

# innovación docente

*y nuevos modelos  
de enseñanza*



# CRÉDITOS

## DIRECCIÓN DEL PROYECTO

**Eduardo Lizarralde**  
*Director de Conocimiento*  
*Área de Investigación OPTI*  
Escuela de Organización Industrial

## COORDINADOR DEL PROYECTO

**Jose M<sup>a</sup> Borreguero Fernández**

## AUTOR

**José M<sup>a</sup> Zambrano Boza**

## COLABORAN

**Samara Ibarra**  
**Juan Carlos Zambrano**

## PROYECTO GRÁFICO

base 12 diseño y comunicación, s.l.

© **Fundación EOI, 2013**

[www.eoi.es](http://www.eoi.es)

Madrid, 2013

Esta publicación ha contado con la cofinanciación del Fondo Social Europeo a través del Programa Operativo Plurirregional de Adaptabilidad y Empleo 2007-2013.



“Cuidamos el papel que utilizamos para imprimir este libro”

Fibras procedentes de bosques sostenibles certificados por el *Forest Stewardship Council* (FSC).



Esta publicación está bajo licencia *Creative Commons* Reconocimiento, No comercial, Compartirigual, (by-nc-sa). Usted puede usar, copiar y difundir este documento o parte del mismo siempre y cuando se mencione su origen, no se use de forma comercial y no se modifique su licencia. Más información: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>



# ÍNDICE

Capítulo 1		
<b>EL POR QUÉ DE ESTE TRABAJO</b> .....		5
Capítulo 2		
<b>LA SITUACIÓN DE PARTIDA</b> .....		11
1. El canto por el “Paraíso Perdido” .....		13
2. La rigidez del sistema .....		16
3. Se ignoran las nuevas orientaciones.....		20
3.1. Las inteligencias múltiples de Gardner.....		21
3.2. La influencia de los elementos de la inteligencia emocional en el éxito global .....		23
4. El “sentido” del aprendizaje.....		29
5. La atomización del conocimiento: “los árboles que no dejan ver el bosque .....		31
6. Aprendizajes al margen de la innovación tecnológica .....		33
7. El sistema de evaluación debe ser una herramienta de aprendizaje, y no un obstáculo .....		36
8. ¿Qué hacemos con los que fracasan (más o menos) parcialmente?: El sistema carece de “bucles de reentrada” reales .....		40
9. El sistema no se autoevalúa, mucho menos se autocorrije.....		42
Capítulo 3		
<b>NUESTRAS PROPUESTAS DE MEJORA</b> .....		47
1. El aprendizaje significativo: la “versión junior” .....		51
2. “Fluorising”: La aplicación del “coaching” al ámbito educativo: <i>Sacar lo mejor de cada uno</i> .....		61
3. Formar emprendedores como objetivo global del sistema .....		68
Capítulo 4		
<b>ALGUNOS EJEMPLOS PRÁCTICOS</b> .....		79
1. La activación de la inteligencia utilizando recursos TICs .....		81
2. “Imagina y Emprende” como alternativa de trabajo a las asignaturas tradicionales .....		85
3. Imagina tu Empresa: una “versión junior” del mundo empresarial para alumnos en la antesala de la Universidad.....		103
4. El aprendizaje significativo de los idiomas: aprender los otros idiomas siguiendo el mismo sistema por el que aprendemos el nuestro.....		113
4.1. Importancia del Plurilingüismo: Dimensión cognitiva y social de las lenguas .....		114
4.2. Lenguaje y comunicación.....		115
4.3. Teorías del aprendizaje.....		117
4.4. Situación actual de la Metodología de Lenguas Extranjeras.....		124
4.5. Enseñanza y aprendizaje SIGNIFICATIVO de las Lenguas Extranjeras.....		125
4.6. Conclusiones y Propuestas.....		130

BIBLIOGRAFÍA ..... | 133 |


ANEXOS ..... | 137 |





## EL POR QUÉ DE ESTE TRABAJO





Existe la opinión generalizada de que el sistema educativo funciona mal. Posiblemente se trata de una de esas raras situaciones en las que existe consenso en todos los sectores de la sociedad. Y parece que, como para responder a esa ‘demanda social’, casi todo nuevo gobierno se apresura a elaborar su propia ley de Educación. El resultado es de sobra conocido: desde la promulgación de la Constitución de 1978 hemos ‘disfrutado’ en España de siete Leyes Generales de Educación (una cada cuatro años y pico como media), mas todas las modificaciones legales que las transferencias educativas permiten a los gobiernos autonómicos.

El segundo acuerdo al que casi todo el mundo se suma es que tanto cambio de leyes no ha mejorado el sistema, más bien al contrario, lo cual no impide que los nuevos gobiernos vuelvan a las andadas y propongan otra ley, la suya, la buena. ¿Por qué ese empeñamiento? Recuerdo que hace unos años, una madre que se quejaba de la conducta de su hijo me decía: “Mire usted, no puedo con él. Y yo no soy blanda, que cuando hace algo malo, le pego y le castigo, pero no hay manera, no sirve de nada, vuelve a hacer lo mismo”. Yo le pregunté: “¿Y qué hace usted entonces?”. La señora me miró como si yo fuera idiota y respondió: “¿Pues qué voy a hacer?, pegarle y castigarle más”. La pregunta obvia es aplicable tanto al caso de esta madre como a los gobiernos: Si sabemos que algo no da resultado, si lo hemos comprobado repetidamente y los resultados no sólo son nulos, sino contraproducentes, ¿no sería mejor analizar el problema con distinta perspectiva y ensayar nuevas fórmulas? ¿Cómo vamos a esperar resultados distintos haciendo las mismas cosas?

Pero hay más. Por paradójico que resulte, ese cambio continuo de norma en la mayor parte de los casos sólo varía la forma, la apariencia, pero no la esencia, y se persevera en el inmovilismo, en el mantenimiento de eso que se llama ‘la estructura’. ¿Que cómo conviven cambio e inmovilismo? Seguro que conoce esta hipótesis. Supongamos que pudiésemos coger a un cirujano de finales del siglo XIX y lo trasladásemos a un quirófano actual, mediante una especie de máquina del tiempo. ¿Qué le sucedería? Probablemente se moriría del susto o, en el mejor de los casos, no sabría ni por dónde empezar. ¿Y si hacemos el mismo experimento con un profesor? El resultado sería muy diferente. Salvando las distancias (diseño de los pupitres o que se escriba en la pizarra con tiza o rotulador), este ‘profesor del pasado’ se encontraría con un espacio perfectamente reconocible, una distribución de los tiempos idéntica, criterios de acción similares... o como se ha mencionado antes, una estructura casi calcada.

¿No resulta esto un contrasentido? El marco creado para que nuestros jóvenes se preparen para enfrentarse a la realidad, las herramientas para entenderla y abarcarla —una realidad cambiante a un ritmo cada vez más acelerado— permanece inamovible y rígido, cuando debería ser él más flexible y adaptado a la nueva situación.

Porque si tuviésemos que definir la realidad actual con una palabra esta sería ‘cambio’, una evolución vertiginosa. Baste un ejemplo: de los diez perfiles profesionales más demandados en USA en 2010, seis ni siquiera existían en 2004. La pregunta del millón sería entonces ¿cómo se prepara a alguien en algo que todavía no existe? Utilicemos para acercarnos a la respuesta el método de ‘reducción al absurdo’<sup>(1)</sup> ¿sería la forma más acertada utilizar un sistema rígido, inalterable, que no asimila los cambios que suce-

---

<sup>1</sup> Método matemático de demostración que consiste de partir de una conclusión contraria a la que se quiere demostrar, para ir formulando hipótesis sobre ella que nos llevan a un absurdo, lo que demostraría que la conclusión de la que partimos no es la cierta, sino su contraria.



den a su alrededor? Es evidente que no. El resultado es que con el sistema actual estamos preparando a los alumnos para un mundo que ya no existe.

En el pasado no muy lejano, la posesión de la información era la clave del éxito. En la realidad actual esto ha cambiado, ya que la información se ha globalizado y popularizado. Antes, si hacíamos una pregunta a un alumno éste tenía que buscar entre los libros a los que tenía acceso la información pertinente. Si tenías acceso a más información (más libros), tenías más posibilidades de éxito.


Si hacemos ahora una pregunta, el alumno recurre a un ‘buscador’ (normalmente Google) a través del que le llega una cantidad enorme de información. El buscador le proporciona decenas de miles de ‘entradas’ a través de las que accede a la información que solicitó. Por tanto, ahora el problema, lo que marca la diferencia, no es la cantidad de información a la que accedes, todos tenemos acceso a través de internet a una información casi ilimitada, sino que la clave está en dos cuestiones fundamentales:

- ¿Qué pregunta hacemos al buscador?
- ¿Cómo seleccionamos y jerarquizamos la información que nos proporciona?, es decir, qué criterio utilizamos en esta selección.

