y el clima de confianza que se adquiere también es importante porque hay veces que hay cosas que incluso son novedosas para tí mismo, y ellos al darse cuenta de que tú te sorprendes, para ello es muy grato ¿no? Que personas con cierta edad sigan aprendiendo. Para ellos creo que esa inquietud constante, creo que es bueno porque en clase dicen: “oye mira tú con la edad que yo tengo me estás provocando cierta inquietud por el aprendizaje”*

Hace Ernesto hincapié en el desarrollo de las nuevas metodologías con ayuda y apoyo de las nuevas tecnologías con el objetivo de:

- Tener en cuenta el contexto real donde viven los alumnos
- Favorecer la realización de su uso a la hora de investigar y completar actividades que se pueden realizar en el aula.
- Favorecer la flexibilidad en la programación, ya que, los alumnos y los profesores pueden prestar atención a las motivaciones e intereses que los alumnos vayan desarrollando a consecuencia de los contenidos desarrollados en el aula.

Y es que, según señala Ernesto *“las nuevas tecnologías están abriendo muchos*

campos y muy diversos. Sí es cierto que, en muchos casos las estamos coartando, es una pena que los alumnos no puedan venir al colegio con sus móviles. Es una pena, porque ya te digo a golpe de clic pueden buscar algo que surja en clase. Lo bueno de esto es , de trabajar en el cole, es que los días son diferentes y lo de trabajar en la clase, cuando la clase es viva, ellos te van a cambiar esa programación. Entonces, en un momento dado, va a surgir una chispa que tú quieras investigar o algo que quieras hacer, y es una pena con la prohibición que hay que los chavales no puedan traer móvil para poder hacerlo. Eso es porque todavía no se hace un buen uso de las nuevas tecnologías. Pero allí es donde nosotros tenemos que buscarles a ellos. En el buen uso de esas herramientas que nos la están facilitando. Hoy día abren los ordenadores ellos y van por encima de nuestro conocimiento, y eso pienso que es por donde nosotros tenemos que ir tirando”.

Es significativo, su opinión y reflexión con respecto al uso de las nuevas tecnologías dentro del equipo del profesorado del tercer ciclo, el cual considera aún insuficiente y puntual. Considera que el equipo docente debe partir de incorporar dentro de sus programaciones este tipo de usos, lo cual facilitaría el paso hacia la adaptación a la implantación de la innovación metodológica. El objetivo final de este proceso es conseguir que el uso del libro de texto para el profesorado sea una guía no un elemento esencial para el desarrollo curricular, aspecto que detalla cuando expone *“Por desgracia, pienso que todavía la aceptación de las nuevas herramientas que se nos están dando es poca y creo que tendríamos que sacarle mucho más partido y que podríamos trabajar mucho más en profundidad con un proyector y un ordenador puedes hacer actividades mucho más divertidas y enriquecedoras que lo que te ofrece el propio temario, el propio libro de texto. Entonces esto te implica romper muchas barreras, no seguir fijamente el libro, tenemos que ir cambiando y eso implica formación, responsabilidad, implica... pero*

al final todo es en beneficio del alumnado que es lo que nosotros tenemos que mirar.”

Con lo que respecta al uso de las nuevas metodologías, Ernesto incluye sus propias experiencias que favorece el ambiente de trabajo cooperativo y el proceso de investigación dentro del aula. Prácticamente, él facilita el cómo y el qué y los alumnos realizan el proceso, el desarrollo del tema. *“yo mismo hoy he estado haciendo una actividad en la que he estado explicando los climas, a partir de fotografías que hemos estado proyectando desde el cañón. Luego hemos estado haciendo trabajo cooperativo con ellos y ellos mismos han sido los que han explicado los diferentes climas de España. Yo sólo he buscado las herramientas, he buscado y planificado la clase, pero son ellos los que han hecho la clase, en definitiva, y todo eso pues gracias a la pizarra digital en este caso, al ordenador .”*

En el proceso de desarrollo de la implantación de la innovación, Ernesto fue seleccionado para realizar la formación como parte del Grupo INNOVA. Por tanto, es referente y formador de sus compañeros. Presenta este tipo de selección por parte del Equipo Directivo como una oportunidad *“yo tuve la gran suerte de que a mí me propusieran para formarme dentro de los grupos innova. Y la idea es que nosotros nos vayamos formando para luego ir formando a nuestros compañeros”,* comenta Ernesto.

A la hora de introducir la formación para el profesorado, este profesor de tercer ciclo, considera que se produce un enriquecimiento sobre el modelo metodológico existente y se basa en el uso de las nuevas tecnologías. Aspecto que destaca cuando comenta *“No desecha lo que hemos tenido hasta ahora , sino coge todo lo bueno que hemos tenido hasta ahora y lo enriquecemos con estas nuevas técnicas de enseñanza, apoyados en el uso de las nuevas tecnologías”.*

Con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales, Ernesto detalla cómo las variadas actividades de innovación metodológica favorecen que las diferencias existentes entre los niveles curriculares de los alumnos disminuyan en el proceso de su desarrollo, con lo cual, la integración de estos alumnos se hace posible dentro del aula y no sólo tienen como referente la clase general que se desarrolla un nivel curricular paralelo o diferente a la generalidad del nivel del aula. Señala, a su vez, que el desarrollo de las habilidades que fomenta la propia interacción de los alumnos en el proceso de realización de los trabajos individuales o cooperativos favorece como algo fundamental, ya desde el principio, el desarrollo de las habilidades comunicativas en la generalidad de los alumnos. Todos ellos resultan beneficiados, las diferencias entre ellos (alumnos con necesidades educativas especiales y alumnado general) disminuyen.

9. Vivencias sobre Innovación en la ESO

“Los padres tienen que cambiar la mentalidad. No pueden venir exigiendo que en Primaria se les ponía en la agenda todo lo que tienen que hacer los niños.” Juan José profesor de secundaria.

“Yo me imagino que, para el año que viene, partiremos de unas necesidades que son muy diferentes y puestas en equipo. Que, ahora mismo, de equipo ha sido poco. Entonces, yo confío, que para el curso que viene, va a ser mucho más y lo que hagamos, como equipo, se va a ir plasmando del departamento a la etapa.” Juan José profesor de secundaria

“los alumnos son los que se adaptan a todo, los que somos más reacios somos los profesores, creo”. Juan José profesor de secundaria.

Juan José como profesor de secundaria, nos comenta que considera tremendamente importante comenzar la andadura de esta implantación desde infantil, ya que esto favorecería que, más tarde, se pudiera adaptar el de dificultad de los contenidos por parte de los profesores que fueran acogiendo a este alumnado en secundaria con el objetivo de responder tanto al alumnado como mantener los requerimientos exigidos por la ley.

Hablando sobre su perspectiva, con respecto a la preparación del alumnado de etapas educativas anteriores, considera que los docentes deben asentar los conocimientos básicos necesarios para que los alumnos mantengan un ritmo de trabajo aceptable al llegar a secundaria. Este aspecto garantizaría que se han ido desarrollando habilidades tan necesarias en los alumnos, de las que carecen ahora mismo, como son la autonomía, cooperación y saber trabajar en equipo dentro del aula, entre otras, al decir que *“ ya que estamos preparando al alumnado para una salida laboral en un futuro, teniendo en cuenta que, nuestros alumnos van a pasar a nuestro bachillerato, pues lógicamente los más preparados para adaptarse a las nuevas necesidades que la sociedad les va demandando y eso lo tenemos que hacer en la secundaria. Mucha más autonomía, más destrezas, más responsabilidad en cuanto a ser conscientes de lo que se les exige, de lo que ellos mismos tienen que irse, de lo que el profesorado les vamos pidiendo, por tanto esto lleva a que los alumnos tienen que ser mucho más autómatas, mucho más responsables en su autoconocimiento y mucho más responsables en cuestión de grupo, colectivamente”.*

Un aspecto que destaca Juan José, en referencia a el desarrollo general de la personalidad del alumnado, es que aparte de fomentar la motivación y el aprendizaje de los alumnos, se debe insistir en fomentar y desarrollar en los alumnos habilidades sociales y la autonomía como eje determinante para desarrollar con éxito el desarrollo integral del alumnado. Comenta especificando en este apartado que considera a los alumnos que llegan procedentes de primaria bastante dependientes aún del profesorado en la realización de sus tareas y es un aspecto que debe ser valorado y reflexionado por el equipo de profesorado a fin de mejorar la actuación del alumno frente a su trabajo individual en el aula. *“Nosotros tenemos que intentar que el alumno sea un alumno motivado y que, además, tenga destrezas de habilidades sociales, como para poder trabajar en grupo de forma autónoma. Es quitarles muchas dependencias que traen desde primaria, que vienen muy dependientes, hay que ayudarles a ser mucho más autónomos”* comenta y coincide con la opinión de su compañera Elena profesora de inglés y francés de la ESO.

En su entrevista también nos habla de la función que deben desarrollar los padres con respecto a favorecer un grado de autonomía mayor en sus hijos ahora que pasan a secundaria , concretamente, nos detalla cómo algunos padres generan una falta de autonomía con respecto a sus hijos al considerar que es responsabilidad ahora de los docentes describir y anotar en la agenda los requisitos, requerimientos, necesidades de los alumnos. La función de los padres de alumnos de secundaria pasa por fomentar en sus hijos un grado de autonomía mayor de lo que tenían anteriormente y que corresponde fomentar teniendo en cuenta el grado de desarrollo madurativo de esas edades, ya que hay que añadir que en secundaria los alumnos incluso doblan el número de materias que desarrollan (de 6 a 11-12). *“Los padres tienen que cambiar la mentalidad. No pueden venir exigiendo que en Primaria se les ponía en la agenda todo lo que tienen que hacer*

los niños.”

Con respecto a las actividades desarrolladas de forma innovadora dentro de las aulas, manifiesta una realidad condicionada por prácticas aisladas por parte del profesorado y una falta de coordinación de trabajo de las mismas con el equipo. Este apartado, Juan José lo considera como elemento a trabajar por el conjunto de docentes de la etapa de secundaria de forma que se consensue una misma línea a seguir para el curso próximo “ *Ahora mismo son cosas puntuales, las cosas puntuales sirven para lo que sirven. Entonces antes hay que haberse reunido, hay que plantear qué cosas vamos a ir haciendo y por qué, cosa que considero que no se ha hecho y hay que hacerla.”*

Explicita en su entrevista cómo la adaptabilidad del alumnado frente a distintas situaciones y aprendizajes nuevos es un punto fuerte de este proceso de cambio y de implantación de nuevas metodologías. También dirige su atención hacia las reticencias que pueden llegar a manifestar el profesorado ante el cambio metodológico por implicar un sobreesfuerzo y una coordinación más exhaustiva a la hora de programar las sesiones de aprendizaje de los alumnos.

Una de las aportaciones de la entrevista con Juan José figura en su propia valoración del proceso desarrollado a la hora de implantar la realización de experiencias dentro de las aulas. Considera que:

- Coordinarse a través del correo para fomentar la realización de las mismas y establecer una fecha tope para tener colgadas las experiencias en la web (mayo 2015) es un proceso que genera muchas dudas en el profesorado. “ *El proceso lógico primero es vamos a reunirnos, vamos a ver las necesidades y después vamos a hacer cosas. Aquí*

yo creo que se ha empezado al revés. Hay gente que ha empezado a hacer cosas pero bueno eso es una apreciación particular, que no estoy de acuerdo cómo se ha planteado”.

- El proceso de implantación de la innovación metodológica en el centro, según expresa Juan José ha sido en cierto modo algo precipitado, ya que, confiesa que los cambios y peticiones al profesorado con respecto a esta clase de dinámicas fueron establecidas a la llegada del nuevo curso en septiembre. Con lo cual, destaca se perdió todo el tiempo previo de verano para favorecer que el profesorado, con un plan de actuación concreto, pudiera estar más informado y preparado por sí mismos.

- Destaca que el proceso desarrollado en la implantación ha sido, según su opinión, formando una visión uniforme de las actuaciones que se podrían llevar a cabo. Quiere esto decir que se tratarían por igual las distintas etapas, en cuanto a organización, desarrollo de las prácticas y valoración del proceso. Juan José destaca que cada etapa tiene sus características propias que las diferencian. Por ello le da importancia a haber realizado un adecuado plan de actuación de forma previa a este proceso.

- Señala también, cómo el desglose, el derivar una amplia variedad de actividades a realizar por cada profesional en cuanto formación implica una pérdida de fuerzas con respecto a el objetivo que se desea perseguir dentro del centro *“no se le puede estar presentando cosas en paralelo multiplicadas por lo que cada profesor pueda hacer con sus esfuerzos”* comenta al referirse tanto a la formación en prácticas innovadoras como en adquisición de certificación bilingüe. Concluye que, según su opinión, no se ha contado lo suficiente con el profesorado a la hora de proponer estas medidas, las cuales llevan asociada una intensa y variada formación permanente en ambos campos y, por tanto, requiere de la dedicación de un esfuerzo muy considerable por parte de los docentes para poder llevarlo a cabo.

Para que este proceso no se convierta en algo considerado como “obligado” por parte del profesorado, con todo lo explicitado anteriormente, Juan José considera que siempre es recomendable ir respetando los tiempos de cada profesional, ir siguiendo los casos individuales y pedir un esfuerzo a los profesores de forma limitada, es decir, un proceso cada vez, no de forma múltiple, como este es el caso, según manifiesta este profesor de secundaria “ *Un colegio tiene que ser un alma viva, pero ese alma viva es viva si nosotros estamos participando, la participación es muy importante cuando se respetan los tiempos de la gente porque tú no puedes ahora, personas que no están formadas en inglés, machácate en inglés, que ahora también te voy a pedir...No, perdona, la gente también que respire un poquito. Entonces yo creo que esos procesos son necesarios y hay que respetarlos porque si no se entra obligado, y las cosas obligadas al final...La prueba es con nuestros hijos: ¿Qué hacemos cuando a nuestros hijos les obligamos a algo? Lo contrario.*”

10. ESO, Bachillerato e innovación

“La innovación tiende a valorar todas estas competencias de forma más variada. Anteriormente la evaluación de hacía de forma más reducida. Ahora tenemos a los niños actuando en más situaciones así esto nos podrá ayudar a evaluar de forma más amplia, con más perspectiva.” Pedro profesor de ESO y Bachillerato de educación física.

“Pues muy bien, porque yo creo que uno de los problemas de los alumnos de nee son la propia estructuración de sus aprendizajes” Pedro, profesor de secundaria y bachillerato.

“Eso es una discusión que está encima de la mesa: el uso del móvil”. Pedro profesor de ESO y Bachillerato.

A la hora de enfrentarse al aprendizaje en estas dos etapas, surgen explícitamente diferencias entre el grado de motivación e interés de los alumnos. Por tanto, considero importante comenzar realizando una aproximación a las características individuales de los alumnos de estas dos etapas para valorar en qué aspectos se parecen y se diferencian los alumnos acudiendo al testimonio presentado por profesores que trabajan en ambos ámbitos y conocen sus características de forma cercana. Concretamente, Pedro como profesor de Educación Física de Secundaria y Bachillerato, expone abiertamente que hay alumnos de cursan la ESO en Cardenal y que se sienten obligados a asistir al centro escolar debido a la imposición de la ley, y hay que añadir que, Pedro considera que el grado de desarrollo madurativo de los alumnos aún no les permite distinguir la importancia que puede llegar a tener para su futuro profesional el finalizar la formación obligatoria hasta los dieciséis años, aspecto que es corroborado a su vez por otro profesor de esta misma etapa, Santiago, profesor de diseño de bachillerato en la actualidad, pero que estuvo dando también clases en secundaria los tres años anteriores.

Por otro lado, añade Pedro, cómo al darse el cambio de etapa y no ser una etapa definida como obligatoria los alumnos de Bachillerato desarrollan su formación por propia opción y, esto, genera una diferencia sustancial tanto en implicación y motivación hacia el aprendizaje. Como declara Pedro, se observa que, los alumnos que acuden a esta etapa presentan un cambio de visión sobre sus posibilidades y proyección hacia su futuro, hacia el mercado laboral, por lo que se observa una época de transición en los alumnos donde cambia su actitud, motivación e implicación hacia el proceso de aprendizaje.”En

bachillerato estamos hablando ya de relacionarnos prácticamente con hombres y mujeres. Y en secundaria son niños. Los de cuarto de ESO es verdad que están proyectando mucho más pero suelen ser más niños.”

Como aportación a esta opinión, Santiago, destaca que el hándicap que presentan los alumnos es que estudian solo para aprobar un examen, en su mayoría. De forma que, no se detienen, en estos momentos, a prestar atención al proceso de los aprendizajes, a la investigación, sino permanecen de forma dependiente hacia el profesor cuando se trata de fomentar entre ellos una autonomía y deseos de investigar *“Estudian solo para aprender lo suficiente y aprobar el examen. Solo para aprobar el examen. Yo he hecho pruebas a la vuelta del verano para ver de cuánto se acordaban y no se acordaban de nada, no saben , no han retenido la información. (...) Eso es señal de inmadurez porque si están en un bachiller es porque ellos han decidido y yo se los digo: espero que no estéis aquí obligados. Ellos han decidido seguir esa línea de estudio para luego pegar el salto e ir a la universidad. ¿Cómo es posible que den ese paso y luego la actitud en clase no sea de lucha y de querer aprender Tienes de dieciocho alumnos, tres que sí y quince que no”.*

El desarrollo madurativo de los alumnos es significativo pues en esta etapa, y Santiago, considera que es muy importante acompañar a los alumnos en su descubrimiento. Considera que, a pesar de este proceso que realizan los profesores con los alumnos de estas etapas, los alumnos presentan un desarrollo madurativo que carece de elementos a desarrollar tan importantes como el saber hacerse responsable de una tarea y presentar constancia para llevarla a cabo. *“Es su comportamiento psíquico ante la educación, ante la enseñanza. Esto es un problemón. Tenemos que hacer que nuestros niños vayan siendo menos niños y a la vez que vayan cogiendo responsabilidades”.*

La familia, como entorno más próximo y educativo de los alumnos, presenta una diversidad de situaciones que condicionan de forma determinante el desarrollo emocional de los alumnos, según lo que veníamos comentando. Santiago asegura que, porque hay alumnos que tienen a los dos padres que trabajan y permanecen por las tardes con la abuela, otros que presentan familias desestructuradas, etc, no favorece una actitud en los alumnos responsable, ni desarrolle su motivación hacia el aprendizaje.”Yo creo que no tienen un entorno familiar que favorezca el desarrollo intelectual, el esfuerzo y el trabajo y la responsabilidad. Uno está con la abuela, el otro está... En fin cada uno tiene sus circunstancias y están dispersos. Y su nivel de prioridad no es acabar los deberes y luego irse, ¿qué te va a costar quince minutos? Vamos haz algo. Pero ya a final de curso empiezan a sacar sietes y ochos pero claro en el último trimestre, que ya son conscientes”. Por esto, Santiago considera que la labor del profesor se complica ya que hay que ayudar y guiar a los alumnos de forma conveniente para que realicen una adecuada toma de decisiones con respecto a sus estudios en un futuro.

Una de las áreas que Santiago encuentra más deficitarias en los alumnos es su capacidad imaginativa y creativa. Considera que los alumnos carecen de ella, al enfrentarse con una asignatura como el dibujo técnico, en la cual es prioritaria y fundamental. *“Están perdidos. Vienen perdidos. Yo les pregunto y no saben: yo no sé... Verás yo quiero saber por qué has escogido dibujo técnico, si tenéis claro si queréis crear cosas, si queréis utilizar vuestra imaginación, ..¿qué hacéis aquí?”*

Sin embargo, concluye Santiago esta cuestión manifestando que, tras los cursos que está con ellos, estos alumnos, por ejemplo los del año pasado que pasaron la

selectividad, recibieron notas muy altas en su materia. Por lo que considera que, los métodos para desarrollar otras habilidades en los alumnos que no son únicamente aprobar para el examen no se desarrollan lo suficiente.

Manifiesta Santiago que, en los alumnos concretamente de Bachillerato encuentra una apatía general. Considera que es debida a varios factores:

- Uno es la influencia que tiene la realidad social de la crisis económica que ha generado en los alumnos una pasividad o una indefensión aprendida. *“Eso aunque tú quieras ignorarlo, por el telediario, por los comentarios de los padres, eso les llega, ellos hablan de eso. Y los pocos que hay dicen que se quieren ir fuera. Y todo esto les repercute.”*
- Considera Santiago que, la familia, presenta signos de haberse deseducado. Considera que no se mantienen con los hijos tantas conversaciones que les ayude a formarse como personas responsables, debido en ocasiones a que los dos padres trabajan estos años. El hijo está mucho rato solo y siendo atendido por otros familiares. Hay por parte de la familia un cierto desapego con respecto a los hijos, afirma *“O sea creo que falta convivencia emocional y pedagógica. Porque yo conozco familias que el niño está con la tía, pero el niño... atiéndelo tú. Es como un desapego que tienen, porque están haciendo otras cosas o para el rato que tienen el niño que se ponga ahí con la pelota solo. Falta, falta esa unión familiar centrada en el niño como el elemento común de los dos falta.”*

A la hora de observar detenidamente el sentido de la implantación de las nuevas metodologías dentro del aula, destaca la idea base asentada y por la cual se realiza, según este profesor encargado de la Educación física en Secundaria y Bachillerato, la implantación de prácticas innovadoras. Concluye que se realizan para dar sentido, un

significado al aprendizaje *“Yo creo que la base de la innovación, en sentido global, es darle un significado al aprendizaje, desde mi punto de vista. Es decir, yo no aprendo porque sí. Las preguntas que siempre nos han hecho los alumnos: ¿Y esto a mí para qué me sirve?. Pues al hacerlo un profesor mucho más aplicado, mucho más práctico, es como acercar la realidad al niño, pues se intenta que el aprendizaje del niño esté relacionado con un contenido real. Que el niño diga: Esto me va a servir a mí. Además son métodos mucho más creativos, mucho más participativos, mucho más cooperativos, entonces son cualidades que le van a ayudar al niño a desarrollarse no solo como persona sino también en sociedad y en grupo.”*

Esta implicación del profesorado en técnicas de innovación como medio para generar en el alumno un desarrollo integral del mismo, es un aspecto que, ya se ha contemplado en otras etapas anteriormente comentadas, generandose así una línea de actuación común entre los docentes.

Un aspecto al que se hace referencia durante la entrevista con este profesor es a la realización de diversas técnicas durante las sesiones, aspecto que trata como fundamental tras observar los resultados obtenidos por los alumnos en sus clases debido a que se les da la oportunidad de desarrollar diferentes habilidades en las distintas tareas. Esta variedad de actividades permite a todos los alumnos a desarrollar sus capacidades de forma diversa. Concluye Pedro, que por esta razón merece la pena los cambios producidos.

Dirigiendo nuestra mirada hacia la evaluación de las tareas, Pedro comenta cómo el desarrollo del proceso de dichas técnicas dentro del aula, favorece una mirada retrospectiva a la labor del docente que las desarrolla. Ofrece mucha información los

pasos que se dan durante su puesta en práctica, de forma que el profesor consigue con estas actividades también herramientas que pueden mejorar, siempre que el proceso de reflexión exista, la labor de los alumnos y la suya propia permitiendo adaptarse mejor al contexto que le rodea.

Del mismo modo y concluyendo su intervención, nos comenta cómo el trabajo cooperativo permite a los alumnos desarrollar un mayor número de experiencias de éxito, lo cual directamente influye en el grado de motivación y deseo de volver a participar en el proceso de aprendizaje. Resulta ser este, uno de los aspectos que más le llaman la atención a este profesor como elemento positivo sobre la implantación de nuevas metodologías en el aula.

Cuando se le pregunta por los proyectos integrados, nos ofrece una respuesta que muestra aún falta de puesta en común con el equipo. Los proyectos integrados son considerados como herramientas útiles dentro del entorno educativo pero que se realizarán de forma limitada (uno por trimestre o al año) y siempre y cuando el equipo docente de su etapa reflexione cómo lo desean desarrollar e incluir en sus programaciones.

Un elemento que caracteriza el trabajo de los tutores de Cardenal, según comenta Pedro, es cómo tienen en cuenta y reflexionan sobre el papel que los alumnos de necesidades educativas especiales desarrollan en el aula, las dificultades para seguir el curriculum normalizado y las metodologías que se desarrollan con ellos. Pedro, expone que considera el principal problema de estos alumnos es que , para su aprendizaje dentro del aula llevan un material con respecto a su nivel, una programación en paralelo a lo que se desarrolla en el aula y es difícil establecer puentes que acerquen a estos alumnos a la

realidad que les rodea. Pedro nos dice que *“Pues muy bien, porque yo creo que uno de los problemas de los alumnos de nee son la propia estructuración de sus aprendizajes.*

En esa estructuración del aprendizaje, las tareas que nosotros queremos que ellos asuman, pues muchas veces quedaban en paralelo al propio ritmo de la clase y, muchas de las estrategias que estamos trabajando actualmente en los grupos innova yo creo que pueden asumir mucho mejor a estos niños.”

El realizar experiencias inclusivas en este sentido ha facilitado que los tutores comprueben que los alumnos con necesidades educativas se sienten parte activa del grupo mejorando de forma positiva su autoestima y relaciones sociales.

Nos habla con respecto a la distribución de los alumnos en el aula de dos aspectos a tener en cuenta:

- La disposición de las mesas de los alumnos de cuatro en cuatro. Señala que, en este punto, hay varias opiniones, y otros especialistas educativos que consideran que la disposición ideal de los grupos de las mesas de los alumnos dentro de las aulas sea de tres en tres.

- Especifica cómo el aprendizaje ahora es quien va a condicionar el uso del espacio. Esto implica un cambio de concepción por parte del profesorado, ya que, éste prepara una actividad y escoge el entorno más apropiado. Sin embargo, la realidad de este centro es que existen zonas muy delimitadas y no pueden hacer uso del espacio siempre como necesitan pero están intentando buscar soluciones a este aspecto. Nos habla de las experiencias llevadas a cabo en otros centros de la Fundación cuando dice que *“Hay experiencias en otros centros de la fundación donde ya hay mamparas que dividen los espacios entre clases. Pero ahora mismo no. De todas formas yo creo que se ha*

avanzado bastante en el hecho de desintegrar el espacio como estaba configurado tradicionalmente y ahora dependiendo de las necesidades se cambian mesas, no se cambian mesas, que yo creo que también para el aprendizaje de los niños también es importante.”

Por tanto, según refleja aquí, se tiende a reformar y reestructurar las clases de forma que sus paredes sean movibles y se aumente la calidad de la enseñanza, aspecto que también apoya Santiago, profesor de diseño de Bachillerato.

Con respecto a los miedos del profesorado ante este nuevo reto educativo, nos explica Pedro, cómo el que los docentes hayan observado la repercusión y hayan obtenido los primeros resultados en los alumnos ha provocado una opción generalizada en cuanto a las prácticas innovadoras dentro de las aulas. *“También yo creo que hay una duda lógica que es: ¿ésto tendrá éxito?”*

Pero a medida que hemos ido siendo conscientes de que lo que estábamos haciendo tenía cierto impacto creo que eso está ayudando al profesor a decir, bueno, vamos a abrir, vamos a ser valientes y vamos a intentar...”

Santiago, también destaca, por otra parte, como está sintiendo que este proceso de formación hacia el profesorado está siendo un proceso poco reposado, ya que considera que todos los profesores están enseñando las metodologías nuevas en las aulas, no se encuentran preparados. También destaca cómo la impronta de realizar los cursos INNOVA para todo el profesorado durante tres horas de duración en una misma tarde es ofrecer mucha información en poco tiempo y lo considera intenso y precipitado

“Aquí hay algo que no funciona porque no hay una línea pedagógica de aprendizaje

sereno como hay que desarrollar todo esto.”, concluye.

Considera Santiago que, recibir formación de los mismos compañeros que están trabajando con él, presenta la desventaja de no transmitirse perspectivas más exhaustivas de cada materia. Es decir, echa de menos las orientaciones especializadas de experiencias desarrolladas de cada asignatura desarrolladas con éxito en otros colegios como Madrid o Barcelona. La información recibida por sus propios compañeros la considera limitada, incompleta y no especializada en los centros de interés de cada materia que se desarrolla en el centro *“en Madrid, por ejemplo, te dan ejemplos y ya tienes unos referentes. Luego ya, ser autodidacta, y como docente, ya investigas y te preparas tu línea de trabajo, pero ya tienes una visión de conjunto”*.

Con respecto al uso de las nuevas tecnologías, comenta Pedro que realmente ya no estamos frente a algo nuevo o innovador. Estamos frente a unas tecnologías que son comunes en nuestro contexto cercano. Todo alumno, el que más y el que menos tiene acceso a internet, móvil o incluso una tablet. Por ello, Pedro especifica que, para ser verdaderamente innovador usando estas tecnologías el profesor debe indicar, señalar, explicitar cómo las usa y por qué, yendo así, un paso más allá. Dándole un sentido. Hoy, las nuevas tecnologías para un centro educativo no es una opción, es algo fundamental, como explica Pedro *“yo es que creo que hablar de “nuevas tecnologías” es complicado, porque ya no son nuevas tecnologías, ya son tecnologías que tenemos nosotros a nuestra disposición. Antes, un ordenador era una novedad, ahora un ordenador no es una novedad. En el centro se han hecho grandes esfuerzos por poner pantallas digitales, cañones, ect. Pero yo creo que, el paso del tiempo, no ha generado eso como una necesidad de innovación sino como un requisito “*.

En estos momentos, comenta Pedro, el uso del móvil en las aulas es un aspecto que se está desarrollando, ya que el alumno accede de manera rápida y eficaz a la información. Hacia donde nos dirijamos dentro del colegio, teniendo en cuenta la posibilidad de utilizar estos recursos que tienen al alcance los alumnos puede mejorar aún más la calidad de la enseñanza y darnos la posibilidad de acercarnos al propio contexto natural del alumno.