En consecuencia, ¿es factible hoy día obviar que la cuestión no es dónde conseguir información sino cómo filtrar la sobreabundancia de la misma? ¿Sí? ¿A dónde nos lleva cerrar los ojos a la realidad, culpando a otros si la cosa no funciona, más que a estrellarnos? Traslademos la cuestión a otro contexto: ¿qué posibilidades de éxito otorgaríamos al dueño de un negocio (una tienda, un restaurante..) que partiese de la hipótesis de que vende poco porque sus potenciales clientes son imbéciles, carecen de criterio, no saben valorar lo bueno...? Sin embargo, es lo que hacemos cuando justificamos el fracaso académico sentenciando que esto ocurre porque ya no existe cultura del esfuerzo en los alumnos. Qué duda cabe que el sistema educativo compite con elementos que resultan mucho más atractivos a los alumnos, entre otras cosas porque ‘pertenecen a su mundo’. Por eso mismo debemos aprovechar estos elementos e incorporarlos realmente al proceso. Siguiendo con las metáforas supongamos que una empresa de transporte de viajeros mantuviese las ‘diligencias’ tiradas por caballos para proporcionar su servicio con el argumento de que “así se puede contemplar mejor el paisaje y además hay menos accidentes mortales”. Es evidente que no tendría ninguna posibilidad de competir con medios como el automóvil, y mucho menos con el avión o el AVE.

Respondamos a una cuestión con sinceridad: ¿hasta qué punto rechazamos las nuevas herramientas, los nuevos medios y sistemas, por simple prejuicio o porque no nos vemos capaces de ponernos ‘al nivel’ de soltura de las nuevas generaciones en su manejo, y no porque las veamos inútiles o contraproducentes?

Mientras reflexionamos sobre ello, lanzaré un nuevo argumento, relatando una historia real: Comenzó hace ya varios años. Un alumno de mi centro encontraba bastantes dificultades para ir ‘sacando’ con éxito los cursos de BUP. Se esforzaba, era educado y muy buena persona, sus compañeros lo apreciaban muchísimo y fuera del aula era un chaval con iniciativa. En las reuniones de evaluación muchos profesores comentaban: “que pena que Fulanito sea tan torpe. Mira que es buen chaval, pero que poco se puede sacar de él”. Su trayectoria fue bastante mediocre, en los 4 cursos de BUP y COU invirtió 6 años, y eso a costa de que algunos de sus profesores pensaran que había terminado porque ellos le habían “echado



una mano” al final, por lo buen chaval que era. De todas maneras, después de pasar el tiempo podías oír, a veces comentarios como “..si Fulanito llegó a sacar esto fue gracias a nosotros y a la mano que le echamos, porque vaya si era torpe”.

Mi trabajo de orientador me lleva a entablar con muchos alumnos una relación más directa y, en muchos casos, a mantenerla a lo largo de los años, por lo que suelo conocer las trayectorias personales y profesionales de muchos de ellos. En este caso el alumno en cuestión, después de aprobar COU se matriculó en una escuela de Ingeniería Agrícola y terminó la carrera. Nada más terminar montó una empresa dedicada a la exportación de productos agrícolas selectos. Ahora es un empresario de éxito, muy respetado, considerado muy innovador y con gran capacidad de adaptación a los cambios (incluso en las difíciles circunstancias en las que estamos viviendo para la empresa). Un día vino al caso en una reunión de compañeros y se me ocurrió comentarlo. La respuesta fue “es increíble, que suerte tienen algunos, porque con lo torpe que es...” Esta respuesta me recordó el viejo dicho del (mal) periodismo: “nunca dejes que la verdad te eche a perder un buen titular”, que adaptado a este caso sería “nunca dejes que la realidad te eche a perder una evaluación”. En esta línea todavía me llama más la atención lo que contaba otro profesor: “Cuando están en el primer curso de Educación Primaria se puede predecir perfectamente la trayectoria de cualquier alumno, y por muchas vueltas que le des, por mucho que hagas se acaba cumpliendo”. Vamos, como si esto fuera una tragedia griega en la que el protagonista lucha contra su destino sólo para que este se acabe cumpliendo inexorablemente después de mucho sufrimiento. Si esto es así ¿en qué consiste la misión del profesor y el sistema educativo? Hablando de forma prosaica ¿para qué cobra el profesor? ¿Será cierto eso que se comenta de que el sistema educativo sólo se enfoca para formar profesionales de la Educación, es decir, que los mejores expedientes acaban siendo profesores y los ‘mediocres’ y ‘torpes’ se convierten solamente... en empresarios y profesionales de éxito?

Como ya he comentado antes, suelo mantener el contacto con muchos de mis alumnos y siempre me ha llamado la atención que el caso que he comentado antes no es un caso aislado, muchos chavales a los que el sistema (y muchos de sus profesores) considera mediocres y los trata como tales acaban triunfando en el ámbito profesional. Carlos Rodríguez Braun, economista, catedrático de universidad y conocido por su presencia en los medios de comunicación, suele hacer gala con gracejo de su ideología liberal comenzando sus intervenciones en tono de broma con la pregunta “¿cómo se encuentran ustedes, a pesar de gobierno?”. Algo parecido sería aplicable a estos casos ¿qué éxitos cosechan los alumnos a pesar del sistema e, incluso, de la intervención de muchos profesores? Esto no es nuevo. Por señalar algunos ‘éxitos’ históricos en la evaluación y la predicción de la trayectoria de algunos personajes nombraremos los casos de:

- Walt Disney: Al que su profesor consideró que le faltaba imaginación creativa.
- Tolstoy: Cuya evaluación fue “ni capaz de aprender ni dispuesto a hacerlo”.
- Einstein: Al que llegaron a considerar “subnormal académicamente hablando”.
- Paul McCartney y George Harrison asistieron a la misma escuela de Liverpool. En una entrevista posterior confesaban que la asignatura que menos les gustaba era la música. Su profesor los consideró mediocres y llegó a suspenderlos.





La verdad es que todo esto resulta bastante triste, pero resulta mucho más triste todavía pensar en aquellos que no fueron capaces de sobreponerse al sistema, los que llegaron a creerse la evaluación y que cumplieron la ‘profecía’ que se estableció sobre ellos asumiendo el trágico destino de fracasados, ¿a cuántos chavales se habrá ‘cargado’ el sistema?

El resumen de las ideas que hacen ponerse en marcha este trabajo y sobre las que se invita a una reflexión sin ideas preconcebidas es:

- El sistema educativo actual no se corresponde con el mundo para el que pretende formar.
- Esto no se arregla con un cambio del marco legal, con la creación de una asignatura, o variando el número de horas dedicadas a tal o cual asignatura, sino afrontando un cambio radical en el diseño y los criterios.
- El papel del sistema educativo y de los que trabajamos en él es mejorar la situación, producir cambios en la dirección adecuada, no ser “notarios” que “levanten acta” de “lo malo que está todo”.
- La evaluación es una herramienta formativa, no un mero instrumento de calificación, o mejor de descalificación.
- Nuestra tarea es difícil, por lo que debemos aprovechar todos los recursos técnicos que el mundo actual pone a nuestro alcance, otra actitud sería (es) suicida.
- Nuestro mundo, el mundo académico, no puede seguir siendo una “burbuja” aislada del mundo real.
- Cada alumno es distinto, no podemos pensar en convertirlos a todos en elementos idénticos, sino sacar lo mejor de cada uno. La tarea del profesor es semejante a la de un entrenador que necesita distintos jugadores, para cubrir puestos distintos y que tiene que procurar sacar lo mejor de cada uno, aprovechar sus potencialidades y no mutilarlas porque no se adaptan a una idea preconcebida. O, dicho en modo de ajedrez: cada pieza tiene una función, unas potencialidades y unas posibilidades, y para ganar la partida hay que utilizarlas todas de la manera más eficiente.
- Es malo que un alumno triunfe a pesar del sistema y no con su ayuda, es mucho peor que fracase por culpa del sistema.
- La realidad no se equivoca, nos equivocamos nosotros en las valoraciones que hicimos para profetizarla. Porque, como decía Isaac Asimov, “negar la realidad es fácil, cualquiera puede hacerlo. Pero la realidad sigue estando ahí”.
- Si el mundo cambia, debemos adaptarnos a estos cambios, no ‘llorar’ por un mundo que, probablemente sólo existió en nuestra imaginación.

Por último quiero explicar el origen del título. Hace unos años uno de mis sobrinos, que entonces tendría no más de tres años, se hacía un lío con el tiempo: cuando era hoy, mañana..... Un día le preguntó a su madre: “¿mamá, hoy es ayer?”. Antes de que su madre pudiese contestar, su hermano que tenía un par de años más que él, y era bastante “enteradillo”, le soltó: “No, Juan Carlos, hoy es hoy, y ayer es ayer. Pero....., mañana hoy es ayer”. Si analizamos la frase, aparte de encerrar una verdad como una casa (hay que ver el puñetero niño), encierra una advertencia que no podemos ignorar: si nos olvidamos de que “mañana hoy es ayer” y no empezamos a actuar, nos daremos cuenta de que el futuro nos atropellará y nos dejará atrás.




En nosotros está ser sinceros, autocríticos y optimistas, sobre todo optimistas. El sistema tiene arreglo y además está en nuestras manos enderezarlo y, si lo hacemos, los resultados no podrán ser más satisfactorios, ¿o hay algo que nos pueda producir más orgullo que el saber que las nuevas generaciones se abren paso gracias a nosotros y no ‘a pesar’ de nosotros? A partir de aquí pretendo trazar unas líneas siquiera esquemáticas, para la reflexión y el análisis. No son ‘las tablas de la ley’ ni verdades absolutas, pretenderlo sería contradecir todo lo expuesto hasta ahora y actuar como aquel que, para negar la existencia del sol, cierra las persianas.

# 2

## LA SITUACIÓN DE PARTIDA





Creo que cualquier planteamiento de mejora de un sistema debe comenzar por un análisis lo más objetivo y completo posible de la situación inicial. Antes de empezar a cambiar cosas, tenemos que saber qué errores estamos cometiendo, qué elementos del sistema no funcionan, donde se han producido desfases..., y también qué es lo que va bien porque no es cuestión de hacer tabla rasa, sino aprovechar los cimientos para construir algo mejor.

Sería pretencioso por mi parte pensar que tengo la ‘varita mágica’ que me permitirá una solución automática de todos los problemas, nadie la tiene. Tampoco podemos pensar que la solución es simple, que con ‘cuatro’ cambios que propongamos todo funcionará de una forma totalmente satisfactoria, entre otras cosas porque es lógico pensar que lo que pongamos en marcha ocasionará nuevos desajustes que será preciso corregir. Así pues, cualquier respuesta o propuesta ha de ser rigurosa, objetiva, evaluable, constructiva y flexible, eso para empezar.

Sin embargo debemos pensar que un paso en la buena dirección nos acerca a la solución del problema, y que cualquier viaje por largo que sea comienza poniendo un pie delante de otro, con un primer paso

Francis Bacon decía que no bastaba con ser el corredor más rápido, más fuerte y más resistente para alcanzar el triunfo. Si en algún cruce el corredor se equivocaba, sus propias virtudes agrandarían el error, le alejarían más y más rápido de la meta. El problema del sistema no es tan sólo un problema de medios o recursos. He oído muchas valoraciones que partían de esta simplificación: “Tal o cual informe pone al sistema educativo español en muy mal lugar. El mismo informe coloca a la cabeza al país X. Si comparamos la inversión de este país y la del nuestro vemos que es superior en un determinado porcentaje. Ya tenemos la respuesta, si aumentamos la inversión hasta igualar la del ‘mejor’ sistema, tendremos el mejor sistema.” Creo que esto es un error. Por continuar con la metáfora del corredor, no basta que este sea rápido y resistente, debe tener un mapa adecuado o, mejor aún, una brújula que le permita elegir bien en los cruces. Esto no quiere decir que no importen los medios con los que contemos, sólo que simplemente con un aumento de éstos no es suficiente.

Otro de los factores que tenemos que tener en cuenta es que los medios nunca, ni en el mejor de los casos, son ilimitados. Se suele decir que la política, incluida la política educativa es ‘el arte de lo posible’, que obliga a responder a demandas ilimitadas con recursos limitados. Esto nos obliga a establecer prioridades y a optimizar el empleo de los medios.

Debemos tener muy claros los objetivos que pretendemos y valorar si las acciones que emprendemos nos acercan a ellos, si nuestra forma de actuar se corresponde con lo que pretendemos, y si el coste que pagamos merece la pena. En suma, eficiencia por encima de eficacia, como en la conocida expresión de ‘no matar moscas a cañonazos’: si disparamos el cañón, la mosca morirá, pero ¿y la ecuación coste/resultado?

En esta parte del trabajo queremos trazar una ‘línea base’, definir la situación que pretendemos cambiar. Está claro que esta valoración es personal, pues los datos de partida son los que me proporciona mi experiencia profesional, pero no pretendo que sea algo subjetivo, sino que, aunque mezclado con valoraciones personales, se apoye en datos objetivos y concretos.



## 1. El canto por el "Paraíso Perdido"

Dicen que "cualquier tiempo pasado fue mejor". No es el título de una canción nostálgica, es una buena aproximación a lo que piensan muchos profesionales de la educación.


Jon Juaristi, catedrático de Filología, autor de ensayos de tema sociopolítico, ganador del Premio Nacional de Ensayo y ex director del Instituto Cervantes, hace una distinción de los términos nostalgia y melancolía. La nostalgia es un sentimiento de añoranza de situaciones vividas, de emociones experimentadas, hablando en lenguaje coloquial "echamos de menos algo que realmente tuvimos" o, como dice el diccionario de la Real Academia de la Lengua, "la tristeza por el recuerdo de una dicha perdida".

La melancolía, en cambio, es un sentimiento engañoso. Clamamos por algo que nunca existió. Primero, o bien nos inventamos directamente una situación, o bien agrandamos y dramatizamos a nuestro antojo algo que sucedió realmente. Posteriormente, lo comparamos con lo que ahora tenemos (que evidentemente es peor y nos supone una pérdida) y "lloramos" por algo que nunca tuvimos. Por último, llegamos a creernos nuestro invento y experimentamos sentimientos de melancolía por una situación que nunca vivimos. El catedrático, cuyo ensayo alude al nacionalismo vasco, refleja con gran precisión que, para este nacionalismo (y todos en general) "solo habiendo perdido una patria que nunca existió le será posible curarse de sus humillaciones reales".

Juaristi llama a esta construcción "el bucle melancólico", porque tiende a retroalimentarse e ir agrandándose a cada giro. Aunque el contexto en el que lo utiliza es muy distinto al nuestro (los nacionalismos, como se ha indicado) creo que es muy útil para comprender lo que sucede en los entornos de la educación. No en vano él mismo toma esta expresión de autores como Freud o Agamben, para quienes "mientras el luto (equiparable aquí a la tristeza nostálgica) sigue a una pérdida realmente acaecida, en la melancolía no sólo no está claro de hecho qué es lo que se ha perdido, sino que ni siquiera es seguro que se pueda hablar de veras de una pérdida"

Valga esta disquisición para, aplicándola al caso, relatar que he oído muchas veces "echar la culpa" de los males de la educación a que "se ha perdido" la comunicación entre padres e hijos. Cada vez que lo oigo recuerdo un monólogo del genial Miguel Gila en el que, más o menos, decía: "Ya no hay comunicación entre los padres y los hijos. Recuerdo que entre mi padre y yo sí la había. El me decía: o haces esto o te arreo una bofetada que te arranco la cabeza, y yo lo entendía, había comunicación entre los dos."

Soy de la generación del "babyboom", la que vivió su infancia en los 60. Mi familia, y la de casi todos mis amigos era numerosa (pero numerosa, numerosa, no con la calificación actual que considera familia numerosa a partir de 3 hijos). Creo que muchos de los valores en los que nos educamos fueron muy válidos (sobre todo el del "sentido común"), otros bastante más discutibles, pero la única "comunicación" con los padres que recuerdo (no en el sentido de la broma de Gila, sino en el que ahora, al parecer, se "echa tanto de menos") es la que se veía en "empalagosas" series familiares norteamericanas del estilo 'Con ocho basta'. Normalmente nuestros padres eran unas figuras que según la propia definición de nuestras madres y la propia realidad "estaban muy hartos de trabajar" cuando llegaban a casa y "no teníamos que molestarlos con nuestras tonterías". Por otro lado nuestras madres se ocupaban de que las cosas funcionasen, nos levantásemos a nuestra hora, nos duchásemos, nos alimentásemos correctamente....,



y además estudiásemos. ¿Cómo iban a tener tiempo, además, para hablar con nosotros de “tonterías”? Y el sentimiento era mutuo, cuando tu madre te preguntaba “¿A dónde vas?”, o “¿con quién has estado?”, nuestras respuestas solían ser muy explícitas y comunicativas: “por ahí...”, “con la gente...” Eso en el mejor de los casos, que más habitual era encoger los hombros y responder con un “pfff, déjame”.

Siguiendo con la melancolía, “ahora no se aprende nada....”, “cada vez se exige menos....”, o “se aprenden tonterías que no sirven para nada”, “antes era distinto...”, se “salía del bachillerato con otra preparación”.

Yo no fui (afortunadamente) de la generación que se tenía que aprender la lista de los reyes godos. Pero sí tuve que aprender de memoria todos los reyes de la Reconquista (por supuesto sin saber en qué contexto social reinaban), todas las comarcas de las provincias españolas, o los ríos de Europa (con sus correspondientes afluentes ‘por la izquierda y por la derecha’, algo que nunca entendí). En una asignatura que se llamaba Geografía Universal aprendíamos muy poco o nada de los países, aparte de un montón de nombres de accidentes geográficos y ciudades de los que muchas veces no sabíamos ni su situación en el mapa. Llegamos al final del Bachillerato sin haber oído pronunciar una sola palabra de inglés, pero nos sabíamos la lista de los verbos irregulares (por supuesto sin saber cómo se pronunciaban). Podría seguir ‘cantando las excelencias’ de ese sistema que, al parecer, tanto añoramos.

Cuidado, con esto no quiero decir que todo fuese negativo, pero sí que la realidad no se corresponde con la situación “idílica” que algunos parecen recordar “melancólicamente”. Tampoco quiero decir (es evidente, porque de ser así no hubiese afrontado este trabajo) que en el actual sistema todo funciona de forma satisfactoria. Sólo planteo que la solución no es clamar por el “retorno al pasado”, entre otras cosas porque ese pasado que añoramos sólo existe en el recuerdo de algunos, como el de ese amigo que, recordamos, lloraba cada vez que se le terminaba el permiso de la ‘mili’ y ahora te la cuenta como una experiencia extraordinaria y enriquecedora.

Pero voy más allá. Supongamos que el sistema en el que nosotros nos educamos hubiese sido el ideal, totalmente satisfactorio... para el momento en que nosotros nos formamos. En mi caso terminé COU en el año 1977. Si trasladásemos la reflexión del sistema académico a cualquier otro sector de la actividad, ¿Qué probabilidades de éxito le adjudicaríamos a una empresa que, actualmente, mantuviese unos esquemas de principios de los años 70?