Con respecto a la labor que desarrolla el Equipo Directivo comenta que están presentes también en los Grupos Innova y que se encuentran en contacto con otros equipos directivos para entre todos ir reflexionando sobre esta implantación y valorar las posibles tomas de decisiones, que, como destaca Pedro, son delicadas y difíciles *“El Equipo Directivo está presente en el Grupo Innova, también siempre que se ha hecho algún curso formativo, está en contacto con otros Equipos Directivos para ver qué sentido tomamos, tomando decisiones que es muy difícil.”*

A medida que se fue desarrollándose la entrevista, cada vez fui escuchando de forma más detallada su reflexión, sobre todo, cuando expuso los pasos que necesita seguir un docente para considerarse formado en estas prácticas. En primer lugar, ofrece una idea más completa del proceso de formación del profesorado, en el que expresa cómo la información y la formación teórica de estos procesos de innovación ha llegado a todos los profesores. También expresa que, a partir de ahora, el profesor ha de responsabilizarse de continuar su formación individual siguiendo los caminos de su propio interés para implementar su práctica docente y, en tercer lugar, concluye que, para un profesor, tomarse tiempo para reflexionar sobre todo este proceso, qué técnicas y actividades puede desarrollar mejor caracteriza lo que desde el Equipo Directivo se busca

“ a partir de ahí un profesor tiene que ser responsable de su formación, porque la

formación no es solo yo aprendo una técnica y yo la pongo en marcha. Sino es yo aprendo una técnica y yo tengo experiencias en el uso de esa técnica, en casa pienso, reflexiono qué técnica es mejor para cada ejercicio, eso necesita un proceso de reflexión que después de la base teórica inicial ya nosotros tenemos que plantear, pero esa base está”.

La formación que nos han ofrecido nos ha explicado el por qué de la innovación, qué tipo de innovación y cómo debemos afrontar esa innovación, según palabras de Pedro. Sin embargo, para la definición que nos da sobre innovación es muy significativa ya que proporciona una idea diferente a la que manifiesta el resto de profesorado. Él la define como *“dar una nueva respuesta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos (...) La innovación es sobre todo una actitud, porque hay cosas que un profesor lleva haciendo cincuenta años que pueden estar vigentes hoy en día , y yo no tengo por qué coger las veinte técnicas que a mí me han explicado.”*

Comenta que, el docente, se beneficia de las distintas técnicas explicadas en innovación al llevarlas a cabo, porque le ayuda a sistematizar el proceso de enseñanza de los alumnos. Del mismo modo, este profesor critica la idea de limitar al desarrollo de las distintas técnicas de innovación en el aula como el método innovador. Señala que es imprescindible conectar esto con el grado de respuesta de los alumnos, su grado de maduración personal, social , emocional, familiar, etc. Precisamente, Pedro explicita que, considera innovación más a la capacidad que tiene el profesor de conocer a sus alumnos y adaptar las dinámicas de clase a ello que sólo saber unas cuantas técnicas. *“Para mí en la innovación es mucho más importante abrir esos ámbitos que tener en cuenta unas técnicas concretas y aplicarlas. Ahora claro, cuando tú tienes en cuenta una persona que*

evoluciona, una persona que piensa, que está interactuando constantemente con sus conceptos, a partir de ahí yo para procesos de aprendizajes concretos uso técnicas concretas. Para mí la técnica no es lo más importante en la innovación, sino darnos cuenta de que el ser humano vive en un contexto determinado y tiene unas necesidades determinadas. Y hoy en día tiene unas necesidades diferentes que hace veinte años.”

El consejo último que ofrece Pedro al profesorado es que practiquen las técnicas propuestas, porque eso mejora sustancialmente los recursos del docente y destaca que el profesorado para poder llevar todo esto a cabo necesita un forum donde compartirlo. Poder aplicar y reflexionar lo aprendido con el resto de los compañeros mejoraría la calidad de lo aprendido y su adecuación al contexto de los alumnos.

Pedro, al pertenecer al Grupo INNOVA, es referente hacia el resto de profesorado de ESO y Bachillerato en cuestión de innovación metodológica. Él se encarga de formar e informar también a sus compañeros. Sin embargo, Santiago comenta que este proceso de formación hacia el profesorado está siendo un proceso poco reposado, ya que considera que todos los profesores están enseñando las metodologías nuevas en las aulas, no se encuentran completamente preparados. También destaca cómo la impronta de realizar los cursos INNOVA para todo el profesorado durante tres horas de duración condensadas en una misma tarde es ofrecer mucha información en poco tiempo y lo considera intenso y precipitado *“Aquí hay algo que no funciona porque no hay una línea pedagógica de aprendizaje sereno como hay que desarrollar todo esto.”, concluye.*

Considera Santiago que, recibir formación de los mismos compañeros que están trabajando con él, presenta la desventaja de no transmitirse perspectivas más

exhaustivas de cada materia. Es decir, echa de menos las orientaciones especializadas de experiencias desarrolladas de cada asignatura desarrolladas con éxito en otros colegios como Madrid o Barcelona. La información recibida por sus propios compañeros la considera limitada, incompleta y no especializada en los centros de interés de cada materia que se desarrolla en el centro *“en Madrid, por ejemplo, te dan ejemplos y ya tienes unos referentes. Luego ya, ser autodidacta, y como docente, ya investigas y te preparas tu línea de trabajo, pero ya tienes una visión de conjunto”*.

Con respecto a la realización de prácticas dentro del aula, comentar que Santiago, descubrió cómo la práctica de estas nuevas actividades mejoran la convivencia dentro del aula. Los alumnos se relacionan y, observando las características de sus clases, estableció , Santiago, que , tras la actividad , los alumnos recibiera inmediatamente la nota de su trabajo antes de irse a casa. Estas medidas le han funcionado. Solo hubo un aspecto que necesitó controlar y fue el nivel de ruido en el aula durante las primeras sesiones. Una vez controló este aspecto, sus grupos finalizaban las tareas con éxito *”Y es verdad que ha mejorado la convivencia. Al principio se me descontrolaba el nivel de ruido, no de trabajo ¿eh? Porque ya todo el mundo quería participar ya de esto y no, no podía ser. Entonces el nivel de ruido fue en un principio escandaloso. Pero ya el nivel de ruido bajó porque todos querían participar e irse con su nota después y acabar. Entonces un éxito porque trabajan , se comunican, se coordinan entre ellos y , luego si un equipo se ha quedado atrás tiene que hacer que todo el equipo salga (...)se tienen que ayudar”*.

Como recomendación a sus compañeros, hay un libro que a Pedro le ha gustado mucho y es *“neurociencia y educación”* de José Antonio Marina, donde explica cómo las personas aprenden estimulando su cerebro, la importancia de la plasticidad del cerebro

hacia el aprendizaje. Precisamente a Pedro, le ha gustado mucho la frase “salir de zonas de confort”, en ella, el autor manifiesta como el probar nuevos métodos y técnicas favorece que docentes y alumnos salgan de esa zona de confort, lo cual tiene un impacto enorme en el cerebro del que aprende.” *El salir de la zona de confort implica que yo no aprendo un concepto y lo aplico sino que yo tengo muchos procedimientos para atacar un problema determinado y como son diferentes procedimientos, mi cerebro trabaja de diferentes formas y al trabajar de diferentes formas la relación , la maduración que tienen, yo creo que puede ser mucho mayor. Yo creo que es muy interesante para pensar en todo esto”.*

Mirando hacia el futuro, Pedro nos comenta que para poder desarrollar convenientemente este proceso una de las tareas que considera tan importante como los conocimientos es desarrollar la maduración emocional de los alumnos. En un futuro, explica, ellos necesitan afrontar diversas situaciones, frustraciones, incluso, con serenidad y capacidad de reflexión. Saber tomar la opción que mejor se adapta a sus características individuales y puede favorecer su inserción en el mundo laboral en un futuro es fundamental “no es que uno sea más importante que el otro, pero es que el uno sin el otro no pueden existir, tienen que coexistir.”

- Formadores que vienen al centro para enseñar Entusiasmat. Presentan materiales, curso online y diversas experiencias sobre el programa.

“Siempre realizando la reflexión de porqué pensamos que es importante hacer lo que hacemos y qué es lo que vamos a hacer” Directora del Grupo Pedagógico de
TEKMANBOOK.

En varias ocasiones se han recibido a formadores del Equipo de Entusiasmat en el centro, los cuales en cada curso han desarrollado la siguiente dinámica formativa:

1. Formativa, en este apartado desarrollaban la parte teórica y de contenidos de Entusiasmat.
2. Parte de reflexión, en la cual se compartían experiencias de formación de profesorado en entusiasmat
3. Parte práctica, donde el mismo profesorado de forma experiencial desarrollaba junto con el profesional que nos acompañaba en el proceso la manipulación de los diferentes materiales y se formaba en el aprendizaje de su uso correcto.

En el curso ofrecido de Entusiasmat en el colegio Cardenal Herrera Oria el 17-3-15 se planteó de la siguiente forma:

- Este curso nos lo introdujo la coordinadora pedagógica en innovación y bilingüismo de la Fundación y nos presentó en él a la Directora del Grupo Pedagógico de Tekmanbook editorial, que algunos de los profesores ya conocían del curso anterior.

El curso se iba a centrar sobre todo en la etapa de infantil pero señaló que Entusiasmat es un programa cíclico entre Infantil y Primaria, y que iba a tratar que fuera sobre todo experimental.

Comienza contando un poco la historia: TEKMANBOOK nació de una experiencia concreta, de los colegios, en este caso del Colegio Montserrat, de Barcelona, y que llevaba ahí 20 años, generando una manera diferente de crear una escuela y de desarrollar los programas como Entusiasmat, entre otros. Cuando este modelo generó

mucho interés en otras escuelas, empezaron a hacer cursos en los otros colegios y, al final, decidieron por querer compartir esos programas la editorial TEKMANBOOK.

Este método, ha sido por tanto, desarrollado en muchos colegios no sólo en el Colegio Montserrat de Barcelona, y revisado otras tantas veces.

Actualmente han preparado material para desarrollarlo hasta secundaria y “está en el aire para trabajar la lectoescritura hasta segundo de Primaria”, como explica la Directora Pedagógica de Entusiasmat.

Estos programas se han inspirado en pedagogías como las de Montessori, Regé Emilia “ (...)en fin, acciones pedagógicas que todos compartimos , pero también hay otras que muchos compartimos pero que cuando empezaron con todo este cambio lo denominaron innovación, ya no desde el entorno Europeo sino desde el entorno de los Estados Unidos, América del Norte. Y, en relación con todo esto tuvo mucho éxito toda la investigación relacionada con el desarrollo neurológica, Glen DOMAN, que muchos conocéis, y que en su momento tuvo mucho auge por todo lo que se refería a la estimulación temprana y que nuestros programas también lo incorporan pero que va mucho más allá de los simples BITS.” explicó la Directora del Grupo Pedagógico de TEKMANBOOK que daba el curso.

Observó la importancia que se da comenzar este programa en la edad infantil, por la red de conexiones neuronales existentes en los niños antes de los seis años “ y este desarrollo neuronal, estas redes que se generan en el cerebro van a ser un reflejo de las actividades que tengan en su entorno” finaliza exponiendo.

También señala la relación existente entre cómo aprende el cerebro y nuestro desarrollo emocional comentando que en el cerebro, una vez que se establecen relaciones neuronales y el cerebro detecta que el aprendizaje es “vitalmente importante y significativo” mieliniza esas conexiones neuronales. Esto, comenta garantiza un aprendizaje duradero. “Pero, es que, además, cuando pasa eso, la siguiente reacción en cadena es que generamos endomorfina.” *Esto provoca, según sigue su línea discursiva que se genere una sensación de bienestar que provoca una inclinación positiva hacia el siguiente aprendizaje. Así, esa sensación agradable cuando se aprende algo nuevo “es cómo estamos diseñando verdaderos devoradores de aprendizaje”* expone la Directora del Grupo Pedagógico de TEKMANBOOK, siempre que estos aprendizajes sean generados dentro de un contexto experiencial cercano a ellos.

Comenta también que las inteligencias múltiples de Gardner han sido tenidas en cuenta también en este método a la hora de evaluar y, comprende que, aunque la realidad no está fragmentada, seguimos la opinión de Gardner al establecer ocho inteligencias. Por tanto, concreta, en éste método cada objetivo que desarrollemos lo vamos a trabajar siempre desde todas las inteligencias, desde todos los canales. *“Cada vez se le da más oportunidades a todos los alumnos de llegar a conectar, de llegar a interpretar esa situación, de poder desarrollar esa competencia a la que queremos llegar ¿sí? Eso hace que todos tengan la oportunidad de llegar y que, además, todos tengan la oportunidad de desarrollar al máximo otros canales, todas las inteligencias ¿vale? Yo creo que eso también nos cambia mucho el chip de cómo plantearnos la forma de hacer las cosas”,* concluye la Directora del Grupo Pedagógico de TEKMANBOOK.

Por tanto, resumiendo hay que tener en cuenta que los programas que trae

entusiasmat, concretamente la estimulación en los BITs fueron realizados y revisados para alumnos con dificultades y se intentan compensar zonas del cerebro que pudieran estar dañadas o capacidades que presenten más limitadas “y tienen un factor de éxito muy alto” apunta la Directora del Grupo Pedagógico de TEKMANBOOK.

Y también señala la necesidad de un cambio curricular enfocado a las competencias y capacidades de los alumnos que tienen que alcanzar cumpliendo con los requerimientos de la administración pero aconseja la Directora del Grupo Pedagógico de TEKMANBOOK , que esto no nos limite en nuestras actuaciones con los alumnos a la hora de implementar la educación. Los alumnos con este método son los protagonistas y los profesores es más secundario en el proceso de aprendizaje.

Sus materiales están pensados para desarrollarlos con los padres y dentro de las aulas.

Con respecto al espacio se habla de una innovación arquitectónica “no quiere esto decir que tengamos que tirar paredes y todos los espacios tengan que ser distintos, sino decir que se van a trabajar de una manera diferente a como habían trabajado, los espacios se tienen que adaptar a esta nueva manera de trabajar. (...) Lo que queremos generar es otro tipo de de espacios que nos permita esta relación con el entorno y que vaya más allá de un libro o de un papel encima de la mesa. (...) Tenéis que tener claro que la idea es cómo adapto la idea al espacio y no al revés” declara la Directora del Grupo Pedagógico de TEKMANBOOK

Y, por último, señala un aspecto que generó mi atención y fue la forma de trabajar el error en una tarea. El profesor debe mantenerse un poco al margen del trabajo de los

alumnos y no comentar mucho. Así, con el grupo una vez que comentamos cómo lo van haciendo “jugamos con el error, lo razonamos, miramos otras alternativas, sabemos crear situaciones de reflexión a partir de las situaciones que vivimos. Y ahí es donde empezamos a caminar hacia un aprendizaje más deductivo” puntualiza la Directora del Grupo Pedagógico de TEKMANBOOK.

El curso presenta diferentes experiencias de este método en vídeo y desarrollan diversas actividades también con el profesorado, los cuales, manipulamos los mismos. Fue una experiencia muy gratificante para todos y el tiempo se pasó volando.

En el proceso de seguimiento de la implantación de esta metodología en el colegio Cardenal Herrera Oria, un coach viene, de parte de Entusiasmat, para observar, valorar y mejorar la actividad docente del profesorado de infantil, este curso.

Ha sido una experiencia que, según comenta la coordinadora de infantil, ha servido para ir estableciendo mejor el desarrollo del programa entusiasmato dentro de las aulas de infantil y ha ayudado a los docentes en este proceso.

Los padres a este respecto, señala la coordinadora de infantil, han aceptado positivamente este cambio en el proceso de desarrollo curricular de sus hijos debido a que:

- Han sido informados a final de cada trimestre sobre lo que iban a trabajar, y cómo lo iban a plantear de cara también a recibir ayuda con los padres.

- Han existido padres que teniendo hijos en otros cursos superiores han observado la evolución positiva de sus hijos con estas nuevas metodologías y las han apoyado aún más.

Considero llegados a este punto importante poder contar con lo resaltado en la entrevista realizada a la coordinadora de infantil y a algunos profesores de infantil para explicar cómo ha ido desarrollándose todo este proceso en Cardenal, explicación y temporalización de las sesiones al desarrollar las clases día a día durante dos cursos escolares en Cardenal Herrera Oria por este equipo docente.

11. Profesores e innovación y bilingüismo en Infantil

El proceso de desarrollo de la formación en ENTUSIASMAT para el profesorado de Cardenal Herrera Oria, lo ha enmarcado de forma detallada la coordinadora del Equipo de Educación Infantil del centro a través de una entrevista.

Define al método ENTUSIASMAT resaltando que “intenta sacar lo mejor de cada niño” , a través del desarrollo de las Inteligencias Múltiples y el proceso cíclico de los aprendizajes.

El tipo de material del que disponen está compuesto por:

- Material que facilita la editorial: como son los dados, las tarjetas, todas las cartas , regletas de Cuisinier, bits de inteligencia tanto geométricos como matemáticos, planos para trabajar las figuras geométricas, bloques lógicos, etc ...
- Material elaborado por los docentes: realizan mucho material en sus casas a la hora de desarrollar las diferentes actividades, ya sea comprando esponja, cuerda o revistas para decorar como destaca la coordinadora de Educación Infantil que concluye diciendo “ hay

veces que tenemos material suficiente y hay otras veces que hay que buscar fuera. Pero tiene muchísimo material”.

Para poder conocer cómo se extrapola dicha metodología dentro de las aulas de 3 y 4 años de infantil este curso, es fundamental conocer cómo estos docentes hablan sobre la estructura de las sesiones. Su coordinadora pone el ejemplo del desarrollo de una sesión:

“Las fichas están muy estructuradas. Empezamos: primero se enseñan los bits de inteligencia, ¿vale?, por ejemplo éste que es matemático. Entonces tú llegas a la clase...se sientan los niños en la alfombra, les dices que hoy vas a hacer la siguiente operación: sesenta y tres dividido entre tres, dividido entre siete, dividido entre tres, igual a uno. Dices esto y pasas a lo siguiente.

Esta semana sólo nos toca uno, hay semanas que nos toca tres al día. Y pasamos a lo de figuras geométricas, y les tienes que enseñar varias figuras geométricas que corresponden a esa semana. Más contar con las manos, desde cero al diez, de forma ascendente y descendente. Se cuenta de forma disitna a como hemos contado hasta ahora(...) Y, después ya vamos quitando los deditos y vamos aumentando. Esto es cada día. Los bits de inteligencia y el contar es cada día.

Y luego empezamos con una sección pequeñita, que dura unos cinco minutos donde, a veces, se hacen problemas para los niños u otro día se hace otra actividad, pero nunca puede durar más de cinco minutos. Y, luego, ya viene un tiempo que dura veinte minutos donde hay otras actividades: hoy era jugar con las figuras geométricas, dividir las figuras geométricas por la mitad, que las hacen ellos con papel y dividir las en dos partes iguales, recortar... Y, esa, solamente puede durar veinte minutos. Y, después, hay que

hacer una ficha, pero antes de la ficha hay que hacer una evaluación, que da igual hacerla antes o después de la ficha. Y después, cada día conectamos con una inteligencia. Inteligencia espacial o musical, la que toque, y después hacemos trabajos sobre eso con los niños. Es muy interesante pero las actividades están muy programadas y el tiempo muy cronometrado para que no nos pasemos del tiempo que dice la ficha". El tiempo total de dedicación todos los días oscila entre treinta y cuarenta y cinco minutos.

Esencial para poder desarrollar esta metodología de la forma tan sistemática como implica que el docente la lleve a cabo precisa de una formación previa “ ningún profesor puede empezar a desarrollar ninguna actividad de ENTUSIASMAT si antes no ha recibido ningún tipo de formación.”, expresa la coordinadora del Equipo de Infantil.

Destaca en este punto, cómo el año pasado, curso 2013-14, vinieron al centro de la editorial de TEKMANBOOK para formar a los profesores y empezar el programa. Durante ese año los profesores, además, fueron realizando más cursos de forma que se fueron sintiendo seguros a la hora de llevarlo a las aulas. Destaca la coordinadora que “ *el proceso hasta llegar a la ficha sería lo realmente importante*”.

Cuando se le pregunta sobre qué opina sobre la formación del profesorado, comenta que la formación es muy completa en todos los aspectos, incluso señala que, el primer curso que vinieron los de entusiasmat a darlo al colegio, seleccionaron a una persona que nunca había dado clase. Esto condicionó enormemente la sesión ya que, al preguntarle por ejemplos prácticos de cómo ella desarrollaría una actividad dentro del aula con la realidad que se observa en Cardenal no sabía responder a la hora de ponerlo en práctica pero sí dominaba la parte teórica y quizás esto generó que los profesores del

colegio que asistieron probaran y enseñaran por ellos mismos la teoría que el formador les presentó e iban aprendiendo con los niños.

El aspecto de la motivación del profesorado a la hora de recibir un nuevo método a desarrollar dentro del aula, supone estar dispuestos a, presentar una motivación positiva hacia ello. La coordinadora es un aspecto que afirma que no se ha tratado en las formaciones porque *“Pero yo creo que no nos han dicho nada porque creo que la gente está un poco harta de hacer exactamente lo mismo. Tú sabes eso de un año y otro coger el libro y leer el mismo cuento, digo lo mismo, hago lo mismo. Yo, por ejemplo soy muy... a mí no me gusta eso. De cada año llegar y venga otra vez el libro y vamos, aquí cuenta el cuento no se qué. Y, al llegar, y cambiar actividades, ahora eso sí, no podemos parar ni un segundo”*.

El curso pasado lo implantaron en 3 años de Educación Infantil, y llevándolo a cabo observaron cómo los profesores iban aprendiendo el método día a día, por ello siguieron “formándose sin parar”.

De hecho, este curso, según comenta la coordinadora de Educación Infantil, son una compañera y ella las que dan este año algunos cursos a aquellos compañeros que quieren empezar a formarse en esta metodología. Por lo que, como comenta ella desarrollan una formación mediante la asistencia al centro de personal de TEKMANBOOK como coaching, ellos también les dan cursos a el profesorado en el centro, forman ellas a otro profesorado, ofrecen los de la editorial cursos online.

Como resultado de este proceso, este curso que se está implantando en cuatro años de Educación Infantil, “se ve un avance increíble sobre todo en el proceso en los

niños (...) cómo se ponen a trabajar, fijándose en lo que están haciendo, el avance que han tenido y cómo razonan.” Observa y resalta una gran diferencia con respecto al nivel que desarrollaban en los años anteriores con los alumnos cuando solo desarrollaban el currículum oficial. Al basarse esta metodología en la teoría de las inteligencias múltiples el centro ha añadido a la formación de los alumnos de tres y cuatro años, el área musical con violín este curso.

Uno de los grandes beneficios que señala de esta metodología es el desarrollo de su habilidad de reflexión y de resolver problemas. Hasta ahora, en Primaria, los profesores se quejaban al llegar los nuevos alumnos a sus aulas, que estos sabían hacer las cosas demasiado mecánicamente y presentaban carencias a la hora de razonar, ahora con esta metodología “los niños aprenden a razonar desde pequeñitos y te dan unas contestaciones (...) que tú te quedas admirado y dices: un niño de tres o cuatro años no va a saber contestarme a esto. Y tú lanzas la pregunta y tú te quedas admirado por las respuestas que te dan”.

Y tras las sesiones se realiza una evaluación de las mismas con los niños. *“Y esa percepción de conjunto, el hacer que se respeten unos a otros y el escuchar qué dicen cada uno y el ellos ir razonando sobre lo que estamos haciendo les hace ver y les hace reflexionar todo y sobre todo. Y, al final ellos, creo, que consiguen razonar, pero ya no sólo en matemáticas sino en las demás áreas, les influye y no razonan igual”*. Señala pues el traslado de la habilidad de razonamiento a lo que sería todo el contexto que le rodea al alumno.

Uno de los aspectos característicos del desarrollo de esta metodología, es un uso diferente de los espacios. Concretamente, este año han estado realizando cambios en los

espacios comunes del colegio, y han pintado en la rampa la numeración del 1 al 100 en números blancos y grandes, de forma que los alumnos pueden aprender la numeración contando de uno en uno, los números pares o impares, a través de juegos y ya no solo usando el aula como referente de aprendizaje.

Como conclusión de la experiencia por segundo año del método ENTUSIASMAT comenta que *“A mí personalmente, me ha gustado mucho hacerlo. Porque estoy convencida que es un proyecto bonito y da resultado en el aula, también me ha gustado enseñárselo a mis compañeros y transmitirles que estaba bien y que era un proyecto que vale la pena hacerlo. Y, después, a los compañeros, yo los veía, como también yo al principio daba las clases y los más reacios decían”Pues esto es una cosa más, una editorial más” y al final terminamos coincidiendo que los libros no eran lo más importante que no eran ni bonitos siquiera, que el proceso era lo importante. Y, al final, cuando terminamos la última sesión que dimos, ya los compañeros traían videos grabados de los que ya estaban haciendo (...) Yo creo que están contentos de haber aprendido y haberlo puesto en práctica viendo los resultados”*.

En los aspectos a mejorar se señala la falta de tiempo para organizar todo el proceso ya que, al desarrollar también los proyectos de forma paralela han observado aspectos que deben ser coordinados mejor para el curso que viene.

Este curso 15-16 ha sido nombrada también coordinadora de ENTUSIASMAT del centro.

Una de las profesoras de infantil que también han colaborado en esta investigación comenta que, estableciendo una similitud con el discurso de la coordinadora de infantil, se

lleva mucho tiempo la coordinación de este tipo de métodos en el equipo, y hay aspectos como, el tiempo, desarrollado para la coordinación de los proyectos en infantil, que resulta ser insuficiente. Por ello, propone, a la que llamaremos Begoña de forma cariñosa, que se fomente el desarrollo de una mejor gestión del tiempo en las reuniones y para ello, los temas que no son de gran importancia, se pueden derivar al correo office 365 que comparten todos los profesores y buscar así otros ámbitos de coordinación.

- Los proyectos de aula en infantil.

Comenta la coordinadora de infantil que como aspecto a mejorar para el curso que viene *“en los proyectos, pues ahí no hemos tenido tanta formación, nosotros la estamos teniendo ahora. Así el proyecto este anterior lo hemos ido haciendo como hemos creído, pero ya sabemos que tenemos que ir organizando los tiempos y algunos de los objetivos y formas de cómo lo estábamos haciendo. Es decir, la formación ha sido posterior a lo que hemos estado haciendo con respecto a la formación que estamos teniendo ahora sobre innovación. Pero todas estas cosas las estamos hablando y recogiendo para que, en un futuro, no caigamos otra vez en lo mismo.”*

Se desarrollan desde hace dos años proyectos distintos ya destacados en la entrevista con la directora del centro y que son:

- I reading, se desarrolló en cuatro años.
- Arte y cultura, se desarrolló en cuatro años
- Nuevas tecnologías
- El mercado, se desarrolló en tres años.
- El cuerpo humano, se desarrolló en tres años.

El año que comenzó este taller en Educación Infantil de tres años, la profesora bilingüe de Educación Infantil ofreció una programación y esta fue implementándose en el desarrollo de estos talleres por parte de las tutoras de cada clase. *“Realmente, la hora que daban de inglés en tres años, es lo que formaba parte del taller en “I reading” y lo llevaba la profesora de inglés de cada nivel.*

Lo que se hacía, no tengo toda la información, pero complementaba a la programación que yo seguía.”

12. Bilingüismo y formación del profesorado

Para poder desarrollar este apartado hemos de adentrarnos en el proceso de implantación del bilingüismo vivido dentro del colegio Cardenal Herrera Oria en infantil y primaria en primer lugar para, después, desarrollar cómo lo están observando y viviendo los demás ciclos y/o etapas del colegio antes de explicar los cursos realizados sobre bilingüismo por el profesorado.

Una profesora del centro, Begoña, nos comenta la importancia que tiene hoy día la implantación de una L2 “el bilingüismo es una cosa esencial ahora mismo, vamos imprescindible”. Así, la experiencia bilingüe en educación infantil, que comenzó su andadura el año pasado 13-14, se desarrolló con una profesora bilingüe.

La profesora bilingüe de Infantil nos comenta que, cuando entró a trabajar en este centro lo primero que notó fue el cambio de metodología, ya que, se trabajaba sin libro. Por ello se centró en el desarrollo de las programaciones. La distribución de su horario en 13-14 y 14-15 fue la siguiente:

“ Comencé a desarrollar mi programación con mis compañeros para trabajar con ellos en las sesiones, doy una hora y media en tres y cinco años y dos horas en cuatro años.

Si estamos hablando del año pasado, estuve dando dos horas a la semana en cinco años y una hora y media en tres y cuatro. Y mis compañeros daban una hora por cada nivel.

Lo que hacíamos para coordinarnos un poco, les daba la programación hecha y ellos en tres años se adaptaban a la programación hecha y en cuatro y cinco llevaban otro método Playschool.”

La coordinadora de Educación Infantil comenta que, tras unir las horas de asamblea y de los talleres, este año pasado se les daba a los alumnos de tres y cuatro años en total cinco horas de inglés a la semana.

La profesora bilingüe comenta cómo el período de adaptación de los alumnos al nuevo idioma necesitó de una progresión y estructuración de actividades de acceso a la comprensión del idioma mediante empleo de rutinas, las cuales facilitaron su introducción estableciendo una base, que, más tarde permitió implementar y subir el nivel de los alumnos con resultados positivos. *“Al principio, para los alumnos fue un cambio importante. Comencé a meter rutinas. Ten en cuenta que todo lo que se introducía era en inglés y el cambio para los alumnos fue muy brusco. Fueron enganchándose en el segundo trimestre. Los resultados fueron muy buenos, sobre todo en tres años. No sólo les metía un nivel aquí alto de inglés e intentaba ponerlos a prueba sobre esos contenidos sino que, además, ellos superaban en mucho los niveles mínimos que se les exigían.*

En cuatro y cinco años, la evolución fue bastante buena. Y como la coordinación con mis compañeras fue muy bien, los alumnos se adaptaron fácilmente.”

Una de las limitaciones que se encontraron en el área de infantil durante el curso 13-14 fue que, en aquellas aulas que las tutoras eran de inglés, los alumnos avanzaban más en la lengua extranjera que, con aquellas tutoras que no dominaban ese idioma, aspecto en el que coinciden Begoña y la profesora de bilingüismo de infantil. Por tanto, debido a ello, una de las actuaciones que intentó desarrollar esta profesora bilingüe a lo largo del tercer trimestre, en vistas al siguiente curso 14-15, fue facilitar material y establecer rutinas comunes entre todas las profesoras de forma que las posibles diferencias entre una clase y otra disminuyeran y el avance de todos los alumnos de 3 y 4 años se desarrollara de la forma más uniforme posible en las asambleas de por la mañana.