Otro de los ‘lamentos’ que se suelen oír mucho es que “los alumnos no son como los de antes”. Los de ahora “no tienen ningún interés por aprender”, “son ineducados, groseros y perezosos”, en sus prioridades “solo piensan en divertirse...” Algunas veces, en reuniones con padres e incluso con profesores, he utilizado la broma de mostrar la frase que se atribuye a Sócrates en el siglo V a.C: “Los jóvenes de ahora son unos tiranos, no respetan a sus mayores....”, sin poner el autor ni el tiempo en el que se dijo. La aceptación del mensaje suele ser unánime, luego cuando ven desde cuando ‘los mayores’ opinamos así de los jóvenes les resulta sorprendente y hasta gracioso. Luego les pido que recuerden qué decían de sus gustos, su forma de vestir, su música...., sus padres y sus profesores cuando ellos tenían esa edad.

Hace unos años ponían en televisión un spot publicitario (no recuerdo lo que se anunciaba) en el que se veía una escena familiar: el padre leyendo el periódico, la madre sentada mirando la televisión y el hijo jovencito que se despedía para salir de noche. No se oían los diálogos, sino una música de fondo, y se interpretaba la escena por lo que se veía. El padre se daba cuenta de que el chaval llevaba un pequeño “pírsing” en la



oreja y le echaba la bronca, el chaval replicaba y se enzarzaban en una discusión. Uno podía imaginarse lo que el padre le podía decir: “qué pinta llevas”, “mira lo que pareces”, “en mi vida se me hubiese ocurrido salir así de casa”, “mi padre jamás me lo hubiese permitido”....., y cosas así (por lo menos es lo que a mí me sugería). La madre no intervenía en la discusión, sólo se levantaba, salía de la habitación y regresaba con una foto que mostraba disimuladamente al padre sin que el hijo se diese cuenta. En la foto aparecía el padre con la edad de su hijo, melena por los hombros, guitarra, y toda la estética de los 60-70. El padre se daba cuenta del mensaje, sonreía con cierta nostalgia y hacía ‘mutis por el foro’.

Con todo esto no quiero decir que los chavales que pretendemos educar estén exentos de problemática, y que esta muchas veces sea compleja y difícil de afrontar. Pero la forma de afrontarla no creo que sea clamar por los alumnos “del pasado” (que probablemente nunca existieron como los recordamos nosotros), ni plantearnos que es una batalla perdida, que no podemos hacer nada para mejorar la situación, entre otras cosas porque en eso consiste nuestro trabajo como educadores.

Cada generación convive con unas circunstancias, a ellas debe adaptarse y sobreponerse a los obstáculos que estas suponen. Los que nos dedicamos a educar debemos analizar estas y diseñar estrategias que nos permitan alcanzar nuestros objetivos y, afortunadamente, disponemos ahora de más medios que nunca.

En el caso de mi generación, fue de las primeras que convivió habitualmente con las drogas. Esto era muy peligroso y además nadie estaba preparado para una irrupción tan rápida de este fenómeno. Los resultados para algunos (siempre son demasiados) fueron catastróficos. Probablemente esta fuera la batalla más dura e importante de ese momento, y como todas las batallas tuvo su coste. Pero eso no quiere decir que fuera una ‘generación perdida’, al contrario, fue la generación que afrontó (y con bastante éxito) la mayor transformación que ha sufrido nuestro país en la historia.

Ahora se dice mucho que esta generación “va a ser la primera que viva peor que la de sus padres”. Yo lo dudo mucho, y no me baso en un sentimiento optimista, sino en la historia: La generación de mis padres, la que nació en los años 30, poco antes, durante, o poco después de la guerra civil, vivió su infancia y adolescencia en una situación bastante peor que la de sus padres: falta de medios (incluso los imprescindibles para la supervivencia), destrucción de gran parte de las infraestructuras, aislamiento internacional....., sin embargo cuando se incorporaron como adultos a la sociedad lograron vivir en unas condiciones mucho mejores que las de sus padres, y pusieron las bases de la transformación que desarrolló la generación siguiente (a la que antes me he referido).

Por todo esto planteo que los que nos dedicamos profesionalmente a la educación debemos, en lugar de añorar a unos alumnos, que probablemente no existieron realmente, o idealizar un sistema educativo, que aun en el caso de haber sido inmejorable en su momento, no sería el más adecuado para afrontar las circunstancias actuales, ponernos a trabajar con los siguientes planteamientos:

- Cada generación tiene su problemática. Esta es la que nos ha tocado a nosotros. Debemos analizar la realidad del momento y diseñar una estrategia adecuada para alcanzar nuestros objetivos.
- Debemos afrontar esta tarea de forma realista y a la vez optimista (ambos términos no son contradictorios). Conseguiremos mucho más si tenemos fe en los resultados, y trasmitimos esa fe a los chavales a los que pretendemos formar.

¿Cómo es la generación a la que nos enfrentamos en el momento actual?:

La actual generación de niños tiene más problemática emocional que las anteriores. Se encuentran más solos, más deprimidos, más enfadados y revoltosos, más ansiosos, con tendencias más impulsivas y agresivas, y a preocuparse más.

Las causas de ello podríamos buscarla en que:

- Padecen un exceso de actividad programada.
- Tienen una excesiva dependencia de medios tecnológicos de comunicación (menos comunicación directa).
- Disfrutan de menos juego simbólico.
- Menos actividad social directa.
- Los tratamos (sobre todo sus padres) con un exceso de protección, y por lo tanto padecen una falta de exposición a experiencias reales. Esta carencia es bastante grave ya que la autoestima debe construirse enfrentándose a los problemas y superándolos, no buscando la ausencia de estos en una “burbuja” antinatural.

Para resumir esto me gusta la metáfora de que “nos encontramos ante la primera generación de niños criados en cautividad”.

Este es el ‘toro que nos ha tocado en suerte’. ¿Podemos afrontar este reto?, ¿contamos con medios para ello? Creo que sí, aunque para ello, para contar con garantías de éxito no podemos desperdiciar los recursos que se nos ofrecen, sino optimizar su uso.

## 2. La rigidez del sistema

Voy a empezar contando la historia de un experimento: Se reunió un grupo de chimpancés en un recinto. Dentro del recinto había una plataforma elevada a la que se accedía por una escalera. En la plataforma se colocaba un cesto de fruta. Cuando uno de los chimpancés subía a coger la fruta, sus compañeros recibían una ducha helada (que les resultaba bastante desagradable). Al poco de comenzar el experimento, cuando cualquier sujeto intentaba subir por la escalera era “desanimado” por sus compañeros a base de golpes. Así llegó un momento en que ninguno se aproximaba a la escalera para no recibir la agresión de los demás. En este punto se introducían dos variaciones en el experimento: se cambiaba un sujeto por otro del exterior, y se suspendían las duchas. El resultado fue que el “nuevo”, claro está, intentó subir a la plataforma, y los demás le agredieron, aunque no hubo ninguna consecuencia externa para los demás (castigo) cuando el nuevo sujeto empezó a trepar por la escalera. Esta pauta se fue repitiendo hasta sustituir a todos los sujetos iniciales, por lo tanto ya no había en el recinto ninguno que hubiese recibido la ducha helada, y sin embargo seguían tratando igual a los que intentaban acceder a la fruta. El resultado es que ninguno lo hacía. Se había establecido una pauta de acción que se mantenía de forma inadecuada, ya que las condiciones habían cambiado y realmente ninguno de los que estaba en ese momento en el experimento conocía la razón objetiva y real por la que había empezado a hacerse.





Si los monos pudiesen comunicarse verbalmente con nosotros y les preguntásemos por qué pegaban a los que intentaban coger la fruta, probablemente nos dirían que “porque siempre se había hecho así”, o porque “estaban haciendo algo malo”.

Cuando las circunstancias cambian, tenemos que cambiar las formas de actuar. Necesitamos ser flexibles, adaptarnos a los cambios. En el caso del experimento, los chimpancés seguían autoreprimiéndose y desperdiciando un recurso (la fruta) del que podían disfrutar.

La forma de actuar que refleja el experimento la podemos ver en multitud de situaciones humanas. Una vez que una estructura de comportamiento, una pauta de acción está consolidada es tremendamente resistente al cambio. Los que están dentro del sistema siguen actuando igual “que se ha actuado siempre”, y convencen a los nuevos miembros que es la “única forma lógica de actuar”, aunque esta forma sea totalmente inadecuada y desperdicie los recursos que están a nuestro alcance. Es la misma situación que recreaba Platón en su ‘Alegoría de la Caverna’.

En el ámbito educativo, cuando se implantó el sistema LOGSE se introdujeron una serie de cambios estructurales y de criterio que eran totalmente inviables si no se introducían al mismo tiempo cambios organizativos en el sistema. Muchos de los profesionales que se resistían al cambio achacaban esta inviabilidad a los defectos del sistema, y no a la insuficiencia de su aplicación.

Voy a tratar de aclarar esto con un ejemplo: supongamos que una empresa comercial introduce, con el ánimo de mejorar la gestión, un sistema informático para controlar las existencias y la contabilidad. Se da instrucciones a los trabajadores para que aprendan a manejar el sistema y lo utilicen para todas las operaciones. Ahora imaginemos que un grupo de trabajadores decide por su cuenta que el sistema no es adecuado, y siguen utilizando los procedimientos antiguos.

Es decir, en lugar de tener todas las existencias inventariadas en un ordenador y darlas de baja cuando salen del almacén, lo apuntan en un cuaderno, y no lo pasan al ordenador. Lo mismo con la contabilidad, en lugar de ir introduciendo las facturas, abonos y cargos en el sistema, se apunta en un libro de contabilidad. Otros trabajadores de la empresa sí utilizan el nuevo sistema, por lo tanto su inventario y acciones contables se introducen en el ordenador, pero no en los libros de registro. El resultado es que ni el inventario completo ni la contabilidad están ni en el ordenador, ni en los libros y la situación sería bastante caótica. En ese momento los detractores del nuevo sistema dirían “no veis como es imposible. ¡Desde que empezamos con esto aquí no hay quien se entere! Esto es el caos. Volvamos al sistema antiguo, anotémoslo todo en los libros y olvidémonos del ordenador”. Por continuar con la metáfora, todavía sería peor si la empresa no se hubiese preocupado de adquirir unos ordenadores lo suficientemente potentes para que los programas que introducimos funcionen.

En este supuesto, el fracaso no es achacable al nuevo sistema, sino a la mala gestión de su puesta en marcha y a falta de previsión de medios. Para evaluar correctamente el sistema deberíamos llevar a cabo una puesta en marcha coordinada, y una previsión de medios adecuada. Posteriormente llevaríamos a cabo un ajuste y mejora del sistema que iríamos afinando poco a poco. Está claro que la mejor solución no sería tirar los ordenadores y volver a apuntarlo todo en los cuadernos.

Podemos ver que el sistema LOGSE plantea dos problemas a nivel organizativo y de eficacia que han preocupado (y siguen preocupando) mucho:

- La diferencia entre un alumno que recibe la educación más básica y el que aspira a la Universidad (la formación de mayor nivel) hay que introducirla en dos cursos (los dos cursos de Bachillerato) ¿se puede hacer eso con garantías de éxito?
- Debemos atender en un aula a alumnos que tienen distintas aspiraciones, distintos grados de formación, incluso alumnos con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. ¿Cómo se gestiona un aula así y que además los alumnos aprendan?

Se supone que el profesor debe proporcionar a cada alumno en el aula una atención acorde con sus necesidades. Esto en algunos cursos es muy difícil (los cursos de primaria), y en otros es prácticamente imposible dentro del esquema tradicional. Las ‘soluciones’ que se han ensayado (no de forma explícita) ha sido dividir a los alumnos a través de las optativas. Se han creado ‘itinerarios’ (los de ciencias, con la segunda lengua extranjera) para alumnos ‘buenos’ y otros (los que podríamos identificar con las ‘letras’ tradicionales) que eligen los alumnos (más bien los itinerarios los eligen a ellos) que tienen más dificultades, se esfuerzan menos.... No creo que este sea el camino porque se consigue una cierta homogeneidad a costa de invertir el criterio del que partía la reforma (una formación inicial general). Además de desprestigiar claramente determinadas asignaturas y opciones (las ‘letras’ son para los ‘torpes’).

Tomemos en cuenta otro dato: La forma de asignar los alumnos a los diferentes niveles educativos es la fecha de nacimiento. Todos los alumnos nacidos en un año están en el mismo curso. Esto implica diferencias de prácticamente un año entre los nacidos a principios y al final de año. Por otro lado el ritmo madurativo de los niños no es el mismo ni es uniforme. Para un chaval de ocho años una diferencia de un año, se nota bastante, sobre todo si coincide con un ritmo madurativo lento. En esta situación puede darse el caso de que el alumno vaya bastante ‘ahogado’ por un ritmo que en ese momento no le corresponde.

¿Por qué se sigue haciendo así? Porque “siempre se ha hecho” o “¿Cómo lo vamos a hacer si no?” Analicemos como se resuelve ese problema en otros ámbitos. Si yo voy a aprender idiomas a una academia, a aprender a jugar al tenis o a montar a caballo, no me ponen con los de mi edad, sino con los de mi nivel. Ni me mantienen en un grupo aprenda lo que aprenda, o sea cual sea mi ritmo de aprendizaje. La solución podría ser (sobre todo en las asignaturas instrumentales, que luego condicionan todos los aprendizajes) tener agrupaciones flexibles por nivel.

El número de agrupaciones no tendría que coincidir necesariamente con los seis cursos de primaria, sino que podríamos establecerlos según la disponibilidad de profesorado. Esta disponibilidad depende de cada comunidad autónoma (otro contrasentido) y llega en algunas a casi dos profesores por nivel. Por lo tanto podríamos establecer más de diez agrupaciones flexibles. Los alumnos serían asignados a cada nivel por su situación inicial, e irían ‘saltando’ de nivel por su ritmo de aprendizaje, sin que este tuviese que coincidir en todas las asignaturas. Esta solución permitiría al profesor proporcionar la tan cacareada ‘atención personalizada’. Para hacerla posible solamente tendríamos que solucionar un problema organizativo con cierta dosis de flexibilidad.



En Educación Secundaria podríamos poner en marcha un sistema bastante similar si establecemos ‘dobles flexibles’ en las asignaturas que lo precisen (totalmente necesario desde mi punto de vista en las instrumentales y el idioma). En este caso también se trataría de solucionar simplemente un problema organizativo y de coordinación.


Analicemos otra cuestión que ha tenido un tratamiento rígido y que, desde mi punto de vista, es responsable de un gran porcentaje de los fracasos del sistema: el criterio de promoción. Antes de entrar en materia me voy a permitir una puntualización. El fracaso más fracaso es el de los alumnos que se salen del sistema sin haber alcanzado el último curso, es decir los alumnos que en tercero de ESO se quedan sin opciones dentro del sistema. Hago esta puntualización porque muchas veces contemplamos unas cifras bastante ‘maquilladas’: solamente se toman en cuenta como fracaso los alumnos de cuarto que no obtienen el título (que son mínimos comparados con los otros). Por eso, el mejor indicador sería el de ‘abandono prematuro del sistema educativo’.

Cuando se puso en marcha la Educación Secundaria Obligatoria, la promoción era automática en algunos cursos y sólo se podía repetir un año en los cursos de final de ciclo. Este sistema se reformó con el argumento (cierto por otra parte) de que si un alumno no alcanzaba los objetivos en primero y lo pasábamos a segundo con unas lagunas enormes no podíamos evitar que repitiera segundo, pero realmente las lagunas estaban en la materia de primero, por lo que la repetición servía de poco. El chaval pasaba a tercero, después de repetir, previsiblemente con las asignaturas de segundo y muchas de las de primero suspensas. El alumno acumulaba un desfase curricular de más de un año, con lo que la realidad era que estaba totalmente descolgado.

El criterio de promoción que se estableció entonces es que el alumno repetía curso (cualquier curso, no los de final de ciclo) si tenía más de dos asignaturas suspensas. La repetición era una por curso (excepto cuarto) por lo que el curso siguiente a la repetición promociona automáticamente. Sólo se puede repetir dos veces en la ESO. Cuando contrastamos este sistema con la realidad en muchas ocasiones sucede lo siguiente: El alumno no alcanza los mínimos en más de dos asignaturas (por ejemplo en primero), por lo tanto repite. Pero sabe que el curso siguiente promociona automáticamente, por lo que si el problema era falta de esfuerzo por su parte, esta actitud tiene más posibilidades de mantenerse.

Resultado: el segundo año suspende más aún que el primero, pero promociona. El alumno está en segundo con enormes lagunas en el currículo, y después de un año de no esforzarse nada, por lo que sus posibilidades de éxito son mínimas. Como está muy descolgado vuelve a suspender más de tres, con lo que repite segundo pero con unas expectativas de éxito inexistentes. Cuando agota su repetición lo colocamos en tercero abocado a un fracaso casi seguro, con lo que, al no poder repetir ya, se queda fuera del sistema.

Se supone que la repetición de curso no es un ‘castigo’, sino un recurso extraordinario para recuperar a un alumno, para reintroducirle en el sistema con garantías de éxito. La pregunta que debemos hacernos entonces es: ¿cumple este recurso su cometido en las condiciones actuales? Si lo valoramos desde este punto de vista está claro que en un porcentaje muy alto de chavales no sólo no alcanzamos el objetivo, sino que la medida nos aleja de él. Las siguientes preguntas serían “si esto es así ¿Por qué seguimos actuando igual?” y “¿podemos ofrecer otra alternativa?”



Para responder a ello analicemos el tema desde una perspectiva no sólo 'educativa', sino más general: Un principio básico de acción en cualquier ámbito es que: no podemos pretender cambiar los resultados si mantenemos las mismas condiciones de acción iniciales. Si hacemos lo mismo, con toda probabilidad, los resultados que obtendremos serán los mismos. Traslademos esto al problema que nos ocupa: el alumno fracasa en unas determinadas condiciones, y le hacemos repetir en las mismas condiciones (si me apuran, peores por el grado de desmotivación y la posibilidad de promocionar automáticamente después de la repetición) esperando obtener un resultado mejor. ¿No es un planteamiento un poco iluso?

Ahora ofrezcamos la alternativa: Si utilizamos niveles de agrupamiento flexibles mediante desdobles podríamos seguir manteniendo las posibilidades de éxito del alumno, ya que le ofreceríamos la posibilidad de no descolgarse. Por otro lado, deberíamos variar sus condiciones, es decir, no mantenerle en un plan de trabajo general (que le condujo al fracaso) sino proporcionarle formulas para solucionar sus carencias. Podemos sustituir la rigidez de la repetición por programas de aprendizaje reforzado, del estilo a la enseñanza programada, en la que, según el fallo o la carencia que se pone de manifiesto se ofrecen planes de recuperación alternativos. La ventaja que tenemos ahora respecto al planteamiento original de la enseñanza programada está en el uso de los recursos TICs, que la pueden hacer mucho más operativa, eficaz y personalizada.