Y es que el interés del propio profesorado y su concienciación sobre el bilingüismo actúa de manera directa sobre el alumnado, como señalan sus profesores. Los profesores al coordinarse con la profesora bilingüe favorecen el desarrollo de una L2 en diversas actividades del aula , como dice Begoña “ *Lo que intentamos es desarrollar las horas del inglés con ella y luego yo intento reforzar todo lo que ella me dice, con carteles, con ideas,... Luego, además a mí me da por explicarlo un poco más. Cuando estoy explicando en mi clase, a mí me da también en decirlo en inglés. Y así van escuchando no sólo a una persona (...) para que, en la diversidad los niños vean al expresarnos algo en común que es el idioma. “*

Inclusive, hablando de los cinco años de infantil donde aún no ha llegado el

bilingüismo, se les pidió a los profesores si ellos podían en alguna medida suplir e implementar algunas horas en inglés. Así surgió la presente coordinación también en infantil de cinco años como un previo a lo que sería la implantación del bilingüismo de forma que todos los alumnos de infantil ven implementados sus currículums en mayor o menor medida como nos comenta Begoña, profesora de infantil de Cardenal.

Ciertamente, una de las dificultades que se encontró en el desarrollo del bilingüismo en el centro fueron las limitaciones materiales, se carecían de recursos suficientes y afirma que“ (...) *los recursos eran muy escasos, casi sin material, los ordenadores no funcionaban...En fin, dentro de las clases era todo muy dinámico y con juegos pero sí es verdad es que, si hubiera habido más recursos, hubiera hecho más cosas de las que se hicieron.*”

A lo largo del curso 14-15 se ha introducido un nuevo método a desarrollar con los alumnos de infantil, para el bilingüismo, que es el método Phonics. Este método, que desarrolla la escritura y la lectura del inglés en etapas de infantil, ha tenido un desarrollo, en el inicio de su puesta en marcha, un poco irregular: primero porque en principio, este método iba a ser desarrollado en el taller “I’m reading” “*Pero este método no permite dedicarle tanto tiempo a la semana como lo necesita. Así que se decidió que lo llevara yo*” , comenta la profesora de bilingüismo que debido a esto, la profesora bilingüe ha tenido que ir formándose de forma autodidacta, ya que el curso de formación de este método vinieron a ofrecérselo en Cardenal en diciembre de este curso 14-15 (se desarrollará el contenido del curso ofrecido en el siguiente punto, aunque aquí se desarrollen opiniones e indaguemos en las teorías de aprendizaje que desarrolla para favorecer la comprensión del fenómeno de implantación del bilingüismo desarrollado en el

centro), con lo cual , hay factores que hubo que ir perfilando a lo largo del curso, sobre la marcha. Su experiencia la cuenta así: *“Comenzó en tres y cuatro años. Y la dificultad que yo encontré con este método es que tenía que combinar lo que veníamos trabajando, contenidos mínimos, y además introducir este método fonético. En principio, no hemos tenido curso formativo para comenzar en septiembre (hasta diciembre no se realizó), por lo que la información era limitada.*

Se daban cuatro sesiones semanales y tenía que coordinarme con mi compañera de nivel.”

Una de las dificultades que encontró al ir desarrollando este programa fue que tenía que desarrollar este método muy coordinada con su compañera del taller I'm reading debido a que *“lo que ví es que, lo que veníamos trabajando del año pasado, se venía perdiendo en producción y vocabulario ya que solo nos podíamos ajustar a los contenidos mínimos de la ley y por eso el taller I'm reading complementaba esa parte.*

El segundo trimestre readaptamos esa programación y entonces no adaptamos al phonics como decía esta mujer que era dar un sonido al día, para ello se necesitaba más tiempo, y en el taller I'm reading se convino trabajar en inglés el proyecto que estaban haciendo en español aparte de las rutinas.”

En conclusión, el desarrollo del método Phonics en las aulas de infantil ha sido positivo, salvo que, como dice la profesora bilingüe *“la verdad es que el método está funcionando bien. Las dificultades que se están viendo es la falta de tiempo. La temporalización, la necesidad de dedicarle media hora al día, a mí no me parece bien porque hay que ir siempre corriendo y con prisas y los alumnos no la terminan disfrutando.*

Ten en cuenta que hay que meter rutinas, reading y phonics .

Para el tercer trimestre propuse reducir la sesión de phonics. Dos sesiones de phonics y la siguiente de bilingüismo. Ahora lo estamos haciendo así.”

El adaptar la metodología Phonics a las necesidades del centro, tuvo repercusiones positivas, como se observó en el avance en comunicación lingüística de los alumnos. Señala la profesora bilingüe que en los alumnos de cuatro años es donde ha sido mayor el cambio.

Una de las consecuencias de comenzar el método phonics sin tener la formación previa fue haber repartido los materiales a los padres en educación infantil de tres años, pero se solventó esta dificultad desarrollándolo tras el curso de formación de diciembre 14-15 :” *decidimos empezarlo más lento, darles la correspondencia entre sonido y letra y no meternos en la identificación de sonidos ni lectura de letras porque no presentan maduración para ello.*

Lo que hacemos en tres años tanto la profesora como yo, la profesora complementa conceptos mínimos y yo doy la programación y complementa en inglés el taller de I'm reading.”

Estas dificultades han sido también valoradas por compañeras de infantil , como Begoña, que comenta que para desarrollar el proceso de implantación de bilingüismo en cualquier etapa no solo en infantil, es necesario, primero reflexionar con el Claustro y con el equipo que coordina el bilingüismo en el centro, qué tipo de bilingüismo se quiere desarrollar , si todos queremos ir en la misma dirección y cómo queremos darlo aquí.

Resalta Begoña la figura del Departamento de bilingüismo del centro y comenta que durante este curso las reuniones no han sido muy fructíferas *“y ahí parece ser que el*

trabajo no termina... Y es que parece ser que el trabajo es muy laborioso y, por decirlo de alguna manera, el Departamento de Bilingüismo no tiene claro lo que tiene que decir al resto, pues claro...”

En definitiva y para poder conocer mejor en qué consiste el método vamos a explicarlo teniendo en cuenta la información que se ofrece en su blog.

- Método PHONICS

Se trata de un método fonético sintético, como explican en su página web, que enseña a los niños de manera multisensorial a través de la imagen, movimiento y sonido cómo trabajar la lectura y la escritura en el sistema inglés.

Algunas de sus características son:

- Enseñanza explícita y sistemática del código alfabético (letras, sonidos correspondencia). Cada fonema en cada posición es importante. Énfasis en escuchar e identificar los fonemas en todas las posiciones.
- Los nombres de las letras no se enseñan al principio, sino los sonidos y los grafemas que los representan.
- Se enseña a los niños que el código alfabético es reversible: si se puede leer una palabra se puede escribir.
- Un enfoque en la enseñanza de las tres habilidades básicas: la mezcla (blending) para la lectura, la segmentación (segmenting) de la ortografía y la caligrafía (handwriting).
- Utilización inmediata de los conocimientos código alfabético para la práctica acumulada con palabras descifrables, frases y textos.

- Rápida introducción a todo el código para permitir que los niños practiquen la lectura de inmediato.
- Hay excepciones mínimas (palabras de alta frecuencia, palabras “con truco” o palabras mágicas). Se introducen de manera explícita.

Se empieza enseñando letras aisladas y el sonido que cada letra representa . Al principio solo se trabajan los sonidos y no el nombre de la letra: así la “S” se aprende como “ssssss” y no /es/. Es decir, enseña a los niños a utilizar el código alfabético básico para encontrar y entender el significado de las palabras que no conocen. Joly phonics es un método divertido para los alumnos y los profesores para enseñar el inglés.

Existen en inglés 42 sonidos, cada uno de ellos está representado con una acción y una pequeña canción, lo cual le permite a los alumnos aprender los sonidos más fácilmente y ayuda a recordarlos posteriormente.

Los sonidos son enseñados en un orden específico (no alfabético) lo que le permitirá a los niños aprender palabras lo más pronto posible. El aprendizaje de la lectura en inglés consta de cinco fases:

- Aprendizaje de los sonidos: los niños aprenden los 42 sonidos o fonemas principales.
- Aprendizaje de la escritura de las letras: aprender a formar la letra y la direccionalidad correcta (lo cual complementa al trabajo que se realiza en lengua).
- Unión de las letras: aprender a unir los distintos sonidos de las letras para formar palabras y leerlas correctamente.
- Identificación de los sonidos en palabras: escuchando y discriminando los sonidos que hay en cada palabra.

- Palabras difíciles: hay palabras más problemáticas porque tienen una pronunciación irregular y los niños las aprenden en esta fase final.

Continuando con el discurso sobre el proceso de implantación del bilingüismo en Cardenal, de los puntos fuertes que se destacan en general del proceso llevado a cabo en infantil es el desarrollo de la habilidad lingüística y comunicativa, como señala la profesora de bilingüismo de este nivel “los niños en cuanto a comprensión del idioma llevan un nivel muy por encima de lo que actualmente se exige y en producción también van muy bien. La producción les cuesta un poco más pero los resultados que se obtienen son muy buenos, y el vocabulario que se utiliza tanto implícito como explícito ha aumentado mucho.”

De los elementos destacados a enfatizar durante el curso 14-15 fue al desarrollo de una pronunciación adecuada. En este aspecto han ido evolucionando positivamente los alumnos de infantil, de forma que ella, personalmente, está muy satisfecha con los resultados obtenidos.

Como elementos a mejorar, por tanto, para el curso siguiente 15-16:

- Se va a trabajar en equipo el tema de la temporalización ya que *“ampliaría un poco el tiempo no sólo sesiones de treinta minutos sino de cuarenta y cinco. Esto es difícil de combinar con el horario de las tutoras actual.”*
- Mejorar los recursos materiales. Se valorará la realización por parte de los profesores de infantil de un cuadernillo adaptado a ellos y que incluyera el método phonics. Los profesores de infantil consideran aun compartiendo los materiales de otros años estos son muy escasos “siempre es complicado plantearlos porque son 227 alumnos en total y a veces plantea mucho esfuerzo y tiempo.”, concluye la profesora de bilingüismo del centro

y es conveniente tener actividades de base como recurso a desarrollar en el aula.

Uno de los temas que le preocupan a esta profesora es el ámbito de la coordinación entre los distintos profesores bilingües del colegio. Considera que la existencia de reuniones entre los profesores bilingües del centro favorecería una línea de actuación homogénea y favorecería positivamente la transmisión de la información entre los distintos profesionales.

Por último y como referencia a la realización de actividades de trabajo cooperativo y otras fórmulas de innovación dentro del aula, (lo cual sigue al método CLIL) comenta que este tipo de actividades han sido también introducidas. Ella ha trabajado concretamente, el folio giratorio, la técnica un-dos-cuatro, el miniprofesor, ha realizado experiencias apoyándose en el taller del mercado con una actividad innovadora de expertos. Aunque ella considera que, si bien las actividades se van adaptando a la realidad de cada aula, *“no todas se pueden adaptar a infantil y menos a inglés.”*

La respuesta de las padres a la hora de valorar la enseñanza bilingüe de sus hijos es positiva ya que, lo que le han transmitido es que *“a lo que más importancia le dan es a la exposición constante de sus hijos al inglés. Lo importante no es ya la buena nota sino la evolución del alumno a su ritmo”*.

Por último destaca la ayuda que ofrece una adecuada formación del profesorado y agradece la recibida en cuanto a bilingüismo y a phonics en particular porque “si partimos de una gente que ya tiene una base, la verdad es que todo va mucho mejor”.

13. Bilingüismo en 1º ciclo de primaria

En 1º de primaria, tal y como dice la directora del centro se ha desarrollado el bilingüismo en social y natural science sin libro e inglés con material. Esta dificultad ha generado la necesidad de un trabajo previo intenso del profesorado a la hora de generar suficientes materiales para desarrollar estas materias. Las dificultades a este respecto se han solventado haciendo uso del blog del colegio de primer ciclo donde se han colgado los materiales y recursos necesarios para dar los temas. *“En 1º de Primaria que tuvimos la dificultad de que no había libros de texto en inglés pero sí teníamos que meter bilingüismo ¿entonces cómo lo hacemos? Pues hablando con el profesorado y sabiendo hasta dónde tienen que llegar, el profesorado ha puesto las herramientas necesarias. Entonces a través de los blogs y de la página web, ect, los materiales que tenían que trabajar ellos los han ido colgando y ellos ha garantizado que los alumnos hayan podido trabajar también sin el libro. Ya te digo, por un lado estamos muy marcados por la normativa que tenemos, que este año vamos a tener cambio de libro de texto y ya sí vamos a tener un libro bilingüe, que el año pasado no lo teníamos y lo estábamos haciendo todo un poco virtual, pues este año vamos a tener un poco más de facilidad, sobre todo, por otro lado, tú tienes que ingeniártelas con tus compañeros y ahí es donde metemos también la innovación, de cómo queremos que los niños consigan todo lo que queremos.”*

Los profesores bilingües de primero desarrollaron unas unidades didácticas como material por cada tema centrados en las asignaturas natural y social science. Su distribución era la que sigue:

- En la portada tenía descritas las capacidades que se deseaban conseguir a lo largo del

tema, como una primera toma de contacto de los alumnos al tema y para ayudar a la valoración y autoevaluación del profesor y de los propios alumnos.

- Se propusieron fotografías a lo largo de toda la unidad referentes a su entorno próximo, el centro, colegio, biblioteca, parques, calles de alrededor para explicar los conceptos en inglés de la unidad, lo cual generó expectación y motivación por parte del alumnado al reconocer su contexto próximo.

- Se introducían actividades de innovación: una individual de desarrollo e investigación de cada alumno y otra de trabajo cooperativo.

- Actividades de revisión del tema y autoevaluación al final con caritas en tres colores: verdes, amarillas y rojas, semejantes a los colores de un semáforo.

El desarrollo de una segunda lengua dentro de las aulas de primero se ha realizado de forma metódica y parcial. Con esto nos referimos a:

- Las materias bilingües han sido solo social y natural science e inglés, sin implicar a otras materias, por lo que el tanto por ciento del uso de la lengua extranjera es parcial.

- Y con referencia a metódico es por desarrollar un bilingüismo total dentro de las aulas.

Es decir, el profesor siempre se comunicaba en la lengua extranjera, aunque, se permitiera que los alumnos usen su lengua materna.

Y, aunque el resultado de este primer curso a nivel de adquisición de las habilidades lingüística y comunicativa de los alumnos ha sido muy satisfactorio, diríamos exquisita, el proceso de desarrollo del curso ha implicado una labor estrecha de equipo a la hora de favorecer una base de actividades al alumnado y un refuerzo a la lengua extranjera.

Con referencia a las familias se ha establecido a lo largo del curso una estrecha

comunicación con ellas que favoreciera el proceso de implantación del bilingüismo en las aulas, y su perspectiva sobre el grado de desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado en una segunda lengua por parte del alumnado es muy positiva.

14. Segundo ciclo de Primaria y el bilingüismo

“En el tema de los proyectos nuevos, es muy importante entusiasmar, Como se dice en entusiasmat,hay que entusiasmar a la gente, porque sino entusiasmas y dices que estas técnicas hay que hacerlas porque sí, la gente entonces se vuelve refractaria, se vuelve reacia a aplicarlas, todo el mundo somos así ¿no?, Las cosas que nos imponen no nos calan, entonces hay que despertar ese niño que tenemos dentro, Y lo que nos están dando son unos zapatos nuevos que nos están dando para caminar por este mundo, éste lo queremos de procurar que todos los profesores del centro lo entendamos. Algo nuevo para un mundo nuevo. O si quieres, unos zapatos preparados para escalar una montaña, entonces es el momento para hacer esa excursión, tan bonita y tan interesante, que es subir a la nueva cima de la montaña, que es la innovación educativa, que es el bilingüismo, que son los nuevos métodos”. Delegado de Pastoral, profesor de segundo ciclo de Primaria.

Para el Delegado de Pastoral de segundo ciclo de Primaria, el desarrollo del bilingüismo en este ciclo se está desarrollando con dificultad porque al contar con un profesorado de gran experiencia tienden a presentar una reticencia ante el cambio de metodología, incluido y añadido el hecho de la necesidad de una formación permanente en otro idioma, en una L2. El tema del bilingüismo en segundo ciclo *“supongo que se está viendo como algo chocante inclusive, yo creo que bilingüismo real O bilingüismo para*

cubrir un expediente, hay que buscar en el error de que el bilingüismo siempre se cree que tenemos que ver el proyecto en papel Y observar como el profesor tiene que tener el B2 O esté capacitado, y termina haciendo algo sólo para salir del paso. El bilingüismo real yo creo que va un poco más allá e implica que todos los compañeros, que estamos alrededor de esa etapa o ese ciclo, que es bilingüe camine en una dirección, que es el bilingüismo impregne la vida escolar. No solamente un profesor en concreto que debe de ser bilingüe. Yo creo y estoy convencido de que si no hay inmersión en un idioma, no hay bilingüismo real.”

Así, considera el Delegado de Pastoral que, para llegar a un bilingüismo real se debe tender a realizar el 50% del currículum en una L2. Expone, a raíz de esto, que esta situación de tender hacia un centro bilingüe genera susceptibilidades tanto en los profesores como en los padres: la enseñanza de una lengua materna puede verse perjudicada al derivar parte del tiempo para su desarrollo curricular dentro del aula a otra lengua extranjera. Sin embargo, considera que “hay que buscarle un justo equilibrio, para que ni se vea perjudicada la lengua materna, ni que quede como algo anecdótico la enseñanza de la segunda lengua. Entonces en la búsqueda de ese equilibrio es yo creo en lo que estamos ahora, especial los compañeros que se dedican a trabajar en éste área y se está desarrollando la enseñanza del inglés como uno de los grupos de mejora que hay en el centro. Entonces eso es una de las cosas que hay que pensar, no afectar a la lengua materna, pero de verdad, hacer una inmersión lingüística en una segunda lengua.”

En la misma línea expone el Delegado de Pastoral del centro con profesor de segundo ciclo cómo es imprescindible conectar los nuevos métodos de innovación desarrollados en las aulas con la implantación de un adecuado bilingüismo dentro del centro, que implica un cambio de mentalidad del profesorado, ya que expone como

genera un cambio , poco a poco va perdiendo peso la enseñanza tradicional *“esta separación muy poco permeable entre un área y otra estaba cambiando en la escuela innovadora y en la escuela moderna, es decir mucho más permeabilidad mucha más interdisciplinareidad, mucha más conexión entre áreas, mucho más trabajos por proyectos y no tanto por currículum individualizado de cada uno.”*

Finaliza exponiendo que la tendencia de este colegio es realizar un proceso de aprendizaje en una L2 similar al que existe, por ejemplo, en Finlandia donde todas las materias se hayan dadas ofreciendo la lengua materna y la L2 como lenguas vehiculares, que se utilizan de forma indistinta, sin tener que tener la L2 ligada específicamente a alguna materia en concreto del currículum.

Con respecto a la necesidad de formación del profesorado, hace hincapié en la motivación intrínseca que deben presentar las personas que se forman en una L2. Concretamente, destaca que para él el aprendizaje de una segunda lengua, no sólo implica un requerimiento por parte del Equipo Directivo, sino que, siempre es algo que le ha gustado y refiere que, a sus compañeros del segundo ciclo que se están formando les pasa lo mismo.

Un aspecto que resalta en referencia a las necesidades en general de todos los profesores del centro, es que no sólo es necesario una formación en una segunda lengua, sino también a nivel pedagógico. No sólo por tener el título puedes estar realmente formado para dar clase, es conveniente una formación específica hacia las materias a desarrollar dentro de las aulas por el profesorado (aspecto que ya ha salido en la reflexión con el subdirector del centro en las reflexiones sobre el profesorado).

Manifiesta este profesor una preocupación que, para cerrar este apartado bilingüe sobre el profesorado de segundo ciclo de Primaria está comenzando a darse cuenta. Es referente a su futuro cercano de aquí a dos años. El favorecer que todo el profesorado tome conciencia real de la implicación y trabajo que hay que desarrollar a la hora de realizar una adecuada implantación del bilingüismo en dicho ciclo (3º y 4º de Primaria) y observar la situación que se derivará entre el profesorado tras su introducción. Es muy necesario, destaca, una reflexión a nivel de equipo docente “nos quedan dos años, el bilingüismo va creciendo nivel a nivel y nos quedan dos años, pero ya creo que es necesario que comencemos hacer una evaluación, Y sobre todo aportaciones procedentes de aquellos que ahora están definiendo ese proyecto. Ese equipo que se dedican a la mejora del área de la lengua inglesa” expone el Delegado de Pastoral del centro y que coincide con lo expresado también por la profesora de L2, Marisa a este respecto.

Como un elemento que no hay que descuidar señala, referente al tema que estamos tratando, es la necesidad de una comunicación entre el profesorado, de coordinación, que sea un ámbito no solo de reflexión sino de manifestación de los miedos que también presentan los docentes, y que dichas reticencias sean valoradas y acompañadas. Se refiere concretamente a acompañar a este profesorado de forma que sean incluidos y apoyados en su desarrollo profesional didáctico docente para conseguir generar un equipo cohesionado “yo creo que todos debemos aportar, para ver qué podemos hacer Y qué dificultades y miedos tenemos, que también es importante que eso salga, porque si eso nos sale después, son profesores que están en contra del proyecto. Entonces, cuando sacamos los miedos, aunque estemos quejándonos, ese mismo hecho de sacar los miedos, nos da oportunidades y herramientas a los que creemos en él, para

vencer esos miedos. Y eso es lo que tenemos que hacer” concluye.

15. Bilingüismo y tercer ciclo

“Y me gustaría tener más información de cómo se está llevando a cabo y cómo se está trabajando en el colegio. Porque creo que es algo que va a repercutir en el colegio, en los demás, que estamos los demás profesores y los demás alumnos. Y me gustaría saber más de cómo se está desarrollando.” Carlota, profesora de L2 de tercer ciclo.

En el tercer ciclo, consideran fundamental desarrollar una estrecha colaboración y facilitar canales de comunicación con el resto de profesorado que está implantando y desarrollando la implantación del bilingüismo en primero de Primaria y en Infantil.

Concretamente, Carlota, expresa su desconocimiento sobre el objetivo y la metodología que pretende desarrollar el centro en torno a la implantación del bilingüismo en Cardenal. El conocer hacia dónde vamos, para ella, supone enfocar con más seguridad a sus alumnos la L2 en el presente. Ella comenta que la comunicación vertical en el tema de la implantación del bilingüismo es fundamental ya que, *“primero, me gustaría conocer un poco cuál es el objetivo que se persigue con el bilingüismo en el centro porque realmente no lo tengo claro es el implantar el aprendizaje de una lengua simultáneamente con la primaria. Pero me gustaría saber qué objetivo hay primero planteado a conseguir, exactamente, que los niños manejen las dos lenguas, o que los niños tengan una habilidad comunicativa, es que no lo sé. Es que no tengo muy claro el objetivo. Y también me gustaría saber la metodología que se está llevando y los*

contenidos también. No sé qué áreas están tocando esos niños. Es que no sé van a ir subiendo, pasando de curso y pienso que deberíamos de tener conocimiento.”

Con respecto a la formación del profesorado en una lengua extranjera, expresa coincidiendo con el subdirector del centro y el profesorado de segundo ciclo sobre la necesidad de una formación pedagógica a este nivel. Además señala que *“en cuestión de formación del profesorado para el bilingüismo yo pienso que se ha confundido lo que es sacarse un título y ya, yo creo que se ha confundido con la didáctica. Ya que, estamos obteniendo un título que nos exigen para que el centro pueda ser bilingüe. Y hay un requisito que hay que cumplir y otro es cómo enseñar el inglés. Entonces sí que estamos ahí, hablo de cursos en primaria ¿vale? Ahora voy a hablar del mío. Yo creo que hay muchas posibilidades y no estamos haciendo y nos estamos limitando a cumplir un temario y yo creo que enseñar es una lengua, yo creo que es otra cosa. Ya te dije que hay muy poco tiempo, pero hay otra serie de cosas que se podrían hacer ¿no? Entonces ahí, sí que considero que hacen falta recursos. Recursos materiales: poder hacer fotocopias, tener tiempo real del horario y yo creo que la forma de trabajar la asignatura del inglés también en general. Porque yo creo que también haría falta un tiempo de conversación, un tiempo de expresión escrita y, hacerlo todo en tres horas a la semana. Es que no hay tiempo. Luego, podrían ser diferentes actividades”.*

Con referencia al debate suscitado por Carlota en lo referente a las necesidades que se han de cubrir para generar un desarrollo de la implantación de nuevas metodologías y bilingüismo coherente y eficaz en la formación integral de los alumnos, Ernesto , como profesor de educación física de tercer ciclo y tutor, comenta que, el bilingüismo en el centro Cardenal Herrera es importante que lo desarrollemos y que los profesores se formen, porque el inglés va a permitir mayores oportunidades de

comunicación y trabajo para nuestros alumnos cuando se incorporen al mercado laboral.

Concretamente, se está formando en inglés para obtener su certificado bilingüe, de forma que pueda facilitar en un futuro próximo que la asignatura de Educación Física pueda, incluso, ser dada en una L2 *“Con esto te estoy diciendo la importancia que yo creo que tiene para nuestros alumnos. Mira, hasta ahora, y ya está muy manio. Esto de si no sabes para qué sirve, para qué lo vas a hacer. Pues tenemos que darnos cuenta de que mi mundo no acaba donde acaba nuestra frontera, el mundo es muy grande y , hoy día con las nuevas tecnologías mucho más. Con lo cual, el inglés es un vehículo que nos va a unir a todo el mundo, entonces yo creo que es necesaria esa inmersión y yo creo que va a ser importante para nuestros alumnos dos o tres asignaturas, siempre que no se pierda el norte. En el sentido de que el hecho de que dar eso en inglés no tape lo que nosotros queramos ver. Yo creo que bien dado es importante y necesario.”*

Como conclusión expresa que debe existir una unión tácita entre el bilingüismo y la innovación metodológica ya que, los alumnos así podrán obtener beneficios de ambas enseñanzas *“(…)tienen que ir cogidas de la mano siempre. Y lo que va a provocar , a proporcionar es mayor riqueza a todos los alumnos. Siempre tiene que ir dentro de su nivel pero si logramos enganchar a las dos en un mismo camino, creo que nuestros alumnos van a salir muy enriquecidos.”*

16. Bilingüismo en la ESO

“ Yo creo que se lo repetimos tanto que pasan de ello” Elena profesora de inglés de 2º y 3º de ESO.

Elena, como profesora de secundaria en 2º y 3º de ESO de inglés, comenta que la entrada del bilingüismo en el centro está generando la necesidad de formación del profesorado. Sin embargo, comenta que no considera que todos los profesores de la ESO, de cualquier especialidad tengan que hablar inglés. Por tanto, no se manifiesta conforme con la petición del Equipo Directivo a la hora de fomentar la formación de todo el profesorado en general para conseguir un certificado bilingüe.

Elena, destaca que, la extensión de la lengua inglesa , aunque sea en poca medida (por ejemplo empezando con los saludos en inglés de por la mañana) no es algo que considere tan necesario. Además, añade en su exposición que, existe un nivel bajo de L2 en el centro cuando comenta que *“el colegio se está preparando para el bilingüismo, los que más lo están sufriendo son los que no son de inglés. Hay profesores que tienen que prepararse porque, cosa en la que yo no estoy de acuerdo en el planteamiento del bilingüismo que se está haciendo, la verdad, porque no pienso que todos los profesores tengan que hablar inglés. Ni entrar en la clase diciendo buenos días en inglés. Los profesores que están especializados vamos a entrar en nuestras clases obviamente con un nivel de inglés que, ya los niños, y cuando vayan subiendo, exigiremos un poquito más”*.

Añade no sin preocupación la forma en que los alumnos de secundaria se enfrentan al aprendizaje de una lengua extranjera. Presenta dos problemas fundamentales referente a este aspecto que no pueden ser obviados:

- El bajo nivel de inglés adquirido por los estudiantes, los cuales al trabajar esta segunda lengua no dedican el tiempo necesario a desarrollar la comunicación lingüística, ni la memorización del vocabulario. Este aspecto genera una reticencia a la hora de integrarse dentro del aula en las actividades programadas del profesorado, ya que su proceso de

implicación en la materia es mínimo.

- Su grado de dependencia que manifiestan hacia el profesor de la materia. Al cual lo buscan como solucionador de todas las dudas, como expresa Elena, ella parece un diccionario andante, y no se detienen, por tanto, a solucionar la más mínima duda, a buscar algún sinónimo a las palabras que conocen ya, a explicar con otras palabras un elemento, por ejemplo cuando dice Elena “(...) *aunque nosotros pretendamos hablar con ellos en la hora de inglés, que yo en mi clase lo intento, pero ellos no están preparados, ni acústicamente ni su forma de plantear la asignatura de inglés.(...) El inglés no lo estudian. Ellos piensan que mientras vas haciendo las cosas y te vas enterando un poco, va pasando. Claro, en la ESO ya no es así, cada vez se exige un poquito más, sobre todo a nivel de vocabulario, y ellos no estudian el vocabulario. Ni asimilan los conceptos que van aprendiendo, porque es continuo y no entienden que yo en el tema 8 les vaya a preguntar algo del tema 1, se bloquean y no saben lo que tienen que hacer. Son muy dependientes, son muy muy dependientes, de todo. En el idioma sí*”.

Esta situación que presenta Elena, es difícil sostener en las clases, ya que no sólo afecta a las actividades diarias del aula, sino a la instauración de una rutina, como es , por ejemplo, el que escriban la fecha en inglés de forma diaria. Ha comprobado Elena que, incluso durante los exámenes no saben escribir en inglés ni el día en el que están. Está hablando ya, no solo de su proceso de aprendizaje, está hablando de la necesaria preparación del idioma, el cual, tras mucho tiempo de reforzar los mismos contenidos, los alumnos de un examen a otro parece que lo olvidan todo. Elena, nos dice “ *viendo esto esperamos que los años que vienen vayab solucionando todo esto y nada más por poder ir trabajando con ellos, nada más en la asignatura de inglés. Es tanto el desgaste que tienes que hacer de tanto repetirles la estructura de inglés aunque lo hayamos hecho desde el 15 de septiembre.*”

El desgaste que presenta el profesorado ante esta realidad es mayúsculo como nos manifiesta esta profesora de secundaria. Los alumnos tras presentar una enseñanza continuada en inglés desde Educación Primaria no desarrollan el aprendizaje de una segunda lengua. El profesorado, como Elena, manifiesta su creencia en que en los años venideros esta situación pueda ir solucionándose tras la implantación del bilingüismo y las actividades de innovación metodológica.