Esto son sólo algunas muestras de cómo sustituir la rigidez por planteamientos más flexibles y eficaces. En la tercera parte del trabajo daremos una visión más completa de estas soluciones.

### 3. Se ignoran las nuevas orientaciones

En la primera parte de este trabajo comentaba la diferencia de lo que sucedería si trasladásemos a un médico y a un profesor de hace cien años a un quirófano y a un aula actuales. También comentábamos que era paradójico ya que, en teoría, el mundo de la educación debería ser el más dinámico e innovador. Esto, desgraciadamente, no es así.

En todos los ámbitos de la cultura, la ciencia y la técnica se ha producido un desarrollo espectacular desde la segunda mitad del siglo XX. Este desarrollo ha ido incorporando nuevos descubrimientos, orientaciones..., procedentes de la investigación interna en esa materia, o la incorporación de elementos procedentes de otros campos. Los ejemplos son incontables: En medicina se han incorporado investigaciones en química, biología, genética, electrónica... Hace poco leí que en arquitectura y construcción ya no se usaban nunca los materiales tradicionales (acero, hormigón...) en las grandes obras. Los materiales usados para construir puentes, grandes estadios, etc, son los procedentes de la carrera espacial.

Estas incorporaciones permiten que se pueda hacer lo que se hacía más eficazmente, pero también que se puedan afrontar nuevos retos que serían imposibles desde la fórmula tradicional. Por ejemplo, construir un estadio de fútbol techado implica vigas con tanto vuelo que, para que cumplan las condiciones de resistencia requeridas, si las hacemos con materiales tradicionales pesarían tanto que no habría columnas que las soportaran.

Para el desarrollo de la educación lo más evidente es incorporar las nuevas orientaciones y descubrimientos en psicología aunque, como sucede en los demás sectores, las fuentes son innumerables: informática, electróni-



ca, hasta el mundo del deporte (como veremos más adelante) pueden aportar nuevos elementos de desarrollo. Sin embargo, aunque parezca extraño, existe una tremenda resistencia a aceptar estas incorporaciones.

Voy a mencionar dos orientaciones que, en los últimos años, han tenido gran influencia en sectores empresariales, de gestión de recursos humanos, y que sin embargo encuentran gran resistencia a su incorporación real al ámbito educativo, que sería quizás el más evidente.

### 3.1. *Las inteligencias múltiples de Gardner*

Howard Gardner, graduado en la Universidad de Harvard, es el creador de la teoría de las Inteligencias Múltiples y uno de los fundadores del Proyecto Zero de dicha Universidad de Harvard. Este proyecto pretende la incorporación de estas nuevas orientaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje. Gardner fue premiado en 2011 con el Premio Príncipe de Asturias de las Ciencias Sociales. Señalo esto para hacer patente que no estamos hablando una ‘ocurrencia’ de un personaje ‘dudoso’, sino de un científico de reconocida solvencia (galardonado con el premio internacional más prestigioso después del Nobel) y que dirige un proyecto de desarrollo educativo en la considerada como mejor universidad del mundo.

El concepto tradicional parte de que es posible definir a las personas como poseedoras de una única (y cuantificable) inteligencia que le permite acercarse al conocimiento, que se suponía unitario. Esto tiene dos consecuencias:

- Partimos de un modelo educativo único, que pretende un mismo esquema de desarrollo y acceso al conocimiento para todos los alumnos.
- Podemos evaluar a los alumnos como poseedores de esta capacidad intelectual unitaria.

Sin embargo, cuando contrastamos estos planteamientos con la realidad, nos encontramos, como decíamos en la primera parte, con que en muchas ocasiones no coinciden los alumnos de mejores calificaciones con los profesionales de más éxito, y que incluso encontramos alumnos ‘descalificados’ por el sistema que en la ‘vida real’ alcanzan niveles de logro profesional, social y personal muy superiores al de alumnos calificados como brillantes.

Gardner sustituye este concepto unitario de la inteligencia por la idea de (al menos) nueve inteligencias diferentes.

Cada uno tenemos estas nueve inteligencias desarrolladas a niveles distintos según condicionantes genéticos e interacción con el medio, y las combinamos y usamos de forma particular.

La definición de inteligencia que nos propone es la capacidad de resolver problemas, elaborar productos y proporcionar servicios valiosos en un determinado contexto. Podemos deducir de esta definición dos cosas:

- Las inteligencias son capacidades que se pueden desarrollar a partir de unas potencialidades que nos proporciona la genética.
- Distintos tipos de problemas suponen la intervención de distintas inteligencias.



Voy a hacer un breve recorrido por las inteligencias que nos propone:

- **Visual-espacial:** Nos permite pensar y formar un modelo del mundo en tres dimensiones. Sería el factor dominante en marinos, pintores-escultores, ingenieros, arquitectos y decoradores.
- **Lógica-matemática:** Nos permite resolver problemas abstractos y de razonamiento matemático. Es la inteligencia de los científicos y matemáticos.
- **Musical:** Es la capacidad de entender y comunicar las emociones o las ideas a través de la música, tanto a través de la ejecución musical como la composición. Evidentemente es la de los intérpretes y compositores musicales.
- **Verbal-lingüística:** La capacidad de utilizar el lenguaje para comunicar, informar, persuadir, entretener y adquirir nuevos conocimientos. Es la de los escritores, oradores, redactores y poetas.
- **Kinestésica:** Capacidad de utilizar el propio cuerpo para resolver problemas. Es la de los deportistas de élite, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.
- **Intrapersonal:** Capacidad para tomar conciencia de sí mismo. Conocer tus aspiraciones, metas, emociones, pensamientos, convicciones, en resumen, tus 'fortalezas y debilidades'. Suele estar presente en los líderes carismáticos.
- **Interpersonal:** Es la capacidad de entender a los demás, desarrollar empatía. Hace triunfar a los buenos vendedores, los políticos, y también a los profesores y terapeutas.
- **Naturalista:** Capacidad de interactuar con la naturaleza. Es dominante en los biólogos de campo, oceanógrafos, geólogos...
- **Emocional:** Capacidad de conocer y someter a control las emociones y sentimientos. Combina inteligencia intra e interpersonal. De ella hablaremos en el siguiente punto más extensamente.

Tomar en cuenta esta idea supone un nuevo modelo de enseñanza ya que:

- No todos los alumnos tienen los mismos intereses y capacidades.
- No todos aprenden de la misma manera.
- Nadie aprende realizando una copia exacta de lo que tiene que aprender.

También implica un nuevo papel del profesor que supone:

- Evaluar los intereses y capacidades de los estudiantes.
- Actuar como intermediario entre el estudiante y el currículo.
- Actuar como intermediario entre la escuela y la comunidad.

Por lo que el profesor se transforma en supervisor del equilibrio entre estudiante-evaluación-curriculo y comunidad.

La incorporación de esta perspectiva de las inteligencias múltiples supone una comprensión más amplia del ser humano, la forma de aprender y también la de manifestar conocimientos. Si establecemos actividades equilibradas con el desarrollo de las distintas capacidades el sistema mejorará.



En concreto un sistema educativo que tomase en cuenta esta orientación partiría de una visión completa de las capacidades iniciales del alumno (todas las capacidades, no sólo las lógico-matemáticas y las verbales-lingüísticas). Utilizaría los aspectos más desarrollados para mejorar la autoestima, y establecería un plan de actividades que permitiese equilibrar las menos desarrolladas (siempre teniendo en cuenta que nuestro objetivo es educar niños felices y capaces, no buscar la uniformidad).

Creo que la idea es fácilmente comprensible con un ejemplo gráfico: ¿Qué pensaríamos de un entrenador de fútbol base que sólo entrenase a sus jugadores para conseguir goleadores? En un equipo de fútbol son necesarios distintos perfiles para que funcione. Aunque lo más vistoso sea el gol, un equipo con once goleadores no tendría ningún sentido. Por lo tanto la labor del entrenador es conseguir que cada jugador desarrolle su capacidad hacia el perfil más favorable, eso sí, sin descuidar el desarrollo de otras capacidades hasta conseguir un esquema lo más equilibrado posible. En el mundo real el modelo es similar: necesitamos científicos, pero también técnicos, músicos, organizadores, terapeutas, empresarios....., y las capacidades requeridas por cada perfil son diferentes. ¿Por qué, entonces tenemos un sistema educativo que busca la uniformidad en el desarrollo?

### 3.2. *La influencia de los elementos de la inteligencia emocional en el éxito global*

Hace ya más de 15 años, a mediados de la década de los noventa, Daniel Goleman, un psicólogo y también profesor de la Universidad de Harvard, hizo famoso el término inteligencia emocional. Goleman publicó un libro con este título que pasó de ser un texto de divulgación científica a convertirse en un 'best seller' en todo el mundo. Desde ese momento la referencia a la inteligencia emocional ha sido una constante en mundos tan dispares como el mundo empresarial, la resolución de conflictos, la gestión de los trastornos....

El planteamiento que hace Goleman, avalado por estudios llevados a cabo a lo largo de toda la vida académica y la posterior incorporación a la vida profesional, coincide bastante con el tratado en el punto anterior, el expresado por Gardner y sus colaboradores: El concepto tradicional de Coeficiente Intelectual es excesivamente limitado. Se conforma casi exclusivamente de elementos lingüísticos y lógico matemáticos y sólo sirve para predecir (muy relativamente) el éxito en el aula. Esto quiere decir que los factores sobre los que se apoya el éxito profesional y personal no están definidos por este CI.

En el trabajo de Goleman se nombran diversos estudios llevados a cabo en distintos estados norteamericanos desde la década de los 40 que avalan esta postura. Dentro de estos estudios llama poderosamente la atención el denominado Test de las golosinas realizado en la Universidad de Stanford por Walter Mischel con niños de preescolar (cuatro años) en la década de los 60. A los sujetos de este test se les llevó a cabo un seguimiento a lo largo de su etapa en educación primaria, secundaria, y en el caso de realizarla, en la universitaria, así como en su incorporación laboral-profesional.

La prueba es llamativa por su sencillez: El experimentador le planteaba al niño la siguiente cuestión: "aquí tienes una golosina. Yo voy a salir, y voy a estar fuera un cuarto de hora. Si quieres te la puedes comer, pero si cuando yo vuelva no te la has comido te daré dos". Está claro que esta prueba plantea a un niño de cuatro años una situación complicada de resolver. Un tercio, aproximadamente de los niños no establecieron ningún mecanismo de control y consumieron la golosina inmediatamente. Otros intentaron

distintas fórmulas, pero después de “resistirse” un rato, acabaron “cayendo en la tentación”. Finalmente un grupo de aproximadamente un tercio también lograron superar la prueba y conseguir las dos golosinas.

Resultan curiosas las fórmulas que los niños utilizan para poder controlar sus impulsos: hablar consigo mismo, cantar, intentar dormirse, taparse los ojos para no ver la “tentación”...

Lo curioso es que la forma de resolver esta prueba tenía más capacidad de predicción en el éxito futuro de los chavales que cualquier valoración de coeficiente intelectual. Esto se comprobó a través de un seguimiento de más de dos décadas.

¿Cuáles son los factores que conforman la inteligencia emocional? Básicamente serían cinco:

- **Autoconocimiento:** Te proporciona el conocimiento de tus propias emociones, la capacidad de reconocer un sentimiento en el momento que aparece. Constituye la ‘piedra angular’ de la inteligencia emocional. Saber quienes somos y definir qué queremos, porque, como refleja la conocida frase: “ningún viento es favorable para el barco que no sabe dónde va”
- **Autocontrol:** Lo constituye la capacidad de controlar las emociones. Es una habilidad básica que nos permite adecuar las emociones al momento. Sujetar el instinto mediante el convencimiento de que si lo hacemos alcanzaremos la meta deseada.
- **Automotivación:** La capacidad de motivarse a uno mismo. Supone el control de la vida emocional y su subordinación a un objetivo. Resulta esencial para espolear y mantener la atención, la motivación y la creatividad. No hundirse ni recrearse morbosamente en los fracasos, sino analizarlos, aprender de ellos y volver a levantarse.
- **Empatía:** El reconocimiento de las emociones ajenas. Permite adecuar nuestras acciones a las demandas de los demás. Esencial para establecer redes de relaciones que tan útiles nos serán.
- **Sociabilidad:** Supone el control de las relaciones. Relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas. Ser consciente de tu papel y el papel de los otros, saber qué podemos esperar de los otros y qué se nos pedirá a cambio.

Los estudios en los que se apoya el trabajo de Goleman avalan la postura de que individuos con elevado cociente intelectual fracasan en el desempeño de su actividad profesional y personal si no son capaces de desarrollar estas capacidades, incluso en el caso (que no siempre es así) de que obtengan un expediente universitario brillante.

Es preciso señalar que estas capacidades que conforman la denominada inteligencia emocional son mucho más sensibles a la modificación a través del aprendizaje que los elementos integrantes del cociente intelectual clásico.

El sentido común nos empuja a hacernos dos planteamientos elementales:

- Si tan importantes son estas capacidades para el éxito futuro, cualquier sistema educativo eficiente debería tenerlos en cuenta y establecer procedimientos para su desarrollo. Potenciarlas en lugar de castrarlas o, en el mejor de los casos, desdeñarlas.





- Un sistema educativo debe ocuparse prioritariamente de aquellos factores y capacidades que puedan ser modificables, ya que es la única forma de hacer nuestra intervención rentable. No hay casos perdidos ni esfuerzos inútiles, hay caminos más o menos largos y complejos, pero los hay.

¿Establece el sistema educativo mecanismos reales para ello, más allá de alusiones bienintencionadas pero vagas y poco consistentes?

Para contestar a esto voy a partir de cómo debería ser el sistema para lograrlo:

- En primer lugar, como se pone de manifiesto en el referido test de las golosinas, deberían primar los objetivos ligados al éxito a medio-largo plazo sobre el éxito inmediato (o la satisfacción inmediata). Hace poco leía un artículo escrito por Manuel Cid, director del centro Brain Up Neuropsicólogos, que aludía precisamente a esta cuestión. Él lo focalizaba en los niños con TDAH, y explicaba que era necesario incidir en el autocontrol, el esfuerzo y el retraso en la gratificación para paliar este problema, unas pautas que pueden aplicarse a la generalidad en el ámbito educativo.
- También sería necesario que el sistema proporcionase al alumno situaciones de aprendizaje del autocontrol. En estas situaciones el sujeto debería ser sometido a una ‘presión progresiva’ que evitase la ‘tormenta emocional’. Al mismo tiempo debería producirse un análisis de la situación en el que se pusiese a disposición del alumno fórmulas y mecanismos que le permitiesen ir controlando progresivamente ese aumento de la presión.
- Otro elemento necesario sería que el sistema conectara al alumno con lo aprendido, que no generara un ‘modelo inerte’, aislado de la realidad. La conexión con lo aprendido genera compromiso por parte del alumno, y este lleva a la automotivación. Si no generamos automotivación tendremos que sustituirla por una ‘motivación extrínseca’ basada en un sistema de premios-castigos (mucho menos eficaz, como veremos luego). Hace poco, me sorprendió mi sobrino hablando con entusiasmo de su clase de Física, asignatura de la que renegaba hasta el momento. ¿El motivo? Que el nuevo profesor, cuando les explicaba los conceptos de energía cinética y potencial, les puso como ejemplo el funcionamiento de los famosos Kers de los coches de Fórmula 1, que utilizan la energía cinética para transformarla en potencia extra.
- Tampoco podemos olvidar el aprendizaje de la empatía. Este debería reforzarse a través del ofrecimiento de modelos empáticos que refuercen el aprendizaje por imitación.
- Además deberíamos ofrecer un modelo de ‘aprendizaje colaborativo’ que permitiese al alumno aprender del equipo. No olvidemos lo que esto puede aportar, no solo en el presente, sino en el futuro, puesto que la capacidad de trabajar en equipo es una de las más valoradas profesionalmente.
- Todo lo anterior debe completarse con un sistema de ‘evaluación formativo’ que permita al alumno identificar sus lagunas y le proporcione herramientas para superarlas. El “feedback” debería ser continuo, lo que permitiría una constante mejora, y no debería ser proporcionado sólo por el profesor. Este sistema ya se está aplicando en ámbitos como la búsqueda de empleo. Hay empresas de intermediación laboral que se han dado cuenta de que si una persona que busca empleo queda fuera de una selección pero no sabe por qué, acumulará una frustración tras otra que terminará haciéndole arrojar la toalla. Sin embargo, si se analiza qué ocurrió, donde falló y por qué y se le ofrece el instrumento de mejora necesario, interioriza la idea de que ‘a la próxima es la mía’.

¿Tienen nuestro sistema estas características?

Está claro que el proceso de enseñanza ‘tradicional’ se basa en el aprendizaje de rutinas y habilidades concretas que conduzcan al éxito en los exámenes. Es decir, se acaba buscando el éxito inmediato (exámenes) frente al objetivo a medio-largo plazo (aprendizaje significativo).

Por otro lado el aprendizaje del autocontrol no puede llevarse a cabo en una situación de ‘desborde emocional’, colocar a los alumnos en situaciones de estrés por saturación en la presión. Hay quien puede alegar que “todo lo que no mata engorda”, es decir que si sometemos al estudiante a estas situaciones y “sobrevive”, saldrá fortalecido. Pero no debemos olvidar que el proceso de aprendizaje no es una “prueba de supervivencia”, sino que se trata de enseñar a los estudiantes a sacar lo mejor de sí mismos a la hora de enfrentarse a situaciones problemáticas. La idea es que debemos preparar a los chavales para las pruebas de la vida, no para una vida de pruebas.

Voy a contar un par de anécdotas que creo que pueden ayudar a comprender este punto de vista: Cuando yo estudiaba bachillerato las clases de Educación Física incluían el salto de aparatos (potro, plinto...) En esta materia no solía haber términos medios: había chavales que disfrutaban saltando (y se les daba muy bien), y otros a los que los saltos les causaban terror. Normalmente estos últimos intentaban evitar por todos los medios lo que para ellos era el ‘potro de tormento’, y se usaban toda clase de excusas.