En principio, ella considera que los alumnos durante la ESO tendrían que desarrollar y adquirir en mucho mejor grado una lengua extranjera a tenor de la repetición existente en los contenidos de inglés de un curso a otro por la parte gramatical, comprensiva y expresiva que se trabaja con los alumnos. *“Quedan todavía cinco años por delante. Nosotros ya jugamos otro papel. No todo va a ser gramática y repetición y repetición, porque en 1º de ESO estamos con el presente y en 4º ESO empezamos con el presente otra vez. Como digo yo, no me lo puedo creer, como no te lo vas a saber. (...) Yo creo que se lo repetimos tanto que pasan de ello.”*

Añade que, uno de los aspectos que toma en consideración a la hora de valorar la formación previa que presentan los alumnos, son los primeros días de clase. Al entrar en interacción con los alumnos, suele sondear Elena, verbos y expresiones muy comunes como el verbo “to be”, o el “how old are you”. A la hora de responder el alumnado, este se queda callado sin saber cómo reaccionar, lo cual genera en el docente una cierta impotencia. Los alumnos vienen del verano, tras sacar buenas notas en L2, según asegura ella, sin haber retenido elementos fundamentales de la comunicación.

Por todo lo anterior, Elena está pensando que este curso próximo va proponer un

desarrollo lineal de la materia, de forma que no se repitan los contenidos, tal como se vienen haciendo hasta ahora, aspecto que considera forzaría al alumnado a ponerse “las pilas”.

Como resultado, no considera que el conocimiento que presenta el alumnado de la ESO, en estos momentos, en Cardenal Herrera, pudiera desarrollar la implantación de un bilingüismo de forma inmediata porque no se encuentran preparados. Sí señala, en este punto, que el desarrollo del bilingüismo desde etapas inferiores favorecerá que, en unos años, los alumnos muestren una sensibilidad distinta y adquieran un bagaje más completo del idioma extranjero. *“ El bilingüismo en la ESO destroza a todo el mundo, destroza a los profesores y a los alumnos, ellos no están para nada preparados. Yo creo que empezando desde abajo, como se está haciendo, sin problemas. Porque los niños son esponjas. No es una cosa que luego les vaya a plantear dificultad.”*

Elena cree que las dificultades que se presentan para que no exista un adecuado aprendizaje de una segunda lengua son:

- Consideran la asignatura de inglés como no importante y , a causa de ello no le dedican tiempo de estudio. *“Yo considero que los niños, no los niños solo de este colegio, sino de esta etapa consideran el inglés una maría. No hay que estudiar, de vez en cuando hay algún ejercicio. De vez en cuando hay que hacer alguna actividad, y yo en clase no les tengo trabajando a piñón, no hay de dónde sacar si no hay vocabulario, es que no puedo sacar de ellos nada si no consigo que estudien vocabulario.”*

- Esperan siempre del docente una orden paralela en español. Esto genera que no se esfuercen por comprender, por indagar nada. Son pasivos realmente, dentro del aula. *“Siempre tienes que decirlo en Español. Cuando no lo dices siempre tiene que haber alguien que les traduzca, como lo digo yo. No quiero al loro, quiero que os enteréis de lo*

que yo os voy diciendo, yo no digo nada extraordinario, solo digo lo que estuvimos viendo ayer ¿sí? ¿os acordáis? Todo esto se lo voy diciendo en inglés. Y luego lo tengo que decir en español. “

Y, aunque, Elena manifiesta estar conforme en ofrecer a los alumnos variedad de idiomas e iniciar su aprendizaje cuanto antes mejor, también expone que, al dar ella también francés, observa que, los alumnos ya, en esta materia, no se esfuerzan lo suficiente. Siguiendo sus palabras *“yo también les doy francés y eso, sí que es una catástrofe es que eso sí ya que no estudian nada, eso es la segunda de la segunda maría multiplicada por dos”*.

A la hora de introducir actividades de trabajo cooperativo, dentro del aula, Elena comenta cómo la realización este curso de dos de sus propuestas fue algo que le trajo alegrías y penas, ya que, por un lado realizaron un programa de televisión y la segunda actividad fue realizar un periódico, pues ellos a la hora de exponer sus trabajos presentaron un alto nivel mediático y un muy bajo nivel expresivo en la L2.

Concluye su entrevista comentando que considera que , la formación del profesorado en secundaria sobre una L2, resulta ser insuficiente. La mayoría de la formación ofertada en el centro está dirigida hacia el profesorado de Infantil o Primaria, por lo que, el profesorado de secundaria se ve limitado en su formación permanente. Desean, según Elena, nuevas propuestas de formación que se adapten a las características de los alumnos a los que enseñan, no que se refieran solo a los niveles de enseñanza de etapas anteriores.

17. Bilingüismo , ESO y Bachillerato

Pedro, profesor de educación física de ESO y Bachillerato, nos comenta como el proceso de formación del profesorado ofertado por el centro es suficiente debido a que , el centro plantea alternativas diferentes para que el docente vaya seleccionando sus opciones según sus necesidades individuales, tales como:

- Cursos de formación ofertados por el centro de los distintos niveles de L2
- Viajes al extranjero

El resultado de este proceso es el grado de implicación que, cada docente, escoge y selecciona para realizar de forma individual. En este abanico encontramos que, hay profesores que realizan una opción de formación permanente, otros las dos y otros ninguna. *”Yo creo que la estructura está. Yo creo que el centro no tiene que hacer más por la formación, yo creo que ya entra la opción de cada persona de elegir.”*

Explica Pedro cómo el centro lo que pretende con la implantación del bilingüismo es que se desarrolle una enseñanza donde se enseñe en las dos lenguas de forma natural, aspecto que fomenta el que se incorporen varias áreas de forma natural a este proceso de enseñanza y aprendizaje. El ambiente de trabajo dentro de las aulas debe ser entendido como una continuidad entre ambas lenguas. En secundaria y Bachillerato, según expone, aunque el proceso de implantación se ve aún lejos, considera que el profesorado se va poco a poco haciendo más consciente a este respecto.

Ciertamente, Santiago, a este respecto considera que, aun facilitándole la Fundación cursos de formación, personalmente en su caso, entró en el grupo B1 plus, y

no se consolidó por lo que tuvo que buscar esa formación fuera del centro escolar.

También destaca cómo hay diversos enfoques que los docentes desarrollan a la hora de realizar esta formación en idiomas para conseguir la certificación correspondiente:

- El miedo de perder el trabajo en este centro escolar. Pueden desplazarlos de un centro escolar a otro para situar en esa plaza a una persona que sí tenga la formación que se solicita.

- La lentitud con que las habilidades en comunicación lingüística se desarrollan entre el profesorado de mediana edad. La expectativa del centro se dirige hacia la perspectiva de que los profesores consigan su titulación en L2 y el profesorado observa cómo sus habilidades en comunicación lingüística en ocasiones se hayan mermadas por situaciones particulares de cada uno. Como comenta Santiago *“Por su supervivencia o por necesidad, pero lo hacen y estamos todos. El problema es que la velocidad del aprendizaje del alumnado que somos nosotros es mucho más lento de lo que a la propia fundación le gustaría y de lo que al propio profesor, por lo que se desmotiva y nos desesperamos dentro de la dinámica del propio aprendizaje. Uno porque tiene el oído izquierdo estropeado, y otro como si estuviese hablando con la pared. Y esto ¿a quién se lo voy a contar yo a arriba a...? Te lo cuento a tí. Cada uno tiene sus problemas, entonces vamos mucho más lentos de lo que nosotros quisiéramos. “*

Nos refleja, Santiago, otra realidad que manifiesta el profesorado y es su miedo a hablar en clase en una segunda lengua porque considera que:

- El profesorado no sólo tiene que conseguir un título, sino también presentar conocimientos de la materia que desarrolla para así realizar una enseñanza eficaz. Solo con el certificado en B2 no considera que un docente esté preparado para dar clase.

- A la hora de enfrentarse a los alumnos, aun teniendo seguridad, un profesor puede

enseñar cuando domina la materia que enseña, aspecto que, considero que no es real con un nivel B2. Quiere esto decir que, un docente, puede encontrarse a alumnos que sepan de inglés más que él en el aula y, o bien le corrija en clase, o bien lo critique al salir de ella por su limitada capacidad comunicativa.

- Curso Academia Santa Teresa

Teniendo esta realidad presente, a la hora de favorecer la formación permanente del profesorado en lo referente a éste área el centro ha facilitado la realización de varios cursos de forma que la evolución de los profesionales en éste área siguiéramos una misma dirección de trabajo.

Varios de los cursos de formación desarrollados en el ámbito bilingüe durante el curso 14-15 fue el desarrollado por el colegio de las Teresianas de Málaga y para explicar este apartado me voy a basar en las actas de los cursos de formación.

A estos cursos han asistido profesorado de distintos colegios de la Fundación en el CHB Santa Rosa de Lima, ofrecido por las Teresianas y su equipo de profesorado. Este equipo desarrolló la metodología CLIL y las UDIs en su centro. (La metodología CLIL ha sido desarrollada en el bloque teórico)

Estos cursos, desarrollaron sus sesiones a través de las experiencias realizadas en su centro educativo.

En el primer curso de formación nos hablaron primero de la necesidad de formar un

equipo cohesionado, constituido por un tutor de español y un tutor de inglés. Este equipo confecciona el currículum cambiando la antigua distribución de unidades didácticas por bloques de contenidos y proyectos integrados. Es decir, desarrollan lo que hoy se denominan UDIs (Unidades Didácticas Integradas).

En primer lugar se presentaron, comentaron aspectos teóricos básicos a tener en cuenta como punto de partida del proceso, la ley, como se realiza una nueva estructuración del currículum, en la cual todo el equipo de profesorado tuvo sucesivas reuniones de trabajo en equipo como la mejor forma de realizar los bloques de contenido.

Presentan preguntas para reflexionar tales como:

- ¿Como se integran los contenidos de las diferentes áreas presentadas? Y comentan que, a partir de actividades sencillas, cercanas y participativas.
- ¿Qué tipo de material se utiliza? Flash cards, materiales visuales, grandes murales, su propio cuerpo, pizarra, canciones, rutinas sobre el tiempo y los días de la semana.
- ¿Quién es el protagonista de los aprendizajes? Son los alumnos que investigan y luego lo presentan a sus compañeros.
- ¿Qué opinas de éste aprendizaje? Tras su experiencia comentan que es sumamente creativo y genera ideas y pensamientos que los alumnos llegan a razonar y asimilar por ellos mismos. La participación de los alumnos es general.

Después comienzan a compartir sus propias experiencias con videos mostrándonos cómo lo realizan, los resultados de los alumnos y hablan, sobre todo, de la importancia del proceso desarrollado con los alumnos.

Tras los videos surge un momento de desarrollar casos prácticos y/o alguna

actividad para trabajar en pequeños equipos de cuatro.

Una vez acabado el trabajo en equipo se realiza la exposición de cada grupo y, además, exponen las dudas desarrolladas a lo largo de su realización que ellos tratan de contestar.

Estos docentes también piden una valoración por los profesionales que allí acudimos para recibir una retroalimentación real sobre cómo se realizó este curso y cómo se valora por parte de quienes lo reciben.

Una vez que acaban estos cursos, estos profesores continúan ya de forma más personal hablando con los docentes que acuden.

Y en el segundo curso de formación las Teresianas primero desarrollaron unos minutos de recuerdo de por donde nos quedamos en la primera sesión. A partir de ahí, se hicieron grupos de tres o cuatro profesores para hablar sobre las experiencias en programaciones innovadoras y bilingües realizadas en cada centro.

Tras compartir con todos el intercambio de informaciones, se realizó una exposición acerca de cómo evaluar con la LOMCE y clarificaron la relación existente entre unidad, plan y sistema de trabajo con el fin de ayudar a estructurar el trabajo con los alumnos. Dieron materiales.

En la organización de sus actividades se basan en el método del Total Physical Response, donde se le da al apartado físico y gestual un papel fundamental a la hora de los primeros contactos con L2.

A su vez, tras esto varios profesores ofrecieron videos explicativos de sus experiencias en el ámbito de la evaluación.

Comentan que ellos llevan tres años con este bilingüismo y que requiere para llevarlo a cabo un cambio en la mentalidad para los profesores. Señalan que no es un largo recorrido pero ellos valoran que tienen mucho que mejorar pero que, a la vez, se observa que es muy positivo para los alumnos. Es fundamental que las actividades sean experienciales en s centro.

Se observa desde otros centros, el tema de los espacios. Los profesores comentan que para desarrollar esta metodología el moverse por el espacio del centro ayudaría. Y los formadores comentan que el tema del espacio no es algo que nos deba limitar. Para desarrollar una asamblea o cambiar la disposición del aula mueves las sillas u preparas cómo puedes organizar el espacio antes de hacer la actividad. Merece la pena tomarse ese tiempo previo de preparación de las actividades en el aula, o coordinarse con los compañeros para llevarla a cabo. Destacan los formadores que es muy importante también tener una adecuada gestión del tiempo y del espacio empleado tanto de forma individual como en grupo.

Con respecto a las familias se comenta que el día de la reunión inicial de curso se les da a los padres un esquema donde se les informa de la metodología a seguir. Y se les explica que no se extrañen de que, en ocasiones, algunos temas sean movibles de un trimestre a otro, por seguir la línea programada por los profesores.

Como nota sustancial, el apartado de las necesidades educativas especiales fue

una de las cuestiones planteadas. La preocupación del profesorado era si los alumnos con dificultades estarían bien atendidos con este tipo de metodologías. La respuesta expuso que al ser una metodología basada en las inteligencias múltiples facilitaría la integración y desarrollo de las habilidades de los alumnos. Si bien, dependiendo del caso, también es necesario contar con la ayuda de profesionales como los de apoyo y logopedas a la hora de facilitar el acceso a estos alumnos del currículum. Concretamente, favorecen que los profesores de apoyo entren dentro del aula en determinados momentos para ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales con el objetivo de favorecer la conexión con el resto de alumnos.

A los alumnos con necesidades educativas especiales se les estructuran, en este centro educativo, los contenidos y se les reducen, se seleccionan las actividades a realizar dentro del aula según sus características individuales.

Nos animaron a la labor de equipo a la hora de elaborar el currículum integrado para desarrollar los bloques de contenido y, tras concretar la tarea que podríamos realizar, nos invitaron a visitar su colegio. A continuación presentaron las últimas experiencias y recogieron la evaluación de los asistentes al proceso formativo.

- Formadores que vienen al centro a enseñar cómo desarrollar el método PHONICS a todos los profesores de idiomas de infantil y primer ciclo de primaria.

En una ocasión han venido al centro Cardenal Herrera Oria a formar al profesorado sobre este tipo de metodología.

Este método desarrolla la fonética inglesa desde las edades infantiles hasta primaria, de forma que mejora sensiblemente el listening y la comunicación lingüística de los alumnos.

Dentro del curso, expuso la formadora el programa y explicó los pasos a desarrollar dentro del aula con los alumnos. Se observa que no necesita de mucho tiempo su desarrollo pero sí de una práctica constante a lo largo del tiempo. Hay que destacar que presenta un tiempo determinado de realización cada día (unos 30') y materiales específicos para trabajar con los alumnos la fonética inglesa.

Con respecto a este método la coordinadora de infantil comenta que durante este año próximo 15-16 se observará ya el desarrollo de los alumnos que han ido realizando este método en comprensión lingüística y expresión oral, no en escritura.

Hasta ahora, los profesores de inglés de primero se quejaban al ver a los alumnos por considerar que no llevaban suficiente nivel. Sin embargo, según comenta la coordinadora de infantil, este curso que viene ya se van a ir notando los resultados, concretamente de este método que ha ido poniéndose en práctica desde infantil.

- Continúan a lo largo de todo el curso, la formación del profesorado en segunda lengua, para la obtención del certificado B2.

Tal y como expresa el subdirector del centro, se ha ido realizando un seguimiento al profesorado que está interesado en desarrollar su comunicación lingüística en este segundo idioma, el inglés.

De esta manera, el centro conoce el personal con el que cuenta para la docencia de este segundo idioma y los que probablemente lo alcanzarán en un corto período de tiempo. Para ello, la Fundación oferta cursos de cada nivel para mejorar la capacidad de comunicación lingüística en una L2 del profesorado. Existen actualmente cursos de formación para todos los niveles: A1-A2-B1-B2-C1.

- Formación sobre nuevas tecnologías.

Teniendo en cuenta la dirección la inclinación de cada profesor, se han desarrollado cursos de nuevas tecnologías dentro del centro.

En concreto, se han desarrollado cursos sobre un nuevo modelo de base de correo electrónico para todo el profesorado de la fundación, de forma que los asistentes puedan informar y acompañar en el proceso al resto del profesorado del centro. Para ello, seleccionaron dos personas, una de infantil y otra de secundaria, y entre ellos lo han ido elaborando.

Del mismo modo, se han desarrollado cursos para aprender a usar pizarras digitales, como realizar un blog , ect. Entre el profesorado que mostró interés.

También, la dirección ha tenido en cuenta a aquellas personas que han estado actualizando su formación sobre las nuevas tecnologías en el aula, para designar , por ejemplo, la nueva materia sobre cultura digital en tercer ciclo de primaria, a un perfil de docente específico.

18. Profesorado y desarrollo de la Pastoral de Cardenal Herrera Oria

Como ya hemos venido hablando desde el inicio de esta exposición de investigación, el carácter identitario es la religión católica de este, como el de todos los centros educativos de la Fundación Victoria.

Para desarrollar este apartado y observar con detenimiento la importancia que este centro da a la Pastoral como eje transversal de todas las actividades que se desarrollan, nos vamos a centrar en la entrevista realizada al Delegado de Pastoral de Cardenal, el cual nos explica que la función de un Delegado de Pastoral es *“un poco coordinar la pastoral del centro. Primero, conexión con la pastoral del conjunto del centro de la fundación Victoria pues todos los objetivos , todos los planes y todas las acciones que se plantean en la Fundación pues desarrollarlas y que se lleven adelante en el centro. Y, además, que un poco que el sentido y el espíritu de los colegios diocesanos se vivan, se respire en nuestro centro. Que haya un poco de comunión con la diócesis y después que las actividades que se hagan se dirijan hacia ese espíritu diocesano de lo que es la Iglesia aquí en Málaga. Entonces es aquí donde tenemos que darle un giro a nuestra enseñanza y que esté impregnado de los valores cristianos pero también que muchas de las actividades que se realicen sean explícitamente con un carácter cristiano. Que hablen las paredes de lo que vivimos, que hablen las actividades, los trabajos, en fin(...) no sólo habla de la vivencia de los alumnos sino también de la del profesorado.*

Y, además, una tarea suplementaria para mí de ser un delegado pastoral es estar informado, visitar las páginas diocesanas, estar un poco al día de lo que se está cocinando en la diócesis, y muchas veces hay que preparar oraciones, hay que distribuir documentos y leerlos. También hay que atender a los Grupos Victoria que son unos

grupos de vivencias de la fe fuera de la vida escolar y que también se desarrolla a nivel de la Fundación, con más de 100 niños y también a eso hay que atenderlo: actividades, convivencias, encuentros...”

Al preguntarle por el largo tiempo que ha de gestionarse para desarrollar todo esta labor pastoral , nos expone que, él no lo lleva a cabo solo, sería imposible. En cada ciclo, explica hay un delegado de pastoral que colabora y, por supuesto, la figura del profesor tutor ya de por sí, ya es una tarea muy importante porque es el encargado de elaborar las clases, documentos, tareas de evaluación, de corrección de actividades... Si no, concluye, *“sería imposible en un centro como éste”*.

Al hablarnos del proceso de identidad desarrollado en estos últimos años dentro del centro Cardenal, nos explica cómo este proceso identitario ha ido cobrando más fuerza en todos los contextos del centro, inclusive en el alumnado cuando dice “ ya se va viendo en las nuevas generaciones, en los alumnos que han entrado de abajo-arriba, se va viendo que el colegio va cogiendo cierta identidad. Y, eso es bueno, porque estamos construyendo algo nuevo e ilusiona también, que no es lo mismo que ha hecho el colegio a lo largo de su historia. Y, como este colegio no tiene historia, está empezando a construir una con la gente que estamos aquí, y eso es bueno. Yo creo que eso nos ilusiona a todos los que estamos embarcados en la tarea...”

Una de las dificultades manifiestas y de la que hemos estado hablando a lo largo de esta investigación es la dificultad a la hora de coordinar a tanto personal docente y que esta comunicación sea efectiva, que produzca unión y favorezca el desarrollo de todos los procesos y actividades, éste es su gran reto, expone el Delegado de Pastoral.

Una de las soluciones que propone, al observar la cantidad de proyectos que se desarrollan en el centro es que “cada uno tendríamos que buscar el rincón donde entregarse a tope, por eso hay personas que se están formando en innovación educativa, otras que se dedican a los grupos Victoria (...), otras en bilingüismo, especialmente en inglés. Y son muchas cosas las que se llevan adelante. Y cada uno debe buscar un rincón donde se sienta cómodo y poder aportar el máximo posible, y ahí hacer que éste proyecto vaya creciendo.”

Este grado de implicación y compromiso por parte del profesorado es una labor que implica esfuerzo y dedicación extra de cada docente y, por ello, señala que, actualmente observa que la mayor parte del profesorado está comprometido en muchas de éstas áreas “ *incluso algunos están comprometidos en varias áreas, los más jóvenes vienen con espíritu arrollador, pues los ves metidos en todos sitios y es lógico también tiene que ser así.*”

19. Futuro próximo

Por último, adjuntar uno de los comentarios que realizó el subdirector del centro escolar ante la cuestión del futuro que consideraba sufrirá el proceso de implantación de las enseñanzas bilingües en Cardenal Herrera Oria. Él considera apropiados los esfuerzos realizados por todo el profesorado y confía en el cumplimiento del objetivo marcado: la implantación a medio plazo de un adecuado bilingüismo en este colegio.

“A medio plazo sí creo que el bilingüismo va a ser un buen Plan Marco, que debe ir

paralelo(...) a un buen Proyecto también de idiomas (...)y eso nos dará el estilo propio del centro Creo que, a largo plazo, estará asumido una manera de ser, una manera de trabajar el idioma en el colegio, que va a ser un icono innovador y estará completamente implantado”. Subdirector.

Ya, este curso 15-16, y muestra de este deseo, los materiales bilingües para los alumnos seleccionados por el centro han cambiado con respecto al curso pasado. El curso pasado eran material de la editorial oxford. Este curso son:

- “High Five” en el área de inglés. Son considerados materiales que presentan un nivel más alto en este idioma. Se basan en: el desarrollo de las múltiples inteligencias de Gardner e integran la práctica de actividades del método Phonics en sus unidades didácticas, en cuestión de pronunciación.
- Sus libros de social y natural science son los de McMillan Byrne. Los cuales se basan en el desarrollo de las inteligencias y en el trabajo por proyectos, incorporando entre sus hojas actividades de trabajo cooperativo propias del método CLIL destacado en páginas del apartado teórico.

Por lo tanto, aquí, con este material, unifican e integran los métodos mecánicos desarrollados desde infantil y, además, tienen en cuenta el desarrollo de las capacidades generales de la inteligencia, con lo que trabajan métodos de desarrollo global de las capacidades de los alumnos.

BLOQUE V: EL DEBATE E INTERPRETACIÓN

1. Conclusiones: la evolución del colegio Cardenal Herrera Oria desde sus inicios.

“(…) Porque tuvieron interés, ilusión y entrega hasta el desgaste por aquel servicio que venía de años atrás y que, en aquellos años cincuenta, era urgente potenciar, multiplicar y desarrollar mejor.”. (Parrilla, 2001:38-39)

“Estamos modelando al mundo más deprisa de lo que podemos cambiar nosotros, y estamos aplicando al presente los hábitos del pasado”. Wiston Churchill.

Robbinson (2015) nos habla de una concepción de escuela que comprende todos sus ámbitos: dentro y fuera de la escuela, desde la guardería a la universidad. Sin embargo, el aspecto que más me ha hecho reflexionar ha sido la visión de futuro que explicita al decir que : “Algunas de las características de las escuelas convencionales no fomentan el aprendizaje; es más, pueden entorpecerlo de forma activa. Necesitamos un cambio drástico, y, para ello, es necesario recapacitar sobre cómo funcionan las escuelas y qué se promueve en ellas. También requiere que confiemos en una educación distinta”
(43)

A raíz de reflexiones como estas, determiné realizar esta investigación partiendo del fenómeno que estaba a punto de comenzar en un complejo educativo malagueño. Sin embargo, este centro depende directamente, ya vamos a analizarlo, de las decisiones desarrolladas dentro de la institución que lo engloba: la Fundación Victoria. A través de un breve recorrido por los inicios de estos colegios se puede valorar y analizar el contexto necesario, por otro lado, de Cardenal Herrera Oria.

Ciertamente, la Fundación Diocesana de Enseñanza de la Victoria procede de unos

inicios humildes donde, la Iglesia con pocos medios, presta una ayuda a la enseñanza pública, llegando a lugares donde ésta no podía acceder a garantizar una enseñanza para todos.

Los centros de la Fundación, comenta Parrilla (2001), posteriormente, son reconocidos como centros concertados, subvencionados con recursos del Estado para continuar con su labor educativa, como expresa diciendo:

“La obra educativa se ha consolidado y continúa haciendo bien en su actual configuración jurídica, ayudada eficazmente por el vicepresidente ejecutivo, don José Sánchez Herrera, por los patronos y por el personal que trabaja en los servicios de la fundación.

Actualizada la organización, conseguido el reconocimiento y la concertación de los centros, la Fundación Docente es uno de los más consolidados servicios de la diócesis a la sociedad malagueña, y plataforma evangelizadora en favor de los alumnos y (...) de los padres.

La Fundación Docente ha integrado en sus estatutos y en el quehacer cotidiano los principios de trabajo en favor de la calidad de la enseñanza, su explícita confesionalidad católica y la consolidación en las barriadas tanto urbanas como rurales en las que existían las escuelas de los distintos patronatos”. (Parrilla, 2001:49)

Se manifiesta el deseo de la búsqueda de una enseñanza de calidad desde la propia institución se observa cómo parte este interés de reflexión. Así, viendo el avance de la sociedad, *“una vez llegados a este punto, los centros de la Fundación deciden dar un paso más y reflexionaron acerca de su labor educativa, y “lo que querían ofrecer a esta sociedad” (comenta la Directora Pedagógica de los centros de la Fundación en su entrevista).*

Un aspecto que destaca, por tanto, es que deseaban dar forma a la educación que ofrecen en sus centros, no siempre esperar a lo que la ley va proponiendo y ellos, reaccionar a sus propuestas más tarde, como comenta en su entrevista la Directora Pedagógica. Decidir por ellos mismos cuál es el enfoque educativo que marcará sus centros educativos constituyó, una nueva andadura para estos colegios malagueños.

Robbinson (2015) dice que *"las revoluciones no suelen esperar a que se modifique la legislación; surge de forma natural en el entorno comunitario en el que se mueve la gente."* (25)

¿Quién decide estos cambios, esta reflexión sobre el desarrollo docente, por tanto?

Para poder dar respuesta a esta pregunta, resulta interesante vislumbrar hacia dónde se dirige esta institución y por qué. Cuando se pregunta a la directora del centro de Cardenal Herrera Oria, sobre qué tipo de alumnado se pretende conseguir mediante la implantación de la innovación metodológica, comenta que lo tiene esto clarísimo:

"Yo quiero, alumnos críticos, es decir, que no hagan las cosas de forma mecánica, sino que lo hagan por una justificación y ellos la tienen que conocer, tienen que ser alumnos reflexivos, es decir, que el día de mañana ellos se paren, antes de tomar una decisión, antes de lanzarse a hacer algo y saber qué es lo bueno y qué es lo malo, y discernir y entonces atacar. Alumnos que se sepan defender en el día de mañana (...) tienen que tener un poder de oratoria muy bueno y tienen que tener un saber estar. (...) saber afrontar los problemas tal como vienen con naturalidad y saber discernir. Y yo creo que esa es la tarea que hoy tenemos en nuestro colegio. Es verdad, que la sociedad

como está avanzando, tan rapidísimo y de una manera que, a veces, puede parecer descontrolada y nosotros tenemos ahí una labor tan importante de guiar al alumno por dónde tiene que ir, pero, bajo su propia reflexión.”

Ciertamente, esta percepción de la directora del centro de Cardenal coincide con la forma en que Robinson, K. (2015) define la finalidad de la educación cuando comenta que: “ *A mi modo de ver , la finalidad de la educación es capacitar a los alumnos para que comprendan el mundo que les rodea y conozcan sus talentos naturales con objeto de que puedan realizarse como individuos y convertirse en ciudadanos activos y compasivos.*” (Robbinson, K., 2015:24)

Sin embargo, analizando de quién proviene la guía para enfocar este proceso de renovación, ya se observa que, la dirección del centro, por ahora, manifiesta una clara idea sobre hacia dónde desea que los docentes vayan avanzando. En este apartado, la idea del desarrollo de un liderazgo directivo parece enmarcar el proceso. Un proceso que se va a ir abriendo a nuestros ojos.

El horizonte de los cambios metodológicos dentro de las aulas y su calendario de implantación necesitaba por parte de la Fundación un estudio de propuestas y aportaciones de la comunidad educativa en el que sus centros se encuentran. Con esta idea, pidieron y fueron aconsejados tanto por personalidades dentro del Patronato de la Fundación(que son personas del mundo de la economía, universidad, etc, como explica el Coordinador de recursos humanos), como por personas a las que pidieron ayuda fuera de ella.

Este proceso fue el inicio de su momento de reflexión. Ejemplo de ello fue el

Congreso realizado por la Fundación en 2012 donde acudieron docentes, personas de la comunidad educativa, profesionales de distintos lugares de España, directivos de la Fundación. A través de él se observaron y analizaron nuevas alternativas metodológicas, como comenta el director de recursos humanos de la Fundación.

Por tanto, se expone una demanda de reflexión educativa por parte de la Fundación que englobe a los actores principales de la actividad educativa en los centros escolares. Los profesores y personas de la comunidad fueron formados, informados sobre nuevas propuestas de reflexión para mejorar los métodos educativos desarrollados en sus aulas.