Un día nuestro profesor de la asignatura, cansado de tanto “tengo un calambre en la pierna, o un brazo lastimado” nos dijo que aquel día saltaba todo el que no estuviese en una camilla, que no había excusas, y que el que no se sintiese con fuerzas para saltar que se “tragase” el potro aunque lo tuviesen que llevar al hospital. La verdad es que al principio las cosas iban como siempre, los que querían saltar saltaban, y los otros intentaban remolonear y que la hora se pasase. El profesor se puso más serio y consiguió algunos éxitos, algunos de los que normalmente se hacían el sueco, le echaron valor y saltaron. De pronto un chaval al que se le daba bastante mal la actividad física en general, y los saltos en particular y que sentía pánico, asombró a todos, cogió carrera, pasó como una exhalación sobre el trampolín, pero sin saltar, y agachando la cabeza se llevó el aparato por delante, con el consiguiente estruendo, y quedando en el suelo medio conmocionado.

Como se puede suponer el susto de los que estábamos allí, sobre todo del profesor, fue tremendo. La explicación que dio mi compañero cuando el profesor le dijo que como podía ser tan animal fue “yo sabía que no era capaz de saltar, sólo me quedaba tragármelo”. La pregunta que esto plantea es ¿ayuda a solucionar la situación colocar al alumno en una situación límite? Quizás fuera más eficaz (y motivador) ir sometiéndole a situaciones de progresiva dificultad y corrigiendo sus sucesivos intentos.

La segunda situación es un poco exagerada y por eso ilustra lo que hablamos: Hace unos años conocí un lugar en la costa norte de Portugal que me resultó impresionante. La costa está formada por acantilados enormes y pequeñas playas entre ellos. El mar es muy bravo y hay que ser muy buen nadador y tener mucho cuidado para meterse en esas aguas, ya que las olas te arrastran y si pierdes la vertical de la playa ya no puedes salir porque si te acercas al acantilado el agua te lanza contra las rocas. Ante la reserva general a lanzarse al agua la amiga que nos había invitado a la casa de su familia nos comentó (en tono de broma) que no fuéramos tan miedosos, que ella y sus hermanos habían ido siempre allí los veranos, y que su padre los había enseñado a nadar en esa playa. Según su comentario, los enfrentaba a las olas y les decía



“¡luchad contra la tempestad!”. El comentario general fue “claro, es un sitio buenísimo para aprender a nadar. Así nadáis de bien tú y tus hermanos, pero....., y a los que no se les dio tan bien idonde están?”. Bromas aparte, lo que creo que está claro es que no es la mejor manera de fomentar el control colocar al sujeto en una situación límite y que “la naturaleza siga su curso y efectúe su trabajo de selección”.

Sigamos evaluando la presencia en el sistema de los elementos necesarios para el desarrollo de los factores de la inteligencia emocional: que lo que se aprenda tenga sentido para el alumno (no para el profesor). Que tenga sensación de saber qué está haciendo, hacia donde se dirige y como solucionar sus carencias. Mi generación no creció con los ordenadores, mucho menos con internet, el correo electrónico, las redes sociales.... Pero todo este mundo se fue introduciendo en nuestras vidas, para trabajar, para aprender, para entretenernos, incluso para buscar a nuestros amigos.


Muchos de nosotros hemos asistido de adultos a cursos de formación desde el nivel de “iniciación”. En mi experiencia ha habido dos tipos de profesores de informática: el “listillo condescendiente” que llegaba el primer día y empezaba a utilizar terminología muy para “iniciados” (pero totalmente desconocida para los alumnos) y que, según la perspectiva del alumno (mía en este caso), empezaba a dar saltos, a suponer que sabías cosas y que al recibir quejas del alumnado del tipo: “esto es un curso de iniciación, no des cosas por sabidas”, respondía que aunque fuera un curso de iniciación, ‘eso’ lo sabía todo el mundo, o mejor aún: “qué clase de inepto puede no saber esto”. El segundo tipo de profesor es el que llegaba y decía “vamos a empezar por el principio, ese botón redondo de color verde es el que sirve para encender el ordenador. Vamos a encenderlo”. Y a partir de ahí empezaba la clase.

Creo que todos los que han pasado por esta experiencia me darán la razón en que la sensación que uno obtenía del primer profesor no era ni motivadora, ni gratificante, y que tampoco aprendías, incluso había algunos que abandonaban a las primeras clases porque “se les daba muy mal y no comprendían nada”. En el segundo caso a pesar de partir de cero e ir lento al principio se lograban resultados mucho mejores y más rápidos.

Pensemos ahora que algunas materias que se imparten en el sistema educativo pueden ser tan extrañas y ‘aterrorizadoras’ para los alumnos como para los de mi generación fue al principio el manejo de las TICs, y que en muchas ocasiones el profesor adopta la postura del ‘listillo condescendiente’ que antes nombrábamos. ¿Permite esto integrar los conocimientos en el mundo del alumno de forma motivadora? Evidentemente no. Con lo cual volvemos a la casilla inicial, el alumno se limita a intentar aprender determinados elementos aislados (que para él carecen de sentido) que le permitan aprobar un examen, y de esta manera es imposible automotivarse.

Pasemos al tema de la empatía. Decíamos que para fomentarla el sistema debería ofrecer modelos empáticos que permitiesen el aprendizaje por imitación. El modelo por excelencia que ofrece la escuela es la figura del profesor. ¿Es habitual encontrar profesores empáticos con las emociones y sentimientos de los alumnos? Mi experiencia profesional me lleva a responder que no es lo habitual, sino más bien suponen ‘honrosas excepciones’.

Con esto no quiero decir que estos profesores poco empáticos no sean competentes en su materia, técnicamente muy buenos, trabajadores y responsables sino que a pesar de estas virtudes no consiguen conectar emocionalmente con los alumnos, ni se ofrecen como modelos que permitan a los alumnos el desarrollo de esta capacidad. Muchas veces esto tiene que ver con cierto ‘olvido selectivo’ que desarro-



llamos los adultos (del tipo al que nos referíamos en un punto anterior del padre echándole la bronca al hijo por la pinta que llevaba) que nos empuja a crearnos (y creernos) una imagen de nosotros mismos (adultos en miniatura, adolescentes responsables...) que es bastante poco real.

He escuchado en reuniones de profesores frases del tipo: “cómo es posible que puedan pasarse todo el fin de semana sin estudiar”, o “vienen de un puente sin haber dado ni golpe, en lugar de aprovechar que no hay clases para estudiar más”. También podemos rematarla con “cuando yo tenía esa edad, para mí estudiar era lo primero y no pensaba en nada más hasta que no había cumplido con mi obligación”. No sé si yo era algo extraño (creo que no, más bien al contrario), pero cuando era estudiante de bachillerato, a pesar de que era buen estudiante, emocionalmente me preocupaban mucho más otras cosas que no eran los estudios: si iba a ir de fiesta el fin de semana, si ganaríamos el partido del sábado, si conseguiría salir con la chavala que me gustaba... Creo que es más efectivo admitir que esto es lo normal en esos chavales, pero a la vez desarrollar estrategias para que, contando con esa realidad, se puedan alcanzar los objetivos.

Creo que hemos visto muchas veces en las películas americanas la imagen del instructor implacable que hace pasar a los reclutas por un ‘infierno’ inicial para luego alcanzar sus objetivos. Se me viene a la memoria la imagen del enorme sargento mayor de Oficial y Caballero paseando entre los reclutas diciéndoles que no ha visto nunca un “montón de escoria” como ellos, que va a intentar echarlos porque muy mal tiene que estar la marina para admitirlos..., y conseguir que se motiven.

Esto es tan falso en la realidad como que aunque el ‘bueno’ caiga por una cascada no se despeina, o que los caballos de ‘los malos’ siempre son los que menos corren. Si adoptamos esa postura demostramos una total falta de empatía, y los resultados suelen ser tremendamente desmotivadores para los alumnos: Si les hacemos ver que no creemos en ellos porque no “valen para nada”, la mayoría suelen acabar creyéndose.

Tengo un amigo, al que su propia familia llama ‘sargento’, que me contaba que él fue alférez en la mili “y nunca exigí a mis reclutas que hiciesen algo que yo no podía hacer: si les hacía correr diez kilómetros, corría con ellos; si cargar en las marchas con 50 kilos, yo los cargaba”. Le pregunté si no tenía en cuenta que él podía estar en buena forma o tener una resistencia superior a muchos, con lo que ese ‘test’ era una tortura para los reclutas menos fuertes. “Nada —contestó condescendiente— si yo podía, ellos podían”. Insistí: “y si tu fueses el recluta y el alférez fuese Carl Lewis, ¿verías justo que te hiciese correr los 100 metros en menos de 10 segundos?” Frunció el ceño y se marchó, aunque espero haberle hecho pensar, y se haya puesto en el lugar de aquellos pobres reclutas bajo su mando.

En cuanto al aprendizaje colaborativo y el desarrollo de las habilidades sociales en el aula sólo tenemos que plantearnos algunas preguntas ¿qué peso real tienen en el horario y la evaluación las actividades de grupo o el trabajo en equipo? ¿cuánto tiempo dedicamos en el aula al aprendizaje de habilidades sociales? ¿de cuántas aulas disponemos que permitan la movilidad y el agrupamiento variable de los alumnos? Creo que cualquiera que tenga contacto con el mundo de la educación estará de acuerdo conmigo que en los tres casos la respuesta es nada (o prácticamente nada). La siguiente pregunta sería ¿esperamos entonces que estas habilidades surjan por ‘generación espontánea’? Una vez más creo que pecamos de ilusos.

El último punto al que nos habíamos referido es la evaluación, pero es un tema con tanto peso como para dedicarle un capítulo aparte.



## 4. El "sentido" del aprendizaje

Voy a tratar de encarar este tema desde una perspectiva muy amplia porque creo que así se podrá apreciar