Esto desembocó en la creación de un Plan Estratégico general para toda la Fundación, que la afectó de forma estructural:

- Se establece la realización de un Proyecto Educativo previsto en su realización hasta el año 2020, igual que como otros Proyectos Europeos como señala La directora de coordinación Pedagógica de la fundación.
- Se reorganizaron los departamentos de coordinación pedagógica existentes. En estos momentos existen cinco: recursos humanos, gestión económica, de pastoral, pedagógica y dirección de la coordinación pedagógica, como comenta el director de recursos humanos.
- Se realiza un ideario de los centros educativos católico, como comenta la directora pedagógica.
- Se establece un contacto estrecho con todos los miembros de la comunidad educativa de todos los colegios de la Fundación fomentando su participación en la creación de aportaciones para el Plan Estratégico. Se han tenido en cuenta 130 iniciativas aproximadamente, de las cuales, en la actualidad, ya se están poniendo en marcha

algunas de ellas, explica la directora pedagógica.

En estas medidas destacan la implantación de metodologías de innovación educativa y la implantación del bilingüismo que nos ocupa en esta investigación.

Desde el Patronato y la Dirección Pedagógica, se ha considerado necesario la creación y formación de comisiones para comenzar el desarrollo de las alternativas seleccionadas. Estas comisiones están formadas por personal docente en su mayoría, aspecto destacado por el director de recursos humanos.

Interesados, así, por lo que observan que se desarrolla en otros centros dentro del ámbito educativo en España y su repercusión positiva en la adquisición de los aprendizajes de los alumnos se detienen a analizar con el GRUPO TRILEMA, junto con Carmen Pellicer, Jose Antonio Marina y otros, el proceso actual que se vive dentro de las aulas de la Fundación Victoria y la organización del personal en los centros.

Con este grupo, el GRUPO TRILEMA, procedente de Barcelona, se establecen, por tanto, los parámetros durante los siguientes tres años 14-15, 15-16, 16-17, para fomentar una adecuada reflexión en el conjunto de sus escuelas de forma que se genere un compromiso activo por parte de esta entidad y comunidad educativa, en torno a las nuevas corrientes metodológicas que se están implantando en toda España.

El objetivo de hacer partícipe al profesorado y que éste asuma esta reflexión e implantación metodológica como suya parece ser el objetivo base que toma en consideración esta institución para su puesta en marcha de la formación de la comunidad educativa.

A Cardenal Herrera Oria en particular, los orienta en estos aspectos:

- La organización del centro
- El currículum
- Las metodologías de aula
- La evaluación del aprendizaje
- La dirección y el ejercicio del acompañamiento y la personalización.

Analizando, por tanto, el profesorado desarrollado, se observa cómo la Fundación Victoria, como institución, dirige su mirada hacia los cambios sociales evidentes en ese siglo y establece una postura de reflexión crítica referente a la realidad educativa que manifiesta interés en favorecer un carácter específico entorno a la renovación metodológica y de innovación. Esto comienza desde la recogida de información de la comunidad educativa.

Una vez que toda la comunidad educativa manifiesta acciones posibles a desarrollar, los directivos de la Fundación consideran óptimo el favorecer el estrecho contacto con otras entidades que puedan ayudar a guiar el proceso en todos los colegios de la Fundación que, constituye la esencia del Plan Estratégico, establecer este proceso como elemento de identidad de los colegios de la Fundación.

Como expresa Robinson (2015) : *“Como casi todas las grandes transformaciones, esta lleva mucho tiempo gestándose, y en numerosos lugares ya está en marcha. Y no viene de arriba, sino de abajo, como debe ser”* (28)

Ciertamente, la reflexión de la dirección de la institución hacia nuevos caminos

delimita el proceso de comenzar de abajo a arriba este proceso de cambio. Sin embargo, también hay que conceder que, todo este engranaje se ha puesto en marcha, contando con todas las aportaciones de las comunidades educativas que las conforman.

Quiere esto decir que, como ente o motor, la Fundación Victoria ha promovido este cambio, este camino. Y, en el proceso, todos se han visto implicados. Por ello, también podemos decir que, el Plan Estratégico y el desarrollo e implicaciones del mismo en los centros, refleja que el profesorado asume y se siente copartícipe, responsable también de esta nueva propuesta con el fin de mejorar su actividad docente.

Una vez el proceso de contexto está enmarcado a través de todo lo expuesto anteriormente, el centrarnos en el Complejo Educativo Cardenal Herrera Oria, genera las siguientes fases en la implantación de estos procesos durante los cursos 14-15, 15-16:

1. Reflexión sobre las consecuencias sobre los métodos educativos desarrollados anteriormente en las aulas.
2. Enfoque de la dirección del centro.
 - 2.1. El liderazgo del Equipo Directivo en el centro.
 - 2.2. Hacia qué tipo de innovación y bilingüismo tiende Cardenal Herrera Oria.
3. Aplicación del proceso y equipo.
4. Desarrollo de la implantación: cursos, docentes.
5. Primeros resultados

2. Consecuencias sobre los métodos educativos anteriores en las aulas

El debate existente entre los métodos desarrollados de forma tradicional en los colegios a partir del siglo XIX, son el punto álgido por el cual, los centros de la Fundación reflexionan a través de todo este proceso de renovación pedagógica por conseguir mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y la atención a las necesidades de la sociedad que presenta, a su vez, a unos padres cada vez más formados y exigentes, como declara la Directora Pedagógica en su entrevista.

Los centros de la Fundación presentan una trayectoria marcada en estas metodologías tradicionales. Favorecer una mirada exhaustiva por parte de la comunidad educativa acerca de los métodos de innovación que están surgiendo en la sociedad española estos años, enmarcan el proceso de reflexión que se ha desarrollado en su sede a raíz de los síntomas y las causas que se han manifestado a lo largo del tiempo en el sistema educativo.

A lo largo del tiempo del desarrollo de la educación, a la que define el director de recursos humanos como “tradicional” en su entrevista, los colegios de la Fundación fueron llevando a cabo lo que la ley exigía en términos educativos y siguieron siendo fieles también a su carácter religioso.

“Si interviene en la educación del modo que sea, tiene tres alternativas: puede realizar cambios dentro del sistema, presionar para que este cambie o bien adoptar iniciativas fuera de él.(...) Los sistemas también pueden cambiar de forma radical y, en muchos sentidos, ya lo están haciendo. Cuantas más innovaciones se produzcan dentro de ellos, más probabilidades hay de que evolucionen por

completo.” (Robbinson, 2015:25).

Dicha aportación la considero muy interesante ya que, en los centros de la Fundación y, gracias al congreso realizado por ella en 2012, se consolidaron las bases de reflexión del profesorado y directivos en su conjunto sobre las nuevas formas de educar a los alumnos al ver la realidad y las experiencias desarrolladas en otros colegios.

Llegados a este punto: ¿Cuál era el mejor camino a seguir para conseguirlo?

Se produjo un proceso, a raíz de esto, que fue pedir orientación a otros centros españoles. Asegurándose así, de aprender y contar con experiencias que ya han tenido éxito en desarrollar este tipo de metodologías dentro de sus aulas previamente.

Con el objetivo de desarrollar un Proyecto Educativo sólido y coherente con las reflexiones generadas (como comenta la directora pedagógica en su entrevista), se desarrollaron las bases de lo que sería la constitución del Plan Estratégico de la Fundación. De entre sus subprocesos destaca que:

- Generaron una recogida de propuestas por parte de toda la comunidad educativa y obtuvieron cuáles son las opiniones e iniciativas de mejora para los centros de la Fundación por parte de toda su comunidad a lo largo de todo un curso escolar, el 2013-14.
- Se trabajó el Proyecto Educativo considerando el proceso de identidad como importante y necesario (según la directora pedagógica), conservando su carácter religioso.

Este aspecto ha marcado la trayectoria de esta entidad, en estos momentos,

presentan una visión de futuro, saben hacia dónde quieren ir y qué es lo que quieren ofrecer a la sociedad, como explicita la Directora de Coordinación Pedagógica.

La realidad del profesorado en los centros siempre varía dependiendo del lugar, contexto y momento histórico. A lo largo del curso 14-15 que se realizaron las entrevistas semiabiertas a los profesores de Cardenal Herrera Oria, manifestaron sus vivencias y experiencias sobre su labor educativa, refiriéndose al cambio y su necesidad y al sentimiento de reticencia que algunos docentes presentan.

En los últimos años, concretamente, cuando se le pregunta al profesorado acerca de estos métodos educativos, en Cardenal Herrera Oria, la coordinadora de infantil del centro comenta que los profesores estaban aburridos de hacer siempre lo mismo. La rutina de leer todos los años la misma historia y realizar los mismos ejercicios de la misma manera, con el mismo material, no la motivaba a la hora de dar clase.

En segundo ciclo se comenta y aparece en las entrevistas realizadas cómo a aquellos profesores que son más antiguos les está costando más hacerse con los nuevos métodos educativos y han mostrado cierta reticencia frente a los cambios, aspecto que se desprende de la entrevista con el Delegado de Pastoral de Cardenal.

Con respecto al tercer ciclo de Primaria, los docentes manifiestan que los cambios se observan con cierta distancia por algunos, concretamente por la profesora de inglés de segundo ciclo, que comenta que primero, antes de introducir tantos elementos nuevos dentro del centro es conveniente siempre detenerse en fomentar las actitudes de respeto y actitud positiva ante la labor educativa en el día a día de forma que se desarrollen nuevas estrategias de forma más fluida para todos, alumnos y docentes.

¿Funciona, por tanto, la reflexión realizada con toda la comunidad a la hora de implantar las nuevas metodologías dentro del aula? ¿o influyen más aspectos?

En principio, se observa cómo los profesores reflexionan sobre estas metodologías y presentan diversas formas de enfrentarse al proceso, como se desprende de estas aportaciones, que se empieza a desarrollar en su colegio. Ser observadores de este proceso, también es importante para poder contemplar más aspectos que, de forma paralela, influyen directamente en el pensamiento y actuación de los profesores frente a este nuevo reto.

Para poder mostrar el proceso de cambio y su trascendencia educativa deberemos seguir mostrando el proceso que se está desarrollando en Cardenal a partir de quienes guían a los docentes en este proceso y toman decisiones significativas a ser desarrolladas.

3. Enfoque de la dirección del centro.

La dirección del centro ha mantenido la línea presentada por la dirección de la Fundación y ha establecido unos pasos a ir dando en Cardenal Herrera Oria a la hora de establecer un cronograma de realización posible, según comentó en su entrevista.

Por tanto, ya se observa que nos encontramos ante una dirección que marca el camino a seguir de forma estructurada y clara. Su esquema es el que sigue:

En primer lugar, ha apostado por empezar el cambio en Educación Infantil, desde abajo, como explicita la directora en su entrevista. En el curso 13-14 comenzó a trabajar con este equipo de profesorado: en sus reuniones de ciclo se planteó la necesidad de formación en innovación: en proyectos de trabajo comenzando la andadura hacia los tres talleres, realizados por los profesores, que son ahora; en Entusiasmat que comenzaría en Educación Infantil de 3 años, y se introdujo una profesora bilingüe que fuera dando clases a los alumnos de infantil empezando también desde la base, los tres años.

Este apartado indica cómo hay un amplio abanico de acciones y esfuerzos dedicados a esta primera etapa educativa en el centro escolar. Este aspecto también corrobora la opinión ofrecida por Robinson (2015) en su última cita, donde manifiesta que, a mayor variedad, mayor posibilidad de cambio del centro educativo.

A partir de este proceso, se observa que la metodología introducida en Educación Infantil refleja una implantación de pedagogías variadas para ofrecer un desarrollo integral de los alumnos:

- Tenemos en entusiasmat, cómo se dirige hacia el desarrollo las múltiples inteligencias enfocado al área de las matemáticas.
- En nuestro apartado teórico también se ha expuesto cómo los proyectos de trabajo, realizado en los tres talleres se observa que es importante para el desarrollo de distintas habilidades en los alumnos como el trabajo cooperativo ayuda a la creatividad y la autonomía.
- El método phonics en bilingüismo ayuda a mecanizar el proceso de aprendizaje de la fonética inglesa mediante rutinas de forma gradual por aprendizaje de sonidos.
- Desarrollo del bilingüismo en infantil presenta numerosos beneficios como ya se ha venido comentando en el apartado teórico a la hora de favorecer una mayor receptividad

ante el aprendizaje.

- La formación en innovación con el Grupo Trilema garantiza la formación sobre actividades de innovación dentro de las aulas siguiendo a el desarrollo de las múltiples inteligencias.
- El modelo desarrollado no desarrolla estas metodologías rompiendo el curriculum normalizado

Una vez consiguió el apoyo de esta Etapa, en segundo lugar y durante el verano fue la directora gestando la organización del curso siguiente. Así, en septiembre 14-15, planteó la realización de formación con respecto a entusiasmata para el profesorado de infantil y primer ciclo de Primaria.

En esos momentos ya se estaba desarrollando la realización de educación por proyectos que ya llegaba con los talleres a lo que sería cuatro años de infantil. Se le daba también continuidad al bilingüismo con una novedad ese año 14-15 se introducía el método Phonics en infantil de tres y cuatro años.

Entusiasmata entró ese curso en cuatro años de infantil, implantándose curso a curso, como nos comenta la coordinadora de infantil y clases de violín para alumnos de infantil hasta los cuatro años para completar la educación musical.

En cuarto lugar, o mejor, de forma paralela a este proceso, la directora gestionó la realización de cursos de formación por parte de la editorial Tekmanbook que desarrollan el proyecto Entusiasmata. Ellos durante varias sesiones, se han desplazado a nuestro centro para formar a profesorado de toda la fundación en este programa (no sólo a nuestros profesores), además de pasar dentro de las aulas con un coach para valorar la calidad del

proceso y desarrollo de las sesiones en Cardenal por las profesoras de infantil durante la jornada laboral.

En diciembre 14-15, como quinto proceso, se ha desarrollado también formación sobre el método Phonics a los docentes de infantil y primer ciclo de Primaria con el fin de facilitar su implantación en el centro. Aunque han habido ciertas dificultades ya comentadas por la profesora bilingüe de infantil.

En cuestión de innovación metodológica, siendo nuestro sexto punto, el claustro al completo ha recibido tres sesiones de formación por parte del grupo TRILEMA a lo largo del curso. En estas sesiones de tres horas cada una se han tratado temas de reflexión de nuestra práctica docente, nuevas metodologías de innovación y siempre con trasladar la idea al profesorado sobre nuestra ilusión y capacidad para poner dichas técnicas a relieve en el aula, tal y como expuso el representante de grupo Trilema en una de sus sesiones.

La séptima acción desarrollada y parte del cronograma de la directora ha sido la continuidad de la formación en idiomas desarrollada de manera paralela por el centro. Se han ofertado cursos de idiomas de diferentes niveles en el mismo Cardenal Herrera y en centros próximos como Santa Rosa de Lima. Como comenta Santiago profesor de Bachillerato este año no ha habido curso de B1+ por carecer de suficiente profesorado que se apuntara al curso.

Por último, como octava actividad desarrollada en el centro, la directora ha favorecido que se tenga y se comparta con todo el profesorado un día de Buenas Prácticas, según aconsejaba grupo Trilema como consolidación del proceso para hacer posible y visible las distintas actividades realizadas y sus resultados con los alumnos. Una

oportunidad de la que también habla el director de recursos humanos de la Fundación, cuando dice que observó la gran labor de estos profesores al poner en práctica aquellos elementos recomendados con los alumnos desde grupo Trilema.

Este curso 14-15 estuvo lleno de actividades y de propuestas por parte de la dirección y de aquellos formadores encargados de guiar a nuestro Claustro en la innovación y el bilingüismo.

Este curso 15-16, la dirección ha seguido promoviendo nuevos cambios en el centro a la hora de promover una adecuada gestión de los recursos existentes:

a. Como el usar el área de la Biblioteca para crear un aula de estimulación sensorial para los alumnos de Infantil, de forma que se pueda desarrollar actividades de Atención Temprana.

b. Se ha unificado la sala del profesorado en una sola, de forma que todos los profesores compartimos y tenemos como punto de encuentro el mismo espacio. Hasta el curso pasado teníamos dos aulas distintas: los profesores de infantil y primaria acudían a la biblioteca como punto de encuentro y los de secundaria y bachillerato acudían a una sala de profesores habilitada para el caso.

Las actuaciones de la dirección y las respuestas del equipo docente ante todo estas acciones desarrolladas en Cardenal a lo largo de estos cursos es uno de los aspectos en los que nos vamos a detener a analizar.

Este apartado indica cómo hay un amplio abanico de acciones y esfuerzos dedicados a esta primera etapa educativa en el centro escolar. Este aspecto también corrobora la opinión ofrecida por Robinson (2015) en su última cita, donde manifiesta

que, a mayor variedad, mayor posibilidad de cambio del centro educativo.

Sin embargo, la tendencia hacia este tipo de nuevas metodologías está siendo dirigida para generar una mayor repercusión en la labor de los docentes, ya que, como dice el subdirector se tiende a crear una comunidad de aprendizaje y a desarrollar UDIs.

Por ello, considero de mucho interés valorar la actuación de la labor del Equipo Directivo y de la dirección del centro.

3.1. El liderazgo del Equipo Directivo de Cardenal

“Un gran líder debe ser un educador que salve la distancia entre la visión y lo conocido. Pero también debe estar dispuesto a caminar solo para posibilitar que su sociedad siga la senda que él ha elegido”. (Henry Kissinger, 1994, pg 382.)

Teniendo en cuenta la necesidad de poner en la dirección de un centro escolar a una persona capaz de desarrollar todos los aspectos señalados anteriormente, como es dirigir a la comunidad educativa hacia una misma dirección común como es la implantación de nuevas metodologías y bilingüismo, como se desprende del movimiento que se desarrolla desde la Fundación en un entorno escolar, es interesante tener en cuenta las pautas necesarias para desarrollar un liderazgo eficaz que indica Howard Gardner (2012):

“Cualquier líder que desee ser eficaz debe reconocer e intentar afrontar de forma realista, las características permanentes del liderazgo.(...) Un líder sólo tendrá posibilidades de éxito si puede: elaborar y comunicar de forma convincente una

historia clara y persuasiva, valorar la naturaleza del auditorio, incluidas sus características susceptibles de cambio; invertir su propia energía (o encauzar la de otros) en la construcción y mantenimiento de una organización: encarnar en su propia vida los perfiles principales de la historia; aportar liderazgo directo o encontrar el modo de conseguir influir por medios indirectos; y, finalmente, encontrar un modo de entender y utilizar una pericia cada vez más técnica, sin verse abrumada por ella.

Estas consideraciones deben constituir parte de la formación de los líderes. Deberían ser controladas por el líder y sus colaboradores durante el tiempo que aquel ocupe su cargo.” (390)

Estas observaciones, nos hacen volver nuestra mirada hacia la persona que actualmente ocupa ese puesto y hacia el Equipo Directivo que la apoya en Cardenal. Valorar el grado de desarrollo de estas funciones dentro de un estudio como el que nos ocupa, parece algo prepotente, aunque sí que se pueden incluir, aspectos que se han ido observando a lo largo del desarrollo de la investigación sólo con carácter orientativo.

Un aspecto que indica Robinson (2015) está referido a no sólo la dificultad que entraña estar al frente de un centro educativo sino que, hay otros factores que pueden ayudar a desarrollar las funciones de un director en este proceso. Él considera que la constancia de la permanencia de la dirección favorecería en el centro este proceso de cambio.

Actualmente, la figura del director en un centro es un elemento estable, durante cuatro años según comenta la directora de Cardenal en su entrevista. Si bien, nos ocupa

cómo se ha desarrollado el proceso de implantación de innovación y bilingüismo en Cardenal, también hemos de referirnos a cómo esta directora valora, estudia y se plantea la organización y estructura de este proceso.

Siendo fieles a lo señalado con anterioridad, se deduce que, el director, como transmisor de la visión sobre los nuevos cambios en metodología educativa de innovación y bilingüismo que se derivan de la creación del Plan Estratégico en la Fundación, por tanto, es quien debe reflexionar un plan de acción estructurado para su puesta en práctica en el centro (plantear la visión) y que se adapte (establecer puentes) a las características particulares de la realidad de este colegio encomendado como destacaba Gardner (2012).

Esto es, en palabras de la directora, cómo se empezó este proceso de reflexión del colegio Cardenal Herrera: *“el primer año que yo vine aquí y vi como se trabajaba y cómo se funcionaba y vi que, además, aquí hay un potencial muy grande, el profesorado que tenemos tan bueno y con tantas ganas y luego unas familias que tenemos muy colaboradoras y con unos niños de los que se puede sacar mucho. Entonces, yo después de ese primer año, analicé un poquito cómo había ido el curso, durante el verano, tú ya sabes que los docentes no paramos, que siempre estamos pensando en lo que podemos hacer, pues me planteé tres núcleos de interés que yo quería trabajar. “*

Así creo el taller de : arte y cultura, I reading y de nuevas tecnologías para los alumnos de infantil, además de ir introduciendo el bilingüismo.

Un aspecto que resulta realmente importante para mantener la motivación y mantener en el centro a los alumnos es conocer el entorno del centro y llegar a conocer a los alumnos.

En la organización del colegio Cardenal Herrera Oria existe como persona responsable y encargada del mismo un director y un Equipo Directivo (con antigüedad en sus cargos, desde que era el antiguo colegio San Pablo, algunos) que debaten, aprueban y desarrollan las propuestas comentadas a inicios de septiembre del curso 14-15, según señala la directora del centro. Contar con este profesorado antiguo en el centro ofrece una seguridad a la hora de establecer puentes con las familias y con los alumnos del centro.

Un aspecto que, suscita siempre controversia dentro de un centro educativo es cómo debe de ser un responsable de un centro escolar, para desarrollar todo lo anterior de una manera efectiva y, destaca que debe ser una persona relacionada directamente con la capacidad de liderazgo según nos comenta la directora del centro:

“Pues tiene que ser una persona que tiene que estar a la vanguardia de todo lo que está saliendo en tu terreno profesional, si es la docencia, a nivel docente y , por supuesto, estar informado y al día de todo lo que está saliendo, eso lo primero. Esto no quiere decir que todo valga, no porque todo salga y todo sea nuevo todo lo voy a llevar a cabo. Tienes que tener un perfil de toma de decisiones, el poder de tomar decisiones en un líder es fundamental. Y tienes que saber decidir en un momento dado hacia dónde quieres ir y una vez que lo tienes claro, estructura tu trabajo. Por ejemplo, cuando llego a cualquier centro, tengo por delante tres o cuatro años por delante, de legislatura de mi cargo. Pues yo me dosifico y me planifico por dónde quiero ir durante estos tres o cuatro

años. Siempre me marco objetivos a corto o medio plazo. A largo plazo yo sé lo que quiero que mi colegio sea el mejor del mundo, que es una utopía ¿no? Pero yo tengo que planificar a medio y largo plazo. Organizarse en el tiempo, tomar decisiones adecuadas, dar ejemplo de todo lo que pide a sus compañeros, y darles también su tarea.(...)Yo creo que en un líder también es muy importante la motivación. Si tú a tus compañeros no les estás repitiendo siempre cómo me gusta el trabajo que hacéis, hay que ver cómo están los padres de contentos, y por supuesto, la suerte que tengo por teneros y por la colaboración que mostráis conmigo... Eso tiene que ser constante.

Y es que te puedes estar equivocando como cuando me equivoco yo, ¿no? Un líder tiene que estar tirando constantemente de su equipo sino se muere en el intento.”

Su opinión y la de Gardner (2012) coinciden en esta materia, por tanto.

Permitidme esta pequeña valoración al considerar que ser parte del Equipo Directivo es francamente difícil, tras valorar la descripción anterior. El perfil de director y/o responsable del centro, al concretar todo lo anterior, es el de una persona líder: en decisiones, toma las adecuadas, en conocimientos, está al día de todo, socialmente, es referencia por parte del profesorado al que dirige, tal y como comenta la directora del centro en su entrevista.

Resulta francamente curioso que, las características y habilidades que deseamos desarrollar ahora en el alumnado, con estos procesos de implantación, datan francamente de estas características. Lo cual es una paradoja a mi modo de ver. Y es que, anteriormente, la reproducción y el acatar las normas para producir gente obrera era el centro de la enseñanza. Ahora se persigue, a consecuencia de los grandes cambios sufridos en la sociedad personas que sean capaces de tomar decisiones acertadas,

reflexionar antes de desarrollar trabajos futuros que, en estos momentos no existen y desarrollar una capacidad de oratoria que facilite la toma de decisiones de una forma consensuada, de forma asertiva.

La paradoja aparece cuando deseamos educar a estos nuevos alumnos con personas que han sido educadas, previamente, con aquellos métodos que han quedado totalmente obsoletos.

Tras, este breve paréntesis y siguiendo nuestro discurso, como señala la directora, ella se marca unas metas a corto y medio plazo y estructura los aspectos que desea conseguir. Tras elaborar esto cuidadosamente hace copartícipes a su Equipo Directivo.

Junto con el Equipo Directivo se valora, coordina y se desarrollan las propuestas, siendo esto el eje conductor del Proyecto Educativo del centro, adaptándolo lo máximo posible a sus características individuales.

Un aspecto que destaca la directora es cómo motivar al profesorado genera un movimiento hacia la meta que se ha propuesto que da ejemplo y revela la labor ingente del profesorado en este colegio:

“Y eso es lo que pretendo mover en mis compañeros, mover ese espíritu de superación. Y es que cuando tú ves al profesorado en otros centros que no se inmuta que no se mueve. Tú dices el centro está muerto, porque la vida de un colegio son los docentes y sus familias y para mí éste colegio se mueve y está vivo. Esto es para mí lo más importante. Yo no necesito más ni que me diga nadie nada, y es que cuando yo veo eso, ya no necesito nada más.”

Se trata de los primeros resultados que ella observa con respecto al profesorado y nosotros podemos ver cómo funciona su capacidad de liderazgo ya que, a partir de comentarios como el anterior, se puede afirmar que la directora consigue transmitir la idea, la visión hacia donde quiere encaminar el centro educativo, hacia la utopía y, que los profesores, se mueven trazando pasos firmes, siguiendo en mayor o menor medida sus indicaciones.

Robbinson, K. (2015) dice a este respecto que:

“hay una diferencia entre liderazgo y gestión: el primero hace referencia a la visión de futuro; la segunda, a la ejecución. Ambos elementos son imprescindibles. (...) La diferencia reside en el papel que adoptan en un determinado contexto. El alto rendimiento está impulsado por la motivación y la ambición, y los grandes líderes saben cómo despertar ambas emociones en el espíritu humano.” (246)

A raíz de estas observaciones, dentro de Cardenal se observan varias ramas o caminos que siguen el profesorado. A saber: profesor altamente motivado y profesor escasamente motivado. El cómo se realiza este proceso con el profesorado es el aspecto a valorar tras la realización de esta investigación.

Realizar un análisis acerca de cómo se desarrolla el liderazgo y la gestión, por tanto, dentro del centro que nos ocupa resulta ser uno de los apartados determinantes de todo el estudio realizado. Hay que destacar la opinión de Robbinson (2015) al decir que:

“ No hay un único estilo de liderato porque no hay una personalidad que defina a

los líderes. Algunos son colaboradores; otros son autoritarios. Los hay que buscan el consenso antes de actuar y otros lo hacen por convicción. Pero tienen en común la capacidad de inspirar en sus seguidores la sensación de que hacen lo correcto, y en la práctica lo hacen. Cada situación exige un tipo de liderato. (...) No obstante, los líderes que gozan de mayor respeto en cualquier ámbito son los que sinceramente se preocupan por sus seguidores, y cuya compasión se hace patente no solo por lo que dicen sino también por lo que hacen.

En las escuelas, los grandes directores saben que su cometido principal no es mejorar las notas, sino crear un sentido de comunidad entre los alumnos, los profesores, los padres y el resto del personal, quienes necesitan tener unos mismos objetivos en común.(...) Es más probable que dé resultado si todas las personas implicadas tienen suficiente fe en los cambios para darles una oportunidad.”(248)

En cuestión de la clase de liderazgo que se está desarrollando en el centro, hay que destacar, tras observar detenidamente el proceso de estudio desarrollado que:

- Hay profesores que le han propuesto de forma anterior métodos de innovación, como señala la coordinadora de infantil, y ella los ha aceptado y apoyado tras realizar un cuidadoso estudio del centro.
- A la hora de seleccionar la formación de los docentes, se sirvió de entrevistas individuales que realizó al inicio de su mandato en este centro. Con esta información fue derivando a los docentes según su campo de motivación o intereses personales.
- Existen demandas que vienen ya determinadas desde la dirección de la Fundación y que ella traslada al centro reconociendo que sus pasos ya vienen “un poco marcados” en consecuencia, dejando menos margen de actuación.

- Desarrolla un estudiado plan de acción y lo pone en común con su Equipo Directivo a la hora de llevarlo a cabo en septiembre de 2014-15. Se trata de una dirección que, aunque propone un camino, busca el consenso primero en su equipo antes de ponerlo en marcha.

“Entonces de ahí salió la idea de poder fundir todas las enseñanzas que tenemos que impartir y que están metidas en el marco legal de las que no nos podemos salir, junto con lo nuevo que nosotros queríamos impartir. Y , a partir de ahí, yo se lo planteé al Equipo Directivo y , al llegar en septiembre, el Equipo Directivo y, además les doy las gracias eternamente, porque me apoyan en todo, dijeron adelante, yo creo que es una buena apuesta, vamos a ir a por ello y empezamos. Luego a partir de ahí sobrevino la formación del profesorado y a trabajar.”

- Ella comenta cómo su función viene determinada por orientar e ir guiando a los docentes en pro de lo que se quiere conseguir. Ella les va motivando, va intentando que adquieran ese sentimiento de superación, como comenta *“ellos decían, nosotros estamos abiertos para todo aquello que haya que hacer. Sí que es verdad, que cuando tú planteas, cualquier educación distinta a lo que estamos acostumbrados, genera una inquietud y, sobre todo, si somos buenos profesionales, genera una reflexión. Que tú dices ¿Y yo podré hacer todo esto y hacerlo bien? ¿y cómo lo hago?”*

Claro, esto es lo que yo te comentaba antes que necesitas información, formación, cómo se hace, para darles respuestas claras. Si yo digo, pues no lo sé vosotros tenéis que buscaros la vida y...Pues, no les estoy ayudando en nada. Entonces, mi misión es proponer, pero facilitar su trabajo.

Y el de ellos es absorber todo lo que yo les estoy transmitiendo y ponerse manos a la obra. Entonces, cuando ellos empezaron a decir ¿y cómo lo hacemos? ¿y cómo lo hacemos? Pues vamos a ir tranquilos, vamos hacerlo así, vamos a hacer lo otro y no os preocupéis ni tengáis miedo porque sabéis que tenemos que ir aprendiendo a hacer

ciertas cosas.”

- Considera importante la calidad del apoyo a los docentes durante la puesta en marcha de este proceso. Reconoce, asimismo, el grado de implicación del profesorado y su esfuerzo y horas de dedicación, cuando comenta: *“si el profesorado se siente seguro del respaldo que va a tener de su equipo, pues el profesorado va a tirar. Y eso es muy importante. Es decir, lo mismo que yo me siento libre de poder actuar en el centro y hacer todo lo que estoy haciendo porque sé que me van a respaldar entonces ellos se tienen que sentir respaldados, en ese sentido. La unión del Equipo Directivo, fundamental.*

Estamos superconvencidos y es que , además, creemos que es lo mejor para el colegio y este es nuestro proyecto de futuro. (...) pero la retroalimentación es que mis compañeros vayan trabajando a este nivel, es que no es normal el sacrificio que están haciendo, y encima, están contentos. Se me ponen los vellos de punta de tan solo verlos. Pues yo no puedo más que animarlos porque cuando yo los veo y me hablan por los pasillos y me dicen: pues esta noche no he podido dormir, porque estaba preocupada por esto, a ver cómo lo vamos a hacer. Y eso me da mucha alegría porque ellos mismos son conscientes de que hay muchas cosas que mejorar, no hace falta ni que se los diga yo.”

Todo ello, da lugar a considerar que se desarrolla un modelo directivo dentro de este centro pero que, valora y admite propuestas por parte del conjunto de docentes, lo cual matiza su labor positivamente frente al profesorado cuando, a su vez muestra una sincera preocupación por ellos valorando su labor día a día, cuando habla en su entrevista y tiene en cuenta las actividades que motivan a los docentes antes de delegar en ellos actividades, formación y/o responsabilidades de coordinación.

Como profesores que se muestran susceptibles de seguir los requerimientos de la dirección y el Equipo Directivo encontramos en todas las Etapas educativas. Sin embargo,

tras realizar las entrevistas, se observa que hay más de ellos en las primeras etapas: Infantil y Primaria que en Secundaria y Bachillerato.

¿Significa esto que encontramos profesores menos entregados a la labor? ¿O estamos hablando de la influencia de otros factores?

Según se profundiza un poco en sus entrevistas, destaca la presencia de un factor común: indican los docentes tanto en secundaria como en bachillerato que aún los docentes observan la implantación del bilingüismo lejana a ellos y, por tanto, aún no han introducido dentro de sus programaciones las nuevas técnicas de innovación durante este primer año, todo este proceso que se está desarrollando en el colegio lo ven más lejano.

El profesor de Educación Física de ESO y Bachillerato indica que este proceso de “tanteo” que están desarrollando este curso llevará a implementar sus programaciones el curso siguiente y, además, se introducirá también el trabajo por Proyectos. Considera que se realizará un trabajo por Proyectos uno al trimestre, en principio. Aunque indica que esta temporalización a final del curso 14-15 aún no la tienen clara.

¿Quiere esto dar a entender que los docentes no se hayan suficientemente implicados en este proceso?

Tal como explica el profesor de dibujo técnico de Bachillerato, con respecto al alumnado, el profesorado lo que se le pide lo realizan y al llevar a cabo las técnicas de innovación dentro del aula, ha observado cómo mejoran las relaciones entre los alumnos, su comunicación y además considera que mejora el interés de los mismos.

Con respecto al punto de vista del profesorado, considera importante destacar, que ha echado de menos una mayor comunicación entre los profesores de la etapa de bachillerato y los de secundaria en torno a la práctica de estas nuevas metodologías, ya que, si un profesor ha querido ponerlas en práctica, ha tenido que leer todos los documentos facilitados en la web del colegio compartidos para todos los profesores y de los que, tras su lectura, hay aspectos que no llega a terminar de comprender.

A esto, el profesor de Educación Física de ESO y Bachillerato comenta que comprende esta postura pero observa que el profesorado también debe disponer de tiempo para madurar este tipo de tareas e investigar por su cuenta. El marcar demasiado el camino de por dónde debemos ir avanzando puede coartar la funcionalidad y variedad de las actividades que cada tutor debe adaptar a las necesidades de los alumnos que esté enseñando. El profesor, comenta, necesita estar sobre sus programaciones.

La directora aporta, a este respecto que, el profesorado debe trabajar por perfeccionar las programaciones y hacerlas más útiles, no basarse solo en los libros. Ella insiste en que el profesorado debe favorecer el proceso mediante el cual, las programaciones sean reales y pueda una persona entrar en cualquier clase y sustituir a un profesor nada más atendiendo a lo que hay ya planificado en su programación de antemano.

Como dice Gerver (2012) *“Para que las escuelas puedan hacer frente a estos retos con éxito, deben tener claro cuál es su papel, así como cuáles son los patrones de las necesidades futuras”* (18)

Con respecto al área de bilingüismo, los profesores de secundaria, concretamente,

la profesora de inglés de 2º de ESO, expresa que actualmente, los alumnos no se encuentran preparados para poder asumir un bilingüismo dentro de sus aulas debido a su bajo nivel de vocabulario actual y a su falta de interés. La consideración por parte del alumnado de la L2 como una “maría” no genera la necesidad de mostrar un mayor esfuerzo en su realización.

¿Sugiere esta investigación que los datos presentados a valoración son datos concluyentes?

Ciertamente, se ofrece una opinión personalizada de los docentes que se encuentran dentro de las aulas en Cardenal Herrera Oria. Sin embargo, considero que no puede suscitar una línea marcada de opinión debido a que se necesitaría contrastar este tipo de opiniones con la generalidad del profesorado del centro, el cual es amplio.

Por otro lado, el proceso destacado a través de sus manifestaciones sí considero que puede servir de gran ayuda para comenzar a valorar qué caminos pueden ser considerados como óptimos dentro de los entornos escolares para favorecer y facilitar una vía de acción común para todo el conjunto del profesorado.

La labor de la dirección del centro ha de venir marcada por tanto, recogiendo las opiniones destacadas en párrafos anteriores, en secundaria y Bachillerato por estrechar lazos tanto con el profesorado para que se sienta más seguro en la aplicación de nuevas metodologías y con el alumnado para favorecer el fomento de un mayor nivel de estudios en las áreas por las que se está apostando en el centro como son la L2.

Así, la consideración de éste aspecto deja de manifiesto una ardua labor por delante: conseguir una línea única de implantación en el resto de las etapas a través de un mayor grado de comunicación (aspecto que señalan y en el que coinciden en todas las etapas de docentes entrevistados, porque consideran que es muy difícil conseguir en un centro tan grande).

Pero no imposible. Por ello, dentro del centro, la directora ha introducido otro elemento a tener en consideración y que pretende que ayude al grado de responsabilidad que llegue a desarrollar cada persona que se sienta encargada de desarrollar un área de responsabilidad dentro del centro.

Esto es lo que denomina la directora pedagógica en la última entrevista que le han hecho para la revista diócesis del 4 de octubre de 2015, saber delegar. Habla del “liderazgo distribuido” del que no solo hacen eco las empresas, en la actualidad también se desarrolla en el ámbito de la educación “ es decir, cada uno tiene su sitio, su deber, su responsabilidad” como ella indica, *“pero somos todos juntos- continúa- los que tiramos adelante de la empresa (tarea educativa en nuestro caso). El trabajo en red que es una forma de organizar el trabajo, hace que cada uno sepamos de lo nuestro y lo pongamos en común, para que la obra educativa siga adelante.”*

En Cardenal Herrera Oria se han distribuido las tareas de forma que a cada persona según sus intereses e habilidades personales, pueda desarrollar el área que mejor se ajusta a sus competencias personales.

Así, a las personas encargadas de eventos, realizan todo lo relacionado con decorar pasillos, organizar la comida de los maestros,... A las personas que dominan

lenguas extranjeras las ha unido en un departamento para que fomenten el bilingüismo en el centro; etc. Y toda la información y actividades que desarrollan estos grupos se revierten más tarde al Claustro escolar para que todos estemos informados.

Pérez (2012) comenta que:

“cabe afirmar que toda organización, como red de intercambios ordenada y consolidada, atesora un caudal de conocimientos que se imprime en la memoria de los individuos, los grupos, las rutinas, la estructura, las normas. Es un conocimiento tácito enormemente influyente. Activar y explicitar dicho bagaje de conocimientos puede ser una estrategia pedagógica de primer orden” (108)

Esto viene de nuevo a señalar la idea que hemos defendido a lo largo de esta investigación en el apartado teórico, al hablar de la pedagogía sistémica, cuando se indica que, con este tipo de iniciativas se remarca el carácter identitario de los profesores que, siendo contratados para desarrollar su labor docente (no hacen oposiciones, son seleccionadas para el caso), desarrollan dicha labor diaria vocacionados y sintiendo que forman parte significativa (todos están bien dispuestos y se sienten reconocidos) del proceso de desarrollo educativo en esta nueva andadura educativa de la Fundación Victoria.

Gerver (2012) dice que: *“Los niveles de seguridad en nosotros mismos, los niveles de valía y prestigio tienen un enorme impacto en nuestra capacidad para funcionar bien, en nuestra habilidad para interactuar y para implicarnos. Las escuelas son entornos de alto riesgo, lugares donde no se juega con dinero sino con algo mucho más valioso, la autoestima” (44)*

3.2. Tipo de innovación y bilingüismo al que tiende Cardenal Herrera Oria.

Todo este cronograma desarrollado en los puntos anteriores muestra que, Cardenal, está siendo guiado hacia un tipo de innovación metodológica mixto y global que nos dirige hacia la interdisciplinareidad, los proyectos de trabajo, la creación de una comunidad educativa.

Tal y como sugeríamos como opción en el apartado teórico y primer capítulo de este tema, los centros en la actualidad, no se decantan por desarrollar solo una pedagogía específica sino por analizar los aspectos de cada pedagogía, detectar qué aspectos son los que más se ajustan a la realidad que los rodea a cada centro y, a partir de ahí, llevan a la práctica solo aspectos determinados.

Se puede deducir esto al observar la implantación, en este centro, de planes y metodología de innovación variados. Cada una de estas alternativas que se han puesto en marcha en el centro escolar, ha sido seleccionada por la dirección del centro y por los órganos directivos de la Fundación Victoria.

Hemos de referirnos, para analizar la mezcla de cada pedagogía implantada en el centro, a los orígenes de cada una de las mismas, y entender así, en qué clase de pedagogías se sustentan o tienen como base.

Resulta necesario, llegados a este punto, aportar información sobre este tipo de metodologías según el apartado teórico expuesto en capítulos anteriores.

Procedemos de un entorno curricular donde se ha defendido la repetición de una estructura laboral que ha estado funcionando desde la revolución industrial, pero las

necesidades de la sociedad y de los alumnos han cambiado.

Según se ha observado una diferenciación y un encasillamiento de los conocimientos en departamentos estancos tan exhaustiva que ha producido una separación de estos contenidos con lo que sucede realmente en nuestro contexto próximo.

Este proceso ha traído consigo la relegación a un segundo plano de los problemas cotidianos y globales. ¿Dónde quedan los valores, la razón, la emoción?

Otro aspecto que ha favorecido también, como se observa en la LOMCE, la consideración de materias más o menos importantes en el currículum es la pugna entre las ciencias y las humanidades. Con la LOMCE, *“se observa que algunas áreas humanísticas han sido relegadas sensiblemente”*, comenta Carbonell (2014:210).

Sin embargo, no es el único apartado que se ha visto directamente influido con el cambio de la LOMCE. Cuando hablamos de las habilidades que se desean conseguir en los alumnos con el desarrollo de sus bloques curriculares propuestos, podemos fijarnos en cómo define Pérez (2012) lo que él considera por competencias cuando dice: *“Hablamos de competencias, capacidades o cualidades humanas fundamentales que constituyen el entramado básico, los modelos mentales esenciales que utilizan los seres humanos para comprender e intervenir en la vida personal, social y profesional. El carácter holístico, reflexivo y contextualizado constituye el eje esencia de las competencias .”*(145)

Y Pérez (2012) cita a Marina (2002), que comenta que *“la Unión Europea está*

tratando de reorganizar la educación alrededor de unas competencias básicas y, aunque no lo sepa, está recuperando bajo cuerda el concepto clásico de virtud, entendida como la energía creadora, el punto donde la psicología y la ética, los mecanismos mentales y los valores morales se unen.”(145)

De entre las entrevistas realizadas, la opinión de la profesora de inglés de tercer ciclo de Primaria comenta que el aspecto del desarrollo de los valores de los alumnos debe ser desarrollado incluso antes que los contenidos de aprendizaje, de forma que los alumnos manteniendo así una actitud adecuada puedan desarrollar mejor sus competencias y aprovechar mejor las enseñanzas.

Gardner (2011) nos dice que : “ *tenemos la obligación especial de tener presente la cuestión de los valores y, cuando sea posible, ayudar a dejar claras estas consideraciones y las diferentes posibilidades de cara a los colegas, educadores y el público en general.*”

Del mismo modo, hay que hacer referencia que con todo este proceso lo que se observa que se pretende, es conseguir ofrecer a los alumnos lo mejor, lo que se merecen , como indica la directora en su entrevista, que pasa por el presente proceso de reestructuración educativa en un camino hacia la utopía: la excelencia.

El mostrar un objetivo específico, un camino deseoso hacia la excelencia (la directora señala en su entrevista que ella como cualquier director pretende que su centro sea el mejor), es un aspecto que tiene que pasar por considerar a las nuevas metodologías de innovación cómo formas de producir una mejora en sus competencias y habilidades personales a la hora de enfrentarse a un futuro laboral, como indica Gerver

(2012) :

“En el presente y en el futuro, donde la vida se desarrolla de manera tan rápida y tan impredecible, lo único que sabemos es que tendremos que desarrollar nuestra especificidad y nuestras capacidades intelectuales. Tenemos que ser capaces de concluir la escuela con el bagaje necesario para enfrentarnos a un mundo que seguirá necesitando personal académico, profesionales, técnicos y trabajadores manuales, pero que también va a necesitar gente capaz de inventar las nuevas profesiones y formas de trabajar que, sencillamente, todavía no existen. Por esa razón tenemos que diseñar un sistema que pueda generar personas capaces de hacer que los empleos se ajusten a ellas.”(25)

Es decir, se necesitan personas activas que se sepan adaptar permanentemente al contexto que les rodea.

Lo cual se apoya en la opinión del subdirector del centro cuando comenta, de forma irónica, que :*“Hoy día, se dice, que cualquiera puede ser maestro”* . Y es que, los requisitos para ajustarse a la situación actual de los sistemas educativos y desarrollo de la docencia en las aulas está resultando ser como el que es médico, como nos destaca el subdirector del centro, necesita de una formación permanente.

Se observa, en Cardenal, según los parámetros mostrados en las formaciones que el mismo Equipo Directivo ha ofrecido a los profesores del centro a raíz de aquella formación recibida parte del Equipo Directivo del Centro (del grupo de directivos que participaron en la Comisión de Innovación y estuvieron en Madrid y en Salamanca, comentado con anterioridad) el subdirector, concretamente, han girado en torno a la explicación de cómo desarrollar el currículum escolar en torno a las múltiples inteligencias

y cómo integrar este proceso dentro de las dinámicas de clase.

Otro aspecto en el que insistieron fue en el desarrollo de este tipo de dinámicas en el aula y que se incluyeran de forma explícita en la programación de las materias, en el aspecto práctico no sólo ya para los profesores en formación, sino también para que influyera en el entorno clase.

Pérez (2012) nos dice a este respecto que *“la formación en, por y para la práctica es clave desde los primeros momentos, no solo para que la teoría adquiriera relevancia y significación para cada aprendiz, sino también para que los futuros docentes vayan tomando los hábitos, actitudes, emociones y valores que constituyen sus competencias personales y profesionales más decisivas.”* (258)

Esta formación fue realizándose con todo el Claustro a partir de septiembre de 2014. Nos habló de inteligencias múltiples (de la paleta de Bloom), de las rúbricas como método evaluador y elementos importantes a tener en cuenta dentro del desarrollo de los agrupamientos de los alumnos para favorecer el trabajo en equipo y el trabajo individual de los mismos.

Septiembre de 2015 en Cardenal Herrera Oria comenzó para el profesorado trabajando en equipo por lo que antes se entendía por ciclos, realizando rúbricas para evaluar las distintas competencias en el área de lenguaje y matemáticas.

Estas rúbricas son las que se han cogido de base para empezar a trabajar durante este curso todo lo señalado por la dirección marcada por el centro.

Teniendo como base este proceso de las inteligencias múltiples y la tendencia, según explica el subdirector en su entrevista, del centro a tender hacia las UDIs, a los proyectos integrados y a crear una comunidad de aprendizaje, se concreta que la dirección sobre innovación metodológica en el centro, viene, en principio, marcada por estos parámetros.

Respecto a este apartado aún hoy, introducir la valoración de las inteligencias múltiples en el alumno por el profesor, según Gardner (2011), trae consigo una cierta problemática de etiquetamiento temprano.

“Existe un riesgo grave en este programa, del cual soy plenamente consciente. Es el riesgo del etiquetamiento prematuro, de decir: “Bueno, nuestro hijo tiene 4 años, parece ser bastante bueno cantando, así que vamos a mandarlo a una escuela de música y nos olvidaremos de todo lo demás”. Sin embargo, no hay nada inherente al enfoque que he descrito que implique esta temprana predeterminación, todo lo contrario. Me parece que la identificación precoz de las capacidades puede ser de mucha ayuda a la hora de descubrir de qué tipo de experiencias los niños pueden beneficiarse; pero además, a identificación temprana de los puntos débiles puede ser muy importante. Si un punto débil se identifica pronto, existe la oportunidad de atenderlo antes de que sea demasiado tarde, y de descubrir modos alternativos de cubrir el área correspondiente a alguna capacidad importante.” (33)

Éste carácter compensador de las necesidades individuales y su atención temprana, es otra de las bases que se desarrollan ya dentro de Cardenal Herrera Oria.

En mayo del curso pasado, los profesores de infantil desarrollaron cursos sobre

estimulación sensorial, estimulación temprana. Se les formó en base a el desarrollo neuronal de los niños y cómo puede estimularse sus conexiones neuronales en un beneficio para la adquisición de su aprendizaje. Con este motivo se ha reservado, arreglado y puesto en funcionamiento un aula de estimulación sensorial, que era nuestra antigua biblioteca. La han decorado pintando sus paredes y está lista en estos momentos para empezar a usarse.

Sin embargo, como ya he explicado con anterioridad, se han integrado en la dinámica del centro, la implantación de otras metodologías que vamos a analizar a continuación.

En Infantil, referente a la mejora en la enseñanza innovadora de las matemáticas, destaca el método ENTUSIASMAT. El curso que viene, se prevee que los profesores de 1º de Primaria comiencen también a desarrollar este método hasta llegar a 6º de Primaria.

El método ENTUSIASMAT, se basa en un método de estimulación de las matemáticas en los niños (actualmente, comentan que se está desarrollando un material específico para la ESO y que ha comenzado a venderse, por tanto el rango de edades a las que implica esta metodología abarca desde los 3 hasta los 16 años), donde el uso del espacio se debe adaptar al tipo de aprendizaje que se desarrolle. Introduce, por tanto, elementos de innovación inspirándose en los métodos de personalidades tan importantes como Montessori y las pedagogías libres y no directivas.

Así, concibe el uso de espacios abiertos y reestructuración de los mismos para hacer factible que los alumnos aprendan.

Carbonell (2014) explica en su apartado de generar un entorno diversificado, ricos en materiales y llenos de oportunidades. Concretamente dice “ *el edificio escolar es radicalmente distinto a la escuela cuartel y al de los clásicos y clónicos edificios escolares más modernos.(...) No existen aulas tradicionales sino espacios polivalentes o específicos convertidos en talleres o espacios para el juego, conocimiento, investigación y experimentación de diversas áreas y lenguajes. Los espacios exteriores son tan importantes como los interiores- a veces están interconectados-, están muy pensados para que los niños para que los niños y niñas que transitan continuamente entre unos y otros, puedan vivir experiencias significativas.*”(102)

Y, esto es lo que básicamente ocurre con los espacios en Educación infantil. Gracias a los métodos de entusiasmato, los profesores, por poner un ejemplo visible a todos, han pintado las rampas del colegio con números del cero al 100, de forma que los alumnos puedan jugar y contar números de uno en uno, de dos en dos, números pares, números impares, etc.

Se apoyan además en actividades que realizan compartiendo los espacios comunes del centro al aire libre, generando en los alumnos expectación a la hora de pasar a la siguiente actividad que los profesores plantean.

Tal y como comenta la coordinadora de infantil, el punto de vista del profesorado encuentra este tipo de actuaciones motivadoras también para ellos porque se realizan cosas distintas a las que realizaban año tras año, aunque destaca que la cantidad de trabajo personal desarrollado por ellos también es muy importante para poder llevar este tipo de actividades a cabo.

Referidas a esta metodología de Entusiasmat destaca la presencia del uso de BITS de inteligencia. Esta metodología fue captada a raíz del método DOMAN que se utilizaba con alumnos con necesidades educativas especiales. Por tanto, al utilizar estas actividades con BITS se desarrollan habilidades significativas en los alumnos como: la atención, el razonamiento, la deducción, etc. de forma progresiva. Este método presenta un programa muy estructurado y como señala la directora del centro, se ha desarrollado en otros colegios con un alto porcentaje de éxito.

Pretende, por tanto, esta metodología mejorar el rendimiento de los alumnos en habilidades lógico-matemáticas. Este entrenamiento, en los alumnos, facilita la inserción en su día a día de elementos que antiguamente se habían reservado para etapas superiores a estas edades, tal y como comenta la formadora que vino a dar la charla sobre Entusiasmat al centro.

Por último hay que destacar que, este método se basa en el desarrollo de las inteligencias múltiples, ya que aunque se centre en el desarrollo lógico-matemático, su variedad de actividades sirve de base, como manifestó en los cursos que ofreció en Cardenal Herrera Oria, para el desarrollo de las distintas inteligencias. Los contenidos que ofrecen están desarrollados de una manera global y se insertan dentro de experiencias vivenciales cotidianas de los alumnos provocando o generando, por tanto, un desarrollo madurativo global como resultado de su aplicación que se complementa con los talleres que las profesoras de infantil realizan por ellas mismas para garantizar talleres que desarrollen el resto de las inteligencias de forma global.

Por tanto, en un segundo lugar, encontramos los diferentes talleres que realizan

trabajos por proyectos con los alumnos:

- Arte y cultura
- I reading
- Nuevas tecnologías

Estos talleres parten de las últimas novedades entorno a las nuevas pedagogías del siglo XXI: tratan de los proyectos integrados que, como expone Carbonell (2014), desarrollan ámbitos variados dentro de cada actividad. Incorporan actividades que pretenden mejorar las competencias básicas de los alumnos, siguiendo las indicadas por Gardner (2011).

Estos talleres se basan en la idea de la necesidad de no tratar las áreas solo como departamentos separados o estancos sino interdependientes. Y, por tanto, aunque en el taller de arte y cultura se realicen actividades específicas sobre éste área, los contenidos se relacionan con otras áreas de infantil, como por ejemplo, el aumentar su vocabulario en inglés, o hablar de experiencias que se pueden vivir en el mercado, o de cómo se pueden desarrollar sus relaciones sociales dependiendo del contexto, etc.

La cercanía a los contextos vivenciales de los alumnos es un elemento central dentro de su desarrollo y puesta en práctica. Hay una concepción generalizada en la realización de este tipo de actividades en considerar a los aprendizajes de forma global, interconectados.

A éste pensamiento, se enfrenta una parte de nuestra realidad educativa que se manifiesta , en leyes como la LOMCE, donde, se observa una clara escisión entre la dicotomía ciencias y humanidades, ganando terreno este primera.

Como forma de compensar esta paradoja, la dirección en Cardenal Herrera Oria ha tomado la iniciativa de compensar este aspecto, como sugiere la directora del centro, con la creación del taller arte y cultura desde la etapa de Educación Infantil observando cuadros famosos, hablando de artistas y, además, del estudio de la música mediante el violín, que también completa el currículum de las artes.

En el taller de nuevas tecnologías, tal y como expresa la directora del centro, se desarrolla un paso más, no sólo se les quiere ofrecer un conocimiento de cómo manejar las nuevas tecnologías, sino además favorecer su reflexión acerca de un uso responsable de las mismas.

Por último, en el taller I reading que se desarrolla también en Infantil, genera un espacio perfecto para desarrollar y reforzar los contenidos y conceptos que trabaja la profesora bilingüe de esta etapa educativa, además de trabajar como un aspecto importante la lectura y la escritura de vocabulario de L2 como objetivo principal.

El método Phonics se trata de un método fonético sintético que también se desarrolla en Educación Infantil a través de la profesora bilingüe de esta etapa en Cardenal Herrera Oria. Éste método se caracteriza por enseñar a los alumnos de forma progresiva la fonética inglesa y sus consonantes, según expresan en su blog.

El método “Jolly Phonics”, como comenta Fuentes (2008) utiliza el “synthetic phonics” que es un método de enseñanza de lectura que primero enseña los sonidos de las letras y luego se fortalece con la combinación de estos sonidos juntos para lograr la completa pronunciación de palabras enteras. Todos los “phonics” conllevan la enseñanza

de la letra-sonido.

Expone Fuentes (2008) que hay dos tipos de phonics: sintéticos y analíticos. El adjetivo «sintético» se refiere al hecho de que a los niños se les enseña a sintetizar pronunciaciones en palabras desconocidas escritas mediante la traducción de las letras en sonidos, y la mezcla de los sonidos juntos. Los analíticos se centran más en el análisis de las palabras después de que hayan sido identificadas de alguna otra manera, por ejemplo al ser suministrado por el profesor o adivinado por imágenes o contexto.

Comenta también cómo la fonética sintética es apropiada al comienzo de la escolarización de los niños ya que es el momento en el que prácticamente todas las palabras escritas son desconocidas y los niños necesitan una introducción sencilla y clara a la escritura alfabética en el cual los símbolos escritos representan los sonidos individuales del habla.

Lo que caracteriza a éste método sintético o enfoque en la enseñanza de la lectura es que se ha opuesto a todo el lenguaje o método global.

Los defensores de la filosofía del lenguaje, continúa Fuentes (2008) con su discurso, creen que éste mismo no debe ser dividido en letras ni combinaciones de letras ni decodificado. En cambio, creen que el lenguaje es un sistema completo de construcción de significado, con palabras de funcionamiento en relación con los demás en su contexto.

Con el enfoque de lenguaje integral, dice Fuentes (2008) el estudiante aprende a identificar una palabra sobre la base de su imagen sin analizar los sonidos que

corresponden a cada uno de sus grafemas.

El desarrollo de este enfoque con los alumnos es beneficioso introducirlo antes de que los niños comiencen la dinámica escolar con los libros, ya que como expone Fuentes, A. (2008) se les enseña los sonidos de las letras. A los niños no se les dice la pronunciación de la palabra nueva, éstos dicen el sonido de cada letra y a continuación sintetizan los sonidos juntos para generar la pronunciación de la palabra. Así, los niños construyen la pronunciación por sí mismos. Muchos de los sonidos correspondientes, incluyendo los dígrafos consonante vocal, pueden ser enseñados en pocos meses desde inicio de su primer año de colegio. Esto significa que los niños pueden leer muchas de las palabras desconocidas que encuentran en el texto por sí mismos, sin la ayuda del profesor.

En definitiva se puede concluir, expone Fuentes (2008: 22) diciendo que el método sintético consiste en la enseñanza del sonido de las letras de una manera automática, rápida y sistemática. Los sonidos y letras se enseñan en todas las posiciones de las palabras, pero el énfasis está en la mezcla de todo a través de la palabra. Además se desarrolla la conciencia fonológica, junto con las formas de las letras correspondientes y enseña desde el principio de forma individual cada sonido. Asimismo, implica que los niños practiquen la escritura con las formas de las letras como por ejemplo con un dictado. En cambio, no busca enseñar palabras completas como formas antes de aprender el código alfabético ni enseñar los nombres de las letras hasta que los niños conozcan los sonidos de las letras a fondo y la forma de mezclarlas para la lectura.

En consecuencia, podemos decir que, como método sistemático de entrenamiento de las capacidades de los alumnos a la hora de reconocer y aprender la fonética inglesa

tiene aspectos comunes, en cuanto entrenamiento al método por BITs desarrollado por el método Entusiasmat procedente de la editorial TEKMAN BOOK.

Sin embargo, se diferencia de él en que no tiene como base el desarrollo de más capacidades y habilidades de los alumnos de forma global e interconectada como el resto de metodologías de innovación educativa que se están desarrollando en el centro siguiendo el desarrollo de las inteligencias múltiples de Gardner.

La etapa de infantil junto con las demás etapas de Primaria, Secundaria y Bachillerato desarrollan la formación junto con el ya mencionado Grupo Trilema.

TRILEMA se basa en un modelo de innovación metodológica del cual nos habla Carbonell (2012) un modelo que aún está enraizado en las áreas del currículum, en cumplir las exigencias que marca la ley en las materias educativas, a pesar de proponer innovaciones metodológicas y nuevas alternativas para la programación y organización del centro y profesorado. Aspecto en el que Carbonell (2014) no se manifiesta muy de acuerdo, ya que considera mejor una mayor liberación en torno a las materias curriculares, aspecto que se desprende de su discurso.

Este grupo, adopta tradiciones o propuestas anteriores a la hora de proponer la realización de Trabajo por Proyectos dentro de las aulas, como presenciamos en una de las charlas que nos ofreció en el colegio mediante un video. En ese video mostraba como se realizó un proyecto de un mercado y, las actividades estaban adaptadas a cada nivel para que pudieran acudir los alumnos de distintos cursos y realizar actividades acordes al desarrollo de su currículum e intereses.

Este ejemplo, lo veo muy cercano al Humanities Curriculum Project dirigido, como explica Carbonell (2014) por Lawrence Stenhouse. Este proyecto de desarrollo curricular se construye en la acción y se sostiene en cinco pilares:

- La visión del conocimiento como algo problemático
- La comparación como base de la comprensión.
- El estudio de la realidad concebida en su conjunto y en sus diversidades
- La organización del conocimiento en espiral que permite ir tratando las mismas temáticas con un grado creciente de complejidad, con las necesarias vuelta atrás, para ir detectando qué relaciones se establecen, cuáles faltan o fallan y hacia dónde hay que avanzar.
- La metodología de la investigación-acción.

Sin embargo, el modelo que desarrolla el grupo TRILEMA también ha hecho eco de desarrollar el enfoque curricular interdisciplinar, que como define Carbonell (2014) proponen *“un currículum basado en problemas o situaciones, más dinámico y flexible, y citando a Pérez (2012) “que permita la aparición del currículum emergente”, aquel que facilita que cada aprendiz y cada grupo en cualquier momento y apoyado en sus intereses y propósitos planteen nuevas propuestas de contenidos, problemas y focos de interés”, contemplando las competencias, -termina diciendo Carbonell (2014),- o cualidades humanas básicas: conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores”.*(217)

En Cardenal Herrera, el Equipo Directivo durante las reuniones y claustros guía hacia esta metodología, dando, en definitiva, un paso más. Desean conseguir que los docentes desarrollen Unidades Didácticas Integradas, como ya se ha comentado en el capítulo anterior. Carbonell (2014) explica que *“el currículum integrado se convierte, (...),*

en un vehículo para relacionar la escuela con el individuo, con la familia, con el futuro trabajo y con la condición política y social de ciudadanía.” (218)

Carbonell (2014) clasifica en tres los grados de integración curricular:

- Multidisciplinareidad- siendo éste el grado inferior.
- Interdisciplinareidad- grado medio
- Transdisciplinareidad- grado superior.

Nuestro centro según el proceso hacia el cual nos están guiando tanto la dirección como el Equipo Directivo es hacia la interdisciplinareidad que consiste en la interacción entre dos o más disciplinas, *“o el reconocimiento de otras identidades disciplinarias con grados distintos de interrelación, transferencia e interrelación, pero siempre bajo el predominio, cuando no la exclusividad, de las disciplinas del currículum”* (Carbonell, J., 2014:219).

Y, así es: a los docentes se les habla de interrelacionar las distintas materias por bloques de contenido pero siempre dentro del marco curricular exigido por la ley. Curiosamente, este aspecto se hace extensivo también a las áreas bilingües, de forma que, estando presente en reuniones de estas dos temáticas, el foco final de estas dos áreas parece ser común aunque se acerquen desde diferentes fundamentos teóricos (Hay que recordar que, las áreas bilingües se quieren desarrollar desde el enfoque metodológico CLIL)

Siguiendo nuestro discurso, cuando Grupo TRILEMA habla de los proyectos de trabajo, y los docentes los hemos puesto en práctica en el centro, han sido, según palabras de Carbonell, (2014):

“una versión de los proyectos de trabajo muy extendida- desde hace un tiempo son uno de los atractivos que se han puesto de moda- que aún está muy sujeta al currículum por asignaturas, y que se concibe como un método o estrategia que, con algunas matizaciones y adaptaciones, tiene que seguir estos pasos: planteamiento del problema, preguntas sobre lo que saben los alumnos o lo que quieren saber, búsqueda de fuentes de información, elaboración de un índice y organización del trabajo, elaboración y síntesis de la información, y comunicación y evaluación de lo realizado. Se trata de una visión muy cerrada y encorsetada, que no evoluciona”.
(219)

Por otro lado, Carbonell (2014) señala los rasgos constitutivos de los proyectos de trabajo citando a Fernando Hernández y Montserrat Ventura (2008), quienes comentan la existencia de cuatro conceptos interrelacionados:

- *“Una visión democrática radical, (...) en la escuela el alumnado expresa libremente su voz y aprende a tomar decisiones y responsabilidades.*
- *Una visión educativa que considera a la institución escolar como parte de una comunidad de aprendizaje abierta(...).*
- *Una visión curricular basada en el currículo integrado transdisciplinar, donde las decisiones son fruto de un diálogo continuo con el conocimiento, las distintas realidades, los centros y los sujetos, y no resultado de una imposición de la Administración, plasmada en los libros de texto o condicionada por los intereses profesionales del profesorado.*
- *Una perspectiva del conocimiento que estimula el deseo continuo de investigar y de aprender del alumnado, dentro y fuera de la escuela, con la lupa puesta en la complejidad del conocimiento vinculado a una mayor comprensión de la realidad.”* (221)

Considero que, tras citar esto el Equipo directivo entrevistado, tanto de coordinadores pedagógicos, como directora y subdirector, que comentan que en nuestro centro educativo se tiende a esto, los docentes de Cardenal, podemos decir que, nos encontramos en un paso previo a este proceso.

Por tanto, a pesar de las prácticas realizadas en las aulas sobre innovación, y todos los cursos de formación realizados en cascada, y mediante expertos en cada ciclo educativo, este año ha sido un año, en definitiva, de concienciación del profesorado, motivación y tanteo, como se desprende de las entrevistas realizadas tanto a la directora como a los docentes de secundaria que comentan específicamente este aspecto.

Así, durante este curso 2014-15, los docentes, no han incluido dichas técnicas y actividades en la programación pero es un aspecto que cambia a lo largo de este curso 15-16, en el cual, ya se contempla este proceso.

Es necesario precisar que, resulta evidente que *“no se trata de un método, sino de una nueva concepción integral de la educación, y de una forma diferente de pensar y estar en la escuela que rompe con los currículos encorsetados y con la obsesión de la programación de actividades y la obtención de resultados. Por el contrario, se concibe como un espacio lleno de experiencias compartidas y reflexionadas, con distintas rutas de acceso al conocimiento, que facilitan un aprendizaje más sólido, crítico y comprensivo. (...) Los proyectos de trabajo constituyen, en definitiva, el tejido de relaciones y saberes que se va construyendo en la vida del aula.”*, dice Carbonell (2014:222)

También, por último es preciso destacar que, dentro de las metodologías de innovación, tanto los métodos de innovación como los de bilingüismo presentan una línea

conductora común, que es la puesta en marcha, como base de trabajo cooperativo en ambos casos. En bilingüismo nos referimos al método CLIL y el Grupo TRILEMA en el grupo de innovación.

Pérez (2012) nos comenta que *“el aprendizaje cooperativo puede considerarse una de las innovaciones pedagógicas más relevantes. Más de mil investigaciones confirman y documentan la eficacia de los métodos y programas cooperativos, entre los que se encuentran las estructuras de KAGAN como uno de los más elaborados.”*(217)

Y a continuación, cita las fortalezas de este aprendizaje:

- *“Incrementa los rendimientos académicos, especialmente el de los más retrasados.*
- *Mejora las relaciones personales entre los aprendices favoreciendo las relaciones de amistad, el desarrollo de habilidades sociales, atención, cariño, liderazgo y ayuda; así como el clima general del aula y de la escuela.*
- *Incrementa la autoestima, especialmente de los más desfavorecidos.*
- *Estimula el desarrollo de los modos de pensamiento de orden superior, incluidos la capacidad de cuestionar, argumentar, desarrollar hipótesis, evaluar y sintetizar.*
- *Favorece la transferencia del conocimiento y su utilización en contextos diferentes a aquellos en los que se aprende”.* (217)

3.3.Aspectos de debate en torno al bilingüismo

“Sorprendentemente, el crecimiento de todas las culturas a lo largo de la historia se ha basado en el trabajo de la sociedad, en un desarrollo colaborativo”. (Cano, W., 2013)

Para poder conocer toda la extensión y amplitud de formación con los docentes y, por otro lado, cómo se ha desarrollado la implantación del bilingüismo en el centro,

considero que es preciso detenerse en este punto antes de poder seguir avanzando.

Este curso 14-15, como define Cano (2013) en su libro, se ha desarrollado una implantación del bilingüismo en primero de Primaria dentro del centro Cardenal Herrera Oria, de forma parcial, por estar limitadas a varias asignaturas que son: inglés, ciencias sociales y ciencias naturales.

Asimismo, teniendo en cuenta el enfoque del bilingüismo que la dirección ha requerido por parte del profesorado ha sido el de una inmersión lingüística, este caso en inglés, que, como explica Cano (2013) corresponde a el desarrollo del área de inglés dentro del aula de forma total: la clase se desarrolla sólo en ese idioma, no se habla en la lengua materna.

Cano (2013) explica que cuando hablamos de inmersión total dentro del aula, éste término *“posee gran peso dentro de los programas educativos bilingües , puesto que su objetivo principal es crear una situación bilingüe de alto grado. La inmersión lingüística parte de la base de que la exposición a la lengua materna del participante se encuentra suficientemente satisfecha fuera del ambiente escolar. Aplicado el término a un centro escolar, se entiende como la impartición (...) del total de los contenidos del currículo en L2, creando un contexto compartido de aprendizaje de contenidos académicos y de adquisición íntegra de la lengua de comunicación en el aula, practicando todas la destrezas lingüísticas.”* (35)

Del mismo modo, la implantación del bilingüismo en Cardenal ha supuesto una opción por la dirección en constituir este proceso en un programa de enriquecimiento, que como dice Cano (2013) el interés es promover un desarrollo de la competencia lingüística

lo suficientemente apropiada para lograr interacciones comunicativas. Éste aspecto ha quedado destacado dentro del borrador del Proyecto Marco de Bilingüismo para todos los centros de la Fundación y que, a mediados de octubre va a valorarse por el conjunto de directores de los colegios de Málaga.

Como explica Cano (2013) con respecto a la reconceptualización de las nuevas metodologías en un centro, *“la reconceptualización engloba todo tipo de estrategias necesarias para dar solución a la situación actual, extraer todo lo beneficioso del pasado y adelantarse al futuro más cercano, palpable día a día a la sociedad y, especialmente, dentro de los centros educativos.”* (13)

Ciertamente, considerar el desarrollo de la enseñanza bilingüe dentro de las aulas, constituye hoy día, como señala Cano (2013) una necesidad patente porque *“hoy día cada vez es más patente la necesidad de trasladarse de un lado a otro del mundo. Los medios de transporte mejoran día tras día y las economías en los hogares han proporcionado un entorno en el que la mayoría de la gente puede viajar y moverse de país en país. (...) El poder comunicarse con otras personas con diferente lengua, dentro y fuera de nuestros municipios, se ha convertido en una necesidad vital con aplicación directa en el aula. Así, los docentes debemos tener en cuenta el crecimiento lingüística que rodea a nuestros alumnos.”* (15)

En Cardenal Herrera Oria la implantación oficial del bilingüismo comenzó en el curso 14-15 en 1º de Primaria, lo cual, trajo consigo una reflexión y organización de lo que se requería para poner en marcha una segunda lengua en el currículum oficial tras lo explicitado anteriormente.

En estos años, se han desarrollado tendencias educativas que tienden a reflexionar sobre la metodología educativa empleada en las aulas. Así en Cardenal Herrera se está desarrollando un complejo proceso de formación del profesorado partiendo, como se ha explicitado, de un Plan Estratégico estructurado a conseguir implantar metodologías de innovación basadas en las inteligencias múltiples.

Así, para conseguir que el alumno “sea parte de su progreso” como dice Cano (2013), se parte en Cardenal Herrera Oria de observar cómo se puede generar alumnos críticos, que reflexionen y sean participantes activos de su aprendizaje, palabras que se deducen de la entrevista realizada a la directora del centro. Al igual que se pretende un cambio del rol en el docente, que sea un guía para el aprendizaje del alumno, según comenta el subdirector del centro en su entrevista.

Por ello, se propone desarrollar la metodología CLIL en sus aulas.

La metodología CLIL consiste en combinar los contenidos del área lingüística con los contenidos del área no lingüística que se enseñan y se aprenden combinados. Se persigue, por tanto, un objetivo dual.

Así, se observa cómo este autor nos comenta los principios básicos en los que se sustenta esta metodología:

- Se relaciona el proceso de adquisición de aprendizaje por el alumno con el contenido de la materia. Se trata de ofrecer un aprendizaje personalizado.
- Se ha de fomentar la reflexión y la deducción para producir aprendizaje. Está relacionado con la cognición.

- Los procesos de pensamiento, de cognición, necesitan ser analizados en el grupo clase.
- Se procura generar una relación entre la lengua y un contexto para que su aprendizaje sea significativo.
- Es imprescindible la participación y la interacción en este proceso de aprendizaje.

Es apropiado destacar aquí, cómo estas premisas se asientan en los mismos procesos que se desarrollan con la formación del Grupo Trilema para todos los docentes de todas las áreas del centro. El facilitar diversas técnicas para desarrollar los procesos de pensamiento en los alumnos es la base sobre la que se sustentan las prácticas de innovación educativa del centro.

El proceso de instauración en el centro del bilingüismo durante el curso 14-15 , según comenta Cano, W. (2013) *“demanda en su parte inicial una mayor cantidad de trabajo que en el futuro se normaliza. Este es el concepto que se debe de transmitir al profesorado que se va a ver envuelto en los procesos de aprendizaje de una segunda lengua y que tiene que se apoyado desde los equipos directivos”*.(77)

A finales del curso 14-15 , en su entrevista, la directora del centro comenta las dificultades que tuvimos a lo largo de este año con la implantación del bilingüismo en las aulas. Nos habla sobre las disposiciones con respecto a la ley que no permitía este primer año cambiar los libros de conocimiento que se tenían en español a libros de science, además , por lo que implicó un trabajo extra de los profesores. Este punto intentaron suplirlo haciendo uso del blog del centro como una forma de permanecer en contacto directo con los padres y como medio para poder hacer frente a las necesidades de los alumnos con respecto a las materias a desarrollar con esta implantación de una L2.

Cano, W. (2013) señala que *“CLIL posee la difícil tarea de aunar las secuencias de los conocimientos de la lengua vehículo y la propia de los conocimientos de la materia no lingüística”* (71). Uniendo por tanto ambas dificultades, la generada por el cambio de libros por la ley y la implantación de una inmersión lingüística total por parte del centro, ha supuesto un esfuerzo encomiable en el profesorado. Es decir, la necesidad de preparar material suficiente para atender ambos requerimientos de forma adecuada en las áreas destacadas: inglés, natural y social science.

Así lo comenta nuestra directora durante su entrevista: *”En 1º de Primaria que tuvimos la dificultad de que no había libros de texto en inglés pero sí teníamos que meter bilingüismo ¿entonces cómo lo hacemos? Pues hablando con el profesorado y sabiendo hasta dónde tienen que llegar, el profesorado ha puesto las herramientas necesarias. Entonces a través de los blogs y de la página web, ect, los materiales que tenían que trabajar ellos los han ido colgando y ellos ha garantizado que los alumnos hayan podido trabajar también sin el libro. Ya te digo, por un lado estamos muy marcados por la normativa que tenemos, que este año vamos a tener cambio de libro de texto y ya sí vamos a tener un libro bilingüe, que el año pasado no lo teníamos y lo estábamos haciendo todo un poco virtual, pues este año vamos a tener un poco más de facilidad, sobre todo, por otro lado, tú tienes que ingeniártelas con tus compañeros y ahí es donde metemos también la innovación, de cómo queremos que los niños consigan todo lo que queremos.”*

Dentro del período vivencial de este curso, estos sucesos han delineado el desarrollo del curso para los docentes que desarrollaban esas materias.

Otro aspecto a reflexionar es que si observamos cada una de las tres líneas que posee cada curso, destaca que, en cada clase, había una tutora y una cotutora en dos aulas y en la tercera era un sólo docente el que desarrollaba todas las materias.

En principio, se desarrolló un período de adaptación en este ciclo, ya que se extendía el tiempo en el que la tutora del aula se ausentaba de la misma para compartir su tiempo con otra profesora que daba las áreas bilingües.

El trabajo en equipo desarrollado durante todo el año ha resultado ser fundamental para poder coordinarse estrechamente y hacer frente a las posibles eventualidades que se presentaran a lo largo del curso.

Uno de los aspectos que influyó en estas dos clases compartidas por dos tutoras y una profesora bilingüe fue que el tiempo de realización de las actividades han necesitado de una temporalización muy exhaustiva. Este aspecto ha limitado poder jugar con los tiempos de forma sutil a la hora de finalizar una u otra actividad.

El segundo aspecto más reflexionado dentro de las reuniones de ciclo, ha sido que la cotutora pudiera mantener una estrecha comunicación con la tutora. A la hora de resolver las dudas a los padres sobre estas materias, se ha podido observar cómo éste proceso necesita del contacto directo de las dos personas implicadas, tutora y cotutora, con los padres para garantizar un adecuado desarrollo de la materia y mantener un estrecho seguimiento del proceso junto con los padres del centro.

Sin embargo, la opinión del Equipo Directivo con respecto a este primer ciclo es determinante a la hora de infundir ánimos en su labor diaria cuando dice:

“Creo que el grupo del primer ciclo puede ser estímulo para otros grupos porque van a preparar a alumnos que van a ir haciendo una serie de cosas que va a forzar a otros profesores a decir: “pues mira, voy a tener que formarme en esto porque estos alumnos ya vienen trabajando este tipo de dinámica”. Nos comenta el Subdirector del centro en su entrevista.

3.3.1.Comisión bilingüismo

La presente información sobre la Comisión de Bilingüismo de todos los centros de la Fundación ha llegado a mis manos por ser parte activa de todo su proceso. Quiere esto decir, que , los pasos que se han ido desarrollando y el camino hacia el que nos van dirigiendo, es un rasgo definitorio a desarrollar ya que define el modelo de bilingüismo que se desarrolla dentro de este complejo educativo y está realizando su Proyecto Marco Bilingüe como referencia para todos los centros de la Fundación Victoria.

El borrador de dicho Proyecto Marco será presentado a los directores en octubre.

Se tratarán temas como:

- Que no sólo se adjudique al profesor de inglés el dar también ciencias u otras materias en inglés.
- Formación permanente del profesorado
- Unificación de actividades con el resto de etapas de los colegios que serán coordinados por los coordinadores de bilingüismo.
- Nombramiento de coordinadores en cada centro.
- Nombramiento de personal que ayude a desarrollar este proyecto bilingüe en cada centro y que será coordinado por el coordinador de bilingüismo.

- Desarrollo de una comunicación, usando nuevas tecnologías para informar a todos sobre el desarrollo de este Proyecto de bilingüismo en todos los centros. (según acta del 21-9-15 de la comisión)
- Innovación y bilingüismo es lo mismo. Se volcarán las aportaciones de uno y otro método en el mismo foro ya que son de innovación las dos.
- Prioridad por introducir a los auxiliares de conversación en los centros.

En cuestión de formación del profesorado en lengua inglesa, se habla de la supuesta relajación en obtención de nuevos títulos por parte del profesorado debido a que ha salido la nueva hornada. Actualmente se pide el C1.

Se fomentará el mantenimiento de la lengua inglesa en los docentes desarrollando:

- Diversos proyectos de inmersión lingüística
- Cursos FOOVY: por niveles.
- Cursos CLIL para profesores uniendo lo que son las nuevas metodologías en el aula.

Profesores y con los alumnos:

- Programa ERASMUS
- Programa Leonardo da Vinci.

Como cita Pérez (2012:70), la escuela es una institución basada en el conocimiento disciplinar, más estructurado, menos exploratorio, y con tiempos y espacios determinados de antemano, más lentos y menos porosos.

Para poder desarrollar adecuadamente sus funciones y conseguir realizar el proyecto educativo que persigan, los miembros del Equipo Directivo, deben trabajar

unidos en:

- La formación del profesorado
- En el cuidado de los espacios de los centros
- Generar una adecuada motivación en el profesorado.

3.4. Atención y desarrollo de la formación del profesorado

Actualmente, la formación del profesorado es uno de los temas que más preocupación les causa a los directores de los centros:

- Hay que concienciar al profesorado sobre la necesidad de una formación permanente y continua en la búsqueda de nuevos métodos educativos. Un profesor es como un médico. Tiene que estar toda la vida formándose , tal y como expresa el subdirector del centro.
- Temen que el profesorado no manifieste un gran interés por el cambio. Hablar en Cardenal sobre el profesor acomodado en su puesto y a seguir la programación marcadas por las guías de las editoriales como expresa el Delegado de Pastoral como profesor del segundo ciclo de Primaria. La adecuada información al profesorado es imprescindible, con ello, es necesario generar un motor de cambio como dice el subdirector del centro.
- Motivar al antiguo profesorado supone reorganizar el centro educativo, intentando implicar al profesorado con una parte del peso del quehacer diario. Cada profesor puede hacerse responsable y coordinador de algo, y así, se crean espacios para compartir experiencias y saberes. Aspecto que señala la directora Pedagógica de la Fundación. Se genera una identidad para con el centro escolar.
- Favorecer siempre su trabajo en equipo aumentando las reuniones verticales y horizontales. Conseguir que los profesores trabajen en equipo es una prioridad como

señala el subdirector del centro.

- Quieren llegar a crear una comunidad de aprendizaje, aspecto que señala también el subdirector del centro.

Ciertamente, el carácter directivo y el liderazgo de la dirección del centro marca los pasos a seguir en el proceso de implantación de ambas metodologías. Si bien se observa cómo las propuestas de los docentes son escuchadas y valoradas, y , si llevadas a la práctica , como señala la Coordinadora de Infantil.

Ella señala cómo la propuesta de desarrollar el método Entusiasmat nació a partir de ellas las docentes de infantil. Se transmitió su deseo a la dirección y, tras un tiempo de valoración, se desarrolló y se puso en práctica. Es aspecto más interesante ha sido que se está desarrollando no sólo ya a nivel de Cardenal Herrera, sino que también se está extendiendo la formación de éste método al resto de profesorado de la Fundación de infantil y primaria, al observar la asistencia de profesorado a sus cursos.

“Escuchar las voces de los docentes, de los diferentes actores educativos y la posibilidad de encontrarnos en un marco de relaciones democráticas y colaborativas, nos sitúa en el cambio del cambio y de la transformación del cambio educativo. Sin duda, éste es el sentido último que pretendemos.” (Rivas y otros, 2014:19).

3.5. Cuidado de los espacios del centro

Los requerimientos de las nuevas metodologías en ámbitos docentes, genera una nueva concepción de aula y de centro educativo. Todos los procesos de aprendizaje pueden y deben realizarse en distintos ambientes según claman las metodologías que se están instaurando en el centro, concretamente del método Entusiasmat, las cuales como ya se ha comentado antes nos recuerdan a las pedagogías libres no directivas, con personalidades tan influyentes en el mundo educativo como Montessori.

Este tipo de metodologías tienden a favorecer el uso de los espacios libres del centro si esto favorece mejor el entorno de aprendizaje. Los profesores de Cardenal, trabajan en ésta línea haciendo uso de los espacios. En infantil, favoreciendo actividades a lo largo del colegio, por ejemplo, los números pintados en varias rampas del centro para que los alumnos puedan jugar y aprenderlos.

También, sobre todo en el área de infantil, aunque también en Primaria tras la entrevista a la profesora especialista de inglés de segundo ciclo, se ha observado como el carácter asambleario propio también de ésta metodología se está llevando a cabo.

Sin embargo, el resto de acciones que implican las pedagogías libres y no directivas no se han adoptado en este centro, debido a que, el horario prefijado y los contenidos curriculares se ciñen a lo establecido por la ley, aspecto que Carbonell (2014) define como algo específico aún de centros donde el cambio no presenta una evolución continuada.

Por tanto, el profesorado al programar debe de tener en cuenta la actividad que

deseen hacer y, a raíz de ahí, se organiza el espacio para conseguirlo.

A consecuencia de ello, es imprescindible la reorganización de los espacios en los centros educativos. En ellos los Equipos Directivos tienen que prever el uso de los mismos de forma cuidadosa para que todo el Centro pueda tener acceso a espacios específicos y facilitar el uso de las nuevas tecnologías.

3.6. Motivación y perfil del profesorado de Cardenal Herrera Oria

Para generar un adecuado trabajo con cualquier persona debemos encontrar qué aspectos de su tarea son los que le motivan a seguir, encontrar aquellos que generaron su vocación de maestro.

Como se ha comentado, los profesores que trabajan en este centro, son previamente seleccionados por el departamento de recursos humanos. Esto los diferencia de los profesores de los centros públicos que, realizan unas oposiciones para acceder a un puesto laboral.

En las entrevistas personales que realizó la directora del centro, al inicio de su cargo dentro del colegio, trató con individualidad cada caso docente. De esta información se fue sirviendo para conocer los intereses, preocupaciones e inclinaciones de cada docente.

Siempre que deseemos generar como integrantes del Equipo Directivo (como expresa la directora del centro en su entrevista) a un adecuado trabajo en los docentes de nuestro centro educativo hemos de acudir:

- A la retroalimentación constante de su quehacer diario
- Respalda la labor docente que está muy devaluada. "Cualquiera puede ser maestro".
Comentaba el Subdirector del centro escolar.
- Favorecer que cada docente se desarrolle profesionalmente en aquellas áreas que le motivaron a convertirse en maestro. En esto ayuda mucho que los profesores tengan reuniones con el Equipo Directivo para valorar cuidadosamente sus inclinaciones en aspectos educativos tal y como favoreció la directora del centro al inicio de su cargo con las entrevistas individuales, como manifiestan corroborando el seguimiento de esto la profesora de educación infantil Begoña.

A lo largo de los últimos cincuenta años, se ha venido desarrollando un proceso de culturización de la enseñanza por parte del profesorado donde él era el centro en el proceso enseñanza-aprendizaje. El profesor como referente, fuente de conocimiento. Hoy día todo esto ha ido cambiando. Se ha necesitado realizar un cambio en la cultura escolar en general para poder enfocar y tratar adecuadamente la realización posible de este proceso.

Además, de esto, se observa como la sociedad cambiante favorece que todo niño/a tenga acceso a internet, tablets, ordenadores, etc que les facilita acceder a todo tipo de conocimiento de una forma rápida, eficaz y constante.

Por tanto, el profesor, ve su labor peligrar, ya que, no se encuentra preparado para cambiar su forma de proceder, debido principalmente a:

- Una formación previa deficiente por parte de las universidades. Se reconoce que es imprescindible una formación por y para la práctica educativa, a la que se había

devaluado su valor dentro de las facultades, se la trataba como una maría fácil de aprobar. (Pérez, A., 2012:259)

- Cierta acomodamiento. En un tipo de enseñanza desarrollada de corte tradicional, es más fácil repetir lo que las editoriales marcan, antes que trabajar pormenorizadamente nuevas posibilidades.

“Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica, para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales.” (Pérez, A., 2012:254)

- Falta de sentir investigador y de trabajo en equipo. Romper con estos lazos implica compartir experiencias y enfocar tu proceso de enseñanza a análisis minucioso para valorar qué aspectos pueden ser mejorables.

Y es que, la instrucción directa, es la forma tradicional como el profesor explica en las clases, esas clases donde el profesor tiene la mayor importancia debido a su exposición teórica, siendo centro del conocimiento a adquirir por el alumnado.

Hay que hacer dos distinciones aquí:

- Todo profesor tiene que tener claro que las nuevas exigencias que hace la sociedad de la información a los docentes implica una mayor formación a nivel personal, social y profesional de toda persona dedicada a la enseñanza. (Pérez, A., 2012:70).

- Tiene que incorporar una pluralidad de nuevas metodologías que permitan a los alumnos ser partícipes del proceso de enseñanza aprendizaje. Hay que cambiar el rol del profesor y del alumno en el aula con las nuevas metodologías de innovación y el desarrollo del

método CLIL en el bilingüismo.

Para poder estar al día, el profesor tiene que estar en continua formación, como un requerimiento. Necesita para este cambio de pensamiento, una formación permanente guiada por profesionales externos que le orienten y, esto, le facilite el unirse con sus compañeros, trabajando en equipo, y, mediante ensayo y error elaborar una programación activa y participativa, un nuevo concepto de aula. Esto va a exigir a los docentes, por tanto, desarrollar un proceso de enseñanza mucho más personalizado con sus estudiantes.

Así, los profesores tienen que enseñar dentro de las aulas siempre pensando en el futuro, debido a que los alumnos tendrán que escribir en blogs, y comunicarse por distintos medios en su día a día. Aunque el futuro sea desconocido, hay que intentar mantener esa visión a medida que se desarrollan las programaciones de aula, de esta forma se favorecerá al alumnado a adaptarse a un futuro próximo que avanza de forma exponencial.

Concretamente, ¿qué se le pide a un profesor dentro de un aula para enseñar hoy y en un futuro próximo? Prensky (2011) nos comenta que son responsables de:

- *“Elaborar y hacer preguntas correctas*
- *Asesorar a los alumnos*
- *Poner el material curricular en su contexto*
- *Explicar de forma individual*
- *Crear rigor*
- *Asegurar la calidad’*. (27)

4. Los alumnos y las nuevas tecnologías

Actualmente, observamos que nuestros alumnos tienen la facilidad de poder acceder a toda la información que deseen, ya que utilizar el ordenador, la tablet, ect para ellos es algo normal. Somos, en todo caso los adultos los que vamos por detrás de ellos en el uso de las nuevas tecnologías.

Del mismo modo, es necesario valorar cómo es el alumno de hoy. Se trata de un alumno que aprende a una mayor velocidad y es que ha habido un cambio enorme en cuanto a lo que aprenden y saben en edades tempranas.

Este fenómeno tiene sus consecuencias. Los alumnos tienden a aprender a trabajar realizando multitareas. Quiere esto decir, realizando varias cosas al mismo tiempo: uso del ordenador, tablet, móvil, etc y , aún así, terminan realizando el trabajo que se les mandó de clase.

El cambio sustancial que se ha producido en el alumnado, es su necesidad de obtener de las clases aprendizajes que sean significativos para ellos, y el uso de métodos que les hagan ver que el tiempo que dedican en las clases sirve para algo y tiene valor.

La repercusión directa que tiene este proceso, no es falta de su capacidad de atención, sino un cambio en sus tolerancias y necesidades. En definitiva, es una dificultad para organizar datos significativos de los alumnos debido a la afluencia enorme de información. Los alumnos cada vez pasan más tiempo junto a las pantallas, lo cual, quiere decir que el reto de estos alumnos hoy es mejorar su sistema de relaciones sociales (sentimientos, valores y conductas).

En Cardenal Herrera, se ha desarrollado por tanto, el proceso de enseñanza globalizado que permita a los alumnos desarrollar todas sus habilidades individuales, siguiendo el modelo de Howard Gardner y sus inteligencias múltiples. Y , es que, según nos comenta Prensky, M. (2011), aunque ha aumentado la velocidad con la que aprenden los alumnos, lo que no se ha desarrollado al mismo nivel es *“la tasa de crecimiento emocional de los chicos”* (23)

Una de las grandes preocupaciones del momento, es cómo desarrollar la socialización y la educación emocional en los alumnos debido a la gran cantidad de tiempo que dedican delante de las pantallas.

Desde la Etapa de Infantil, estos aspectos se están desarrollando ya en el taller de nuevas tecnologías, como han comentado la coordinadora de infantil y la directora del centro para educar a los alumnos sobre el adecuado uso de las mismas. Sin embargo, destaca también en Cardenal Herrera la preocupación que manifiestan los docentes de secundaria a la hora de reconocer que los alumnos, sobre todo en la ESO, se encuentran altamente desmotivados por no encontrarle sentido a la educación impartida. Este aspecto, es suavizado cuando volvemos nuestra mirada hacia Bachillerato porque , aquellos alumnos, eligen seguir estudiando por decisión propia tal y como nos lo explican los profesores entrevistados tanto en secundaria como en Bachillerato.

Para poder analizar las diferentes situaciones que presentan nuestros alumnos y poder favorecer el desarrollo de sus habilidades sociales, se hace imprescindible averiguar qué es lo que quieren nuestros alumnos, qué es lo que esperan del aprendizaje en el aula, cuáles son sus métodos preferidos a desarrollar durante el

aprendizaje, sobre todo en edades de ESO y Bachillerato que es donde se observa que los alumnos son más inmaduros en cuestión de comportamiento y desarrollo de su personalidad. A través de casi mil alumnos consultados Prensky, M. (2011) nos comenta que ellos:

“- No quieren charlas teóricas

- Quieren que se les respete, se confíe en ellos, y que sus opiniones se valoren y se tengan en cuenta.

- Quieren seguir sus pasiones e intereses.

- Quieren crear, usando las herramientas de su tiempo.

- Quieren trabajar con sus compañeros (iguales) en trabajos en grupo y proyectos (y evitar que los vagos viajen gratis).

- Quieren tomar decisiones y compartir el control.

- Quieren conectar con sus iguales para expresar y compartir sus opiniones, en clase y alrededor del mundo.

- Quieren cooperar y competir entre sí.

- Quieren una educación que no sea únicamente relevante, sino conectada con la realidad.” (13)

Todo esto obliga a modificar lo que entendíamos en un pasado por aula y de currículum tradicional. Ahora los alumnos necesitan una mayor número y variedad de métodos, al igual que el profesorado tendrá que estar mucho más atento a sus necesidades individuales. (Pérez, 2012:69)

Esto directamente afectará a la forma de elaborar y preparar las clases del profesorado para poder estar a la altura de las necesidades de aprendizaje de los alumnos y, además, todo esto, como consecuencia exigirá una mayor formación de los

maestros.

En este punto, es donde tiene sentido realizar todo el cambio en la cultura educativa del centro. Darle sentido a la educación que reciben todos sus alumnos, resulta ser una ardua tarea que poner en marcha en un centro de estas características y dimensiones. Mas, los primeros resultados obtenidos como manifiestan los tutores entrevistados de todas las etapas educativas del centro, ofrece una visión positiva con respecto a los posibles resultados en pocos años.

El conjunto del claustro de Cardenal Herrera Oria, presenta un reto que desarrollar a base de su constancia y esfuerzo, ya que, según manifiesta la dirección del centro y la coordinación pedagógica de los colegios de la Fundación Victoria, se ha planteado este cambio educativo en vistas a su implantación duradera, a lo largo de los años, como icono constitutivo de la totalidad de sus centros escolares malagueños.

Tras la primera reflexión que realizaron como entidad, reconocieron el peligro de aquellos centros educativos que mantengan los métodos llamémoslos “tradicionales”, ya que, correrán el riesgo en convertirse en centros escolares no competitivos y reproductores de métodos obsoletos con unas consecuencias devastadoras sobre el interés y la motivación tanto de docentes como alumnos, como corroboran autores tan relevantes en el ámbito de la educación como Robbinson (2015) y Pérez (2012).

Por todo ello, es muy importante que, los alumnos comiencen, dentro del ámbito escolar, a investigar, reflexionar, compartir de forma que aprendan un adecuado uso de las tecnologías que les rodean. Una de las mayores preocupaciones de hoy es cómo saber conseguir un tipo de información veraz, de calidad.

El carácter permanente de este avance vertiginoso de la sociedad y este flujo de información obligan a las personas a estar en continua formación durante toda su vida, aspecto señalado por el subdirector del centro, como algo fundamental hoy día, comparando la labor del docente con la de un médico que debe de estar igualmente entregada a la puesta al día en todos los temas pedagógicos de interés actuales.

Un aspecto que se considera continuar desarrollando en este centro educativo es la formación de los profesores en el ámbito tecnológico que, se ha observado, ha presentado poca demanda tanto por parte del profesorado como por parte de la dirección del centro estos últimos años.

En este sentido, destaca que, los profesores, lejos de tener que pedir formación continua en cómo pueden usar las nuevas tecnologías, se nos habla de la paradoja existente cuando lo que realmente, no necesitan aprender a usarlas ellos mismos, sino *“lo que los profesores sí necesitan saber es cómo la tecnología puede y debe ser usada por los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje”*. (Prensky, M., 2011:14)

Por tanto, y para concluir, nos referiremos a Pérez (2011) , el cual señala que, la escuela, una escuela reflexiva como Cardenal Herrera Oria, que nos ocupa, afronta, hoy día, dos grandes retos en esta sociedad:

- Consolidar una escuela comprensiva que permita el máximo desarrollo de las capacidades de cada uno.
- Favorecer la formación de sujetos reflexivos y con capacidad de toma de decisiones acertadas para conseguir desarrollar una óptima vida profesional y social en un futuro incierto. (69)

5. Implicaciones y reflexiones finales

“Si una gota de agua, puede hacer un agujero en una roca...

Una marea...¿puede transformar el mundo? !No lo dudes!”

“La mejor manera de predecir el futuro es crearlo” Kay, Alan

Resulta difícil ya, poder hacerme una imagen de aquella profesora que quiso observar y describir el proceso de implantación de nuevas metodologías de innovación y el bilingüismo en el centro en el que trabajaba.

Se trataba de una profesora, ahora, cuando vuelvo la vista atrás, con un amplio desconocimiento de las implicaciones, esfuerzos, vicisitudes e ilusiones que presenta su comunidad educativa. ¿Desconectada? Mirando de forma reflexiva, quizás carente de perspectiva de conjunto.

"la investigación/acción significa planificar, actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigurosamente de lo que suele hacerse en el vida cotidiana". Kemrnis y Taggart (1988)

Este es el aspecto que, en mi opinión, ha supuesto el éxito mayor de esta investigación, que más ha abierto mis ojos, valorar y analizar desde la investigación narrativo-descriptiva sobre el conjunto de sucesos e interacciones que se desarrollan e influyen, al mismo tiempo, en el desarrollo de un adecuado proceso de cambio e implantación educativas:

a. Información

- b. Toma de conciencia
- c. Reflexión
- d. Identificación con el cambio
- e. Complementos imprescindibles: Formación permanente según el caso e implicación personal.
- f. Valoración y análisis.

a. Información

Mis primeros pasos en esta tarea surgió de la necesidad generada al cambiarme de labor. Trabajaba como profesora de apoyo a la integración en mi colegio y la dirección me comentó la necesidad de empezar a realizar la implantación del bilingüismo en 1º de Primaria.

Esto coincidió con el cambio de legislación, se introdujo la LOMCE en 1º de Primaria a su vez. El proceso de implantación del bilingüismo en Primaria se quería realizar introduciendo un bilingüismo parcial (solo en algunas materias) y mediante una inmersión lingüística dentro de las aulas.

b. Toma de conciencia

Observé mi necesidad de formación y me fui interesando y preparando hasta que llegara el momento de comenzar el curso. Del mismo modo, mi atención fue abriéndose al entrar en una nueva etapa laboral que implicaba la necesidad de un cambio en todos los aspectos: a nivel metodológico, pedagógico, formativo.

Esto, unido a la reflexión y generación del Plan Estratégico y el Proyecto Educativo

con el objetivo de mejorar la enseñanza y aprendizaje en las aulas de la Fundación introduciendo nuevas metodologías de innovación me condujo a preguntarme sobre lo complejo del desarrollo de este proceso.

Por tanto, sintiéndome parte de este proceso y observando su importancia en toda la comunidad educativa, propuse a la dirección poder investigar y describir la implantación de ambos procesos en nuestro centro a fin de poder recoger la información de las vivencias y sucesos que se irían produciendo durante estos cursos escolares a modo de reflexión, análisis y evaluación. La visión del profesor como investigador de su propia acción, posibilita el cambio e innovación entendido como mejora de la práctica.

c. Reflexión

Este proceso, considero se ha desarrollado de la forma que autores tan emblemáticos como Marina (2015) describen. Y se manifiesta, en su conjunto, tras observar la amplia disposición de elementos de formación desarrollados al servicio de la comunidad educativa, poniendo como elemento clave el Congreso de Educación realizado por la Fundación Victoria en el curso 2012, que constituye el inicio de este proceso de reflexión de toda la comunidad. Y, por supuesto, su consolidación en los centros de la Fundación Victoria a través del Grupo Trilema y, concretamente, en Cardenal Herrera Oria para desarrollar una reflexión por parte del Claustro de forma coherente y organizada.

Bartolomé y Anguera (1990) señalan que las reformas educativas si son impuestas desde "arriba" no producen innovación, si antes no se ha conseguido cambiar la mentalidad del profesor y sus actitudes.

Así se ha desarrollado la reflexión en todos los estamentos de la institución educativa, comenzando la iniciativa desde la Fundación Victoria, que sustenta y gestiona de forma piramidal a este complejo educativo pero de manera conjunta y valorando las iniciativas y consultas de todas las comunidades educativas, tal y como expresan la coordinadora pedagógica y el director de recursos humanos, entrevistas analizadas en las páginas de esta investigación. Para realizar la implantación de nuevas metodologías con éxito se establece un convenio de tres años con el Grupo Trilema, el cual es desarrollado por personalidades como Carmen Pellicer, Jose Antonio Marina y Javier Ojeda. Siendo éste último el que se persona en nuestro centro a dar los cursos de formación a todo el claustro.

Como fruto de esta reflexión, surgieron distintas comisiones desde la Fundación Victoria para llevarla a cabo constituidas por personal docente y no docente. Se analizan fundamentalmente, en esta investigación el desarrollo de dos procesos: innovación y bilingüismo, ampliamente descritos en los apartados anteriores de esta investigación.

Por un lado, se observa a lo largo de la implantación como se desarrolla el liderazgo por parte de la dirección del centro que dirige y tiende a facilitar todo el proceso mediante su estilo directivo, donde se observa, a su vez, una permeabilidad con respecto a la acogida de iniciativas por parte de las propuestas docentes, tal y como se refleja en la entrevista de la coordinadora de infantil.

d. Identificación con el cambio.

Destaca también, en la entrevista con la directora, el subdirector y profesorado, se

observa cómo la reflexión no es suficiente ante la pretensión de alcanzar una mejora en el éxito educativo del alumnado por medio de un cambio metodológico y la implantación de un idioma en las aulas de tal envergadura. Mas la considero fundamental para permitir que toda la comunidad educativa pueda sentirse unida e identificarse con el proceso. El subdirector, concretamente, nos habla del profesor como elemento fundamental para convertir a la escuela como motor de este cambio. Aspecto en el que coincide a su vez Marina (2015) al especificar que será posible siempre que se tenga en cuenta que para el cambio hace falta:

“(I) creer que es necesario; (II) querer hacerlo, y (III) saber hacerlo.” (93)

Teniendo claro el objetivo y para generar este motor o marea de cambio en la Fundación Victoria, se estableció la realización del Plan Estratégico de la Fundación, con el subsiguiente desarrollo de su Proyecto Educativo general para todos los centros de la Fundación.

Todo este proceso ha implicado encuentros y ha generado espacios de reflexión de su comunidad educativa a lo largo de un curso escolar, durante el cual, se fueron atendiendo sus propuestas para la mejora educativa en sus colegios y cumpliendo con el objetivo de proyección de futuro de las iniciativas que ésta propusiera.

La dirección de estos centros educativos ha supuesto, por tanto, marcar líneas concretas de actuación comunes que debían llevar a cumplimiento los directores de los colegios de forma ya más particular. Se ha optado, así, por desarrollar un modelo mixto, es decir, la adopción de pedagogías metodológicas explicadas en apartados anteriores (sistémicas, libres no directivas, múltiples inteligencias, etc). Aspectos que, cada director debía de trasladar a sus centros.

De forma paralela, se observa como la comisión de bilingüismo, ha realizado y presentado este pasado mes de octubre a los directores de la fundación su Proyecto Marco Bilingüe. Con el cual, mediante el desarrollo de actividades de innovación, según refiere el método CLIL, se implantarán en todos sus aulas un bilingüismo parcial y de inmersión lingüística.

La referencia para el desarrollo de ambos procesos tanto los de innovación educativa como los de bilingüismo poseen, por tanto, la misma base: la introducción de nuevas metodologías dentro del aula.

A su vez, se observa como la dirección de Cardenal, toma una dirección determinada a la hora de implementar este proceso cuando poco a poco introduce elementos que sugieren una educación global de los alumnos.

En concreto, en Cardenal se ha observado el desarrollo de ésta línea directiva marcada por su representante ejecutivo, nuestra directora que, tras valorar sus intervenciones, desarrolla su “liderazgo distribuido” cuando:

- atiende y desarrolla también las propuestas que proceden de los docentes del centro cuando complementan los procesos a llevar a cabo.
- Se interesa por conocer las orientaciones e intereses profesionales de los docentes y deriva formación seleccionada para cada uno.
- Escucha y valora a su profesorado de forma directa.
- Se ajusta y revisa sus objetivos para ir avanzando paso a paso.
- Apoya e invierte para una educación global del alumnado. Asume riesgos.

Se observan, por tanto, componentes de la pedagogía sistémica, cuando cuida el currículum oculto de la tarea de los profesores, cuando usa el liderazgo distribuido al adjudicar a las tareas responsables, cuando cuida las entradas y salidas del colegio con mimo para realizar esa membrana tan necesaria y crear comunicación y respeto con las familias del centro.

d. Complementos imprescindibles: Formación permanente según el caso e implicación personal.

En este proceso, la concienciación de toda la comunidad educativa y, en concreto, de la especialización y profesionalización docente es fundamental. Las reticencias comprensibles por parte del profesorado en determinados ciclos, ha puesto de manifiesto las incertidumbres que forman parte de este proceso y ha hecho posible poder favorecer elementos de comunicación grupal que las solventa a través de la formación profesional ofrecida por el centro. Salir de la zona de confort, romper sus rutinas adquiridas ya hace tiempo, son elementos que seguirán apareciendo a lo largo de este proceso, ya que, dar tiempo a las personas con el fin de favorecer una auténtica evolución personal y profesional hacia una misma dirección identitaria es tan imprescindible como necesaria a la hora de conseguir los objetivos propuestos en una comunidad educativa con profesorado de diversas edades.

Las horas de dedicación e implicación de los docentes para desarrollar los elementos necesarios de la misma, su trabajo en equipo y su formación permanente a lo largo de estos cursos escolares, define el grado de apuesta por el que opta el profesorado para poner todo este proceso en marcha. Tal y como se observa en las entrevistas, se

muestran más inmersos en esta tarea, los docentes correspondientes a los cursos donde se está implantando más que en cursos superiores.

Se observa también que la dirección del centro está invirtiendo y realizando una labor minuciosa a la hora de derivar la formación del profesorado en estas primeras etapas para conseguir unos resultados óptimos. Cuentan con el coaching educativo para guiar la labor docente y se incide fundamentalmente en varios métodos: Entusiasmat, Trilema como elementos principales. Se realiza también formación y cursos variados a la hora de implementar con otras metodologías como son : Phonics, estimulación temprana e, incluso, añaden la autoformación en la elaboración de trabajo por proyectos e iniciación musical. Todas existentes en la etapa de Infantil. En primer ciclo de primaria se encuentra este curso implantándose el bilingüismo hasta segundo de Primaria. Los materiales que se desarrollan ya hasta segundo ciclo de primaria en cuestión de lengua inglesa incluye el desarrollo de las múltiples inteligencias y el método phonics.

e. Valoración y análisis.

El proceso que se observa en cursos superiores a infantil y primer ciclo presenta:

-Por un lado elementos de reticencia y reflexión personal ante los cambios que han de ir sucediendo y acogiendo, a su vez, el profesorado en cursos próximos.

-Por otro lado, se observa el desarrollo de una formación, de forma más sucinta y ligera, menos coesionada que en etapas anteriores, poniendo de manifiesto a su vez, una de las carencias que se han de ir trabajando estos cursos venideros: es el aspecto de la comunicación con el profesorado sobre los procesos y actividades a desarrollar a causa de esta implantación metodológica. Los grupos de formación en cascada necesitan generar momentos de encuentro adecuados para favorecer la practica unida de los

docentes sobre las novedades pedagógicas.

-También se observa en este profesorado reflexivo, elementos que indican de la necesaria implicación y desarrollo de más momentos de encuentro en equipo, de formación en cascada, para comenzar el intenso proceso de cambio. Ellos observan cómo en las etapas anteriores el movimiento, el motor de cambio se mueve inexorablemente hacia arriba y supone un esfuerzo por parte de todos.

-Resulta altamente motivador que sea todo el claustro el que se encuentre inmerso dentro de la formación ofertada por el centro con el Grupo Trilema, debido a que es todo el profesorado, en su conjunto, el que se une para reflexionar, implicarse y compartir experiencias al unísono. Lo cual, genera por ende, que desarrollen todos los mismos objetivos, marcados por la dirección del centro y siendo así asumidos por todos. Cada profesor desarrolla aquello en lo que se considera más formado siempre seguido por la dirección del centro que deriva funciones según las motivaciones y orientaciones personales de cada docente. El proceso de identificación del profesorado con la metodología del centro escolar toma fuerza y significado aquí.

 Mi opinión y reflexión personal ante este proceso es que: los resultados tal y como lo valoran los docentes que participan activamente en él, es que merece la pena por: adaptarse a una realidad patente, tratar el aprendizaje del alumnado de una manera global, realizar esfuerzos por adaptar elementos arquitectónicos a las necesidades de los alumnos, desarrollar las capacidades de los alumnos de forma global. Aspectos que siguen pedagogías educativas tales como: lentas y no directivas, sistémicas (en el desarrollo de comunidades de aprendizaje) , de trabajo por proyectos (UDIs), adquieren significado en las pedagogías críticas y entran en acción a través de la pedagogía de las múltiples inteligencias de Gardner.

Estamos dando los primeros pasos en este proceso, faltan aún, como dice Marina (2015), tres años más por delante para conseguirlo. Cinco años son los que considera óptimos. Así, lo que podemos observar ahora es el empuje de las primeras filas de docentes, las primeras prácticas, los primeros errores, las primeras inclusiones de estas actividades en las programaciones, las primeras UDIs. Ilusión, contacto, interpelación, trabajo en equipo. Un vaivén constante, una marea de ilusión y confianza, un motor de cambio comienza.

¿Cómo me veo ahora? Con más pasión y vocación por mi trabajo. Es necesario convertirse en especialistas de la educación como nos dice Marina (2015) y dignificar nuestro trabajo. Conseguir cambiar el futuro en términos educativos consiste en favorecer que, acciones como las presentes, nos envuelvan yelijamos participar en ellas. Porque, al final, lo que queda es que, cada profesor en estos centros concertados fue seleccionado expresamente para trabajar en ellos, elegimos trabajar en estos centros. Así (usando una metáfora que utiliza Marina, 2015), hoy se nos da la oportunidad de ¡Despertar juntos al Diplodocus! Conspiremos por crear un futuro mejor:

“Dicen que Beethoven, del que escucho su quinto concierto de piano como siempre que empiezo un libro, tenía su metrónomo un poco acelerado. Esperaba la aparición de lo maravilloso, y eso le hacía tener prisa. Lo mismo me sucede a mí. Me gustaría acelerar el metrónomo educativo.” (13)

Bibliografía

- Bona, C. (2015). *La nueva educación*. Madrid: Plaza Janés.
- Cano, W. (2013). *Manual CLIL para centros bilingües*. Logroño: UNIR editorial.
- Carbonell, J. (2014). *Pedagogías del siglo XXI*. Madrid: Octaedro.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en Wittrock, M.C. La investigación de la enseñanza II*. Barcelona: PsidósIMEC.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Biblioteca Howard Gardner. Madrid:2011.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Biblioteca innovación educativa. EU: SM.
- Guba, E. G. (1985). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*, en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (comps.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid:Akal.
- Linares, M. y Sánchez, M. (2012). *Pedagogía terapéutica. Temario del cuerpo de maestros*. Madrid:CEP.
- Marina, J.A. (2015). *Despertad al Diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela...y todo lo demás*. Barcelona:Ariel.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid:Morata.
- Prensky, M. (2012). *Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. Biblioteca innovación educativa. EU:SM.
- Pozo, M., Cortacáns, C. y Meroño, A.(2011). *Inteligencias múltiples en acción. Colegio Montserrat*. Barcelona:Tekmanbooks.
- Rivas, J.I., Leite, A.E., Prados, E. (2014). *Profesorado, escuela y diversidad*. Málaga:Aljibe.

- Rivas, J.I. (1992). *Organización y cultura del aula: Los rituales de aprendizaje*. Málaga:Edinford S.A.
- Rivas, J.A. y Herrera, D. (coordinadores) (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona:Octaedro.
- Robbinson, K. (2009). *El Elemento*. Barcelona:Grijalgo.
- Robbinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Barcelona:Grijalbo.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid:Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid:Morata.
- Taylor, S.J., Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona:Paidós.
- Tishman, S., Perkins, D. and Jay, E. (1994). *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Tercera edición. Madrid:Aique.

Fuentes electrónicas, revistas

- Blázquez, A. (2010). *Análisis del bilingüismo*.
Revista Digital de innovación y experiencias educativas (Granada).
- Fullan, M. (2006). *A force for school improvement*.
Centre for strategic Education. Seminar series paper (Australia),157, 3-14.
- Herrero, C. and Brown, M. (2010). *Cognición distribuida en educación comunitaria*.
Revista de Psicodidáctica (Barcelona), 15(2), 253-268
- Martínez, E (2011) [Blog Revista Comunicar, Pixel-Bit](#).
[Revista de Medios y Educación, \(38\): 165-175. \(Consultado 21/05/2011\)](#).
- Moreno, M.G. (1995), *Investigación e Innovación Educativa*.
Revista la Tarea No. 7.
Disponible en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>

Rodríguez, C.H.D. y García, G.L.M. (2008). *La Educación Nueva: la postura de John Dewey*.

Odiseo revista electrónica de pedagogía. Año 5, nº 9, p. 6.

<http://odiseo.com.mx/2007/07/print/dorantes-matus-dewey.pdf> (Consulta 09/09/2015)

Quintanilla, A. y Ferreira, A. (2010). *Habilidades comunicativas en L2 mediatizadas por la tecnología en el contexto de los enfoques por tareas y cooperativo*.

Estudios Pedagógicos XXXVI, 2: 213-231.

Rada, D.M. (2006). *El rigor en la investigación cualitativa: Técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad*.

www.redem.org/boletin/files/Dora%20Magaly%20Rada%202.doc (Consulta 21/08/2015)

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(2), (2004), 15-18 Editorial.

Freire y la Pedagogía Crítica hoy

http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/121892075211.pdf (Consulta 25/07/2015)

Travé, G. (2013). *Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe*.

Revista de Educación, 361: 379-402.

Tejedor, E.J. (1986). *La estadística y los diferentes paradigmas de investigación educativa*.

Revista Educar, 10: 79-101.

Fuentes electrónicas y documentales a los que se accede en 2015

[-http://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/debate-sobre-modelo-educar-casa/1596725/](http://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/debate-sobre-modelo-educar-casa/1596725/)

Auregui, A. (1998)

<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/>

[dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110015c_Doc_IDC_bilinguismo_nee_c.pdf](#)

Battle, R. (2015) www.roserbattle.net

Flecha, R., Soler, M. (2013). *Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning*. 2013 Best Paper Prize. Cambridge Journal of Education.

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2013.819068#tabModule> (Caso Roma, consulta 26/08/2015)

Fuente, A. (2008). *Iniciación a la lectoescritura en inglés a través del método Jolly Phonics*. Trabajo Fin de Grado Universidad de Valladolid.

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7773/1/TFG-G%20879.pdf> (Consulta 24/09/2015)

García, R. (2010). *La Pedagogía de Celestin Freinet: el educador*.

Revista de la Educación de Extremadura. Autodidacta.

http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_3_archivos/r_g_galindo.pdf (Consulta 12/07/2015)

Grau, M. "Algunas comparaciones entre el Método Montessori y el tradicional". American Montessori Society.

<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=350> (Consulta 13/07/2015)

Martínez, J.A.

<http://www.montessori.es/web/el-metodo-montessori>

<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=350> (Consulta el 23/08/2015)

Marsh, D. (2010). Entrevista por Cambridge University Press

<https://www.youtube.com/watch?v=-Czdg8-6mJA>

Murillo, F.J. (2006)

REICE-2006, Volumen 4, Número 4e. (Consulta 02/06/2015)

http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2_htm.htm

Pedagogía de la inclusión. Gestión pedagógica para equipos directivos. Federación Fe y Alegría. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría (2007:10) (Consultado 13/08/2015)

Rodríguez, D.O. (2003)

<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=350>

http://www.espaciologopedico.com/articulos2.asp?id_articulo=200

Trujillo, F. (2012). Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos.

Universidad de Granada.

http://proyectolinguisticodecentro.es/wp-content/uploads/2012/01/Guia-PLC_WEB.pdf

<http://colegiorigel.es/pedagogia-lenta/>

[http://212.82.99.181/search/srpcache?p=colegiorigel.es%2Fpedagogia-lenta&type=C210ES91021D20140714&fr=mcafee&ei=UTF-8&u=http://cc.bingj.com/cache.aspx?q=colegiorigel.es%2Fpedagogia-lenta&d=4790384688760783&mkt=es-](http://212.82.99.181/search/srpcache?p=colegiorigel.es%2Fpedagogia-lenta&type=C210ES91021D20140714&fr=mcafee&ei=UTF-8&u=http://cc.bingj.com/cache.aspx?q=colegiorigel.es%2Fpedagogia-lenta&d=4790384688760783&mkt=es-ES&w=kLyEMaPfwRyCahUJUyancfwq3GUqwS15&icp=1&.intl=es&sig=r7lmMDI0c5x_RB5K9FgkPQ--)

[ES&w=kLyEMaPfwRyCahUJUyancfwq3GUqwS15&icp=1&.intl=es&sig=r7lmMDI0c5x_RB](http://212.82.99.181/search/srpcache?p=colegiorigel.es%2Fpedagogia-lenta&type=C210ES91021D20140714&fr=mcafee&ei=UTF-8&u=http://cc.bingj.com/cache.aspx?q=colegiorigel.es%2Fpedagogia-lenta&d=4790384688760783&mkt=es-ES&w=kLyEMaPfwRyCahUJUyancfwq3GUqwS15&icp=1&.intl=es&sig=r7lmMDI0c5x_RB5K9FgkPQ--)

[5K9FgkPQ--](http://212.82.99.181/search/srpcache?p=colegiorigel.es%2Fpedagogia-lenta&type=C210ES91021D20140714&fr=mcafee&ei=UTF-8&u=http://cc.bingj.com/cache.aspx?q=colegiorigel.es%2Fpedagogia-lenta&d=4790384688760783&mkt=es-ES&w=kLyEMaPfwRyCahUJUyancfwq3GUqwS15&icp=1&.intl=es&sig=r7lmMDI0c5x_RB5K9FgkPQ--)

[5K9FgkPQ--](http://212.82.99.181/search/srpcache?p=colegiorigel.es%2Fpedagogia-lenta&type=C210ES91021D20140714&fr=mcafee&ei=UTF-8&u=http://cc.bingj.com/cache.aspx?q=colegiorigel.es%2Fpedagogia-lenta&d=4790384688760783&mkt=es-ES&w=kLyEMaPfwRyCahUJUyancfwq3GUqwS15&icp=1&.intl=es&sig=r7lmMDI0c5x_RB5K9FgkPQ--)

<http://www.pedagogiasistemicamadrid.es/%C2%BFque-es-la-pedagogia-sistematica-cudec/>

<http://www.energiacreadora.es/ec-1/el-colegio-montserrat/>

[http://www.colegioparaiso.es/el-colegio/oferta-educativa-2/innovacion-educativa/](http://www.colegioparaiso.es/el-colegio/oferta-educativa-2/innovacion-educativa/aprendizaje-por-proyectos/)

[aprendizaje-por-proyectos/](http://www.colegioparaiso.es/el-colegio/oferta-educativa-2/innovacion-educativa/aprendizaje-por-proyectos/)

www.guillermorodriguez.es.tl

www.eduteka.org

www.acreditacion.unillanos.edu.co

Proyecto Erasmus documental <https://www.youtube.com/watch?v=t5G8zchfBFs>

<http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/leonardo-da-vinci.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=ADe02QZQtn> programa Leonardo-da-vinci

<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=ADe02QZQtn> documental portfolio

<http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/comenius.html>

<http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/comenius/presentacion.html>

<http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/eTwinning.html>

<http://www.britishcouncil.es/colaboraciones/casos-exito/educacion-bilingue>

<http://ecmadrid.org/es/informacion> sobre Programa BEDA

<http://www.activa.org/servicios/activa-idiomas/implantacion-de-programas-plurilingues/pipe-plan-integral-de-plurilinguismo-educativo/>

https://www.youtube.com/watch?v=Uc-RB_82GUY CLIL documental

<http://colegioparque.com/index.php/es/oferta-educativa/etapas-educativas/infantil-primer-ciclo-2/curriculum/metodo-jolly-phonics>

<http://www.oxfordmagazine.es/2012/10/01/aprender-ingles-con-phonics/>

<http://www.escolascatolicas.es/documentos/Gu%C3%ADa%20Coordinador%20BEDA.pdf>
desarrollo del programa BEDA

<http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/1UK.pdf> sobre CLIL por Marsh, D. (2000)

Peña, M. G. y otros (2010)

http://es.slideshare.net/rojas_henry/enfoque-fenomenologico?next_slideshow=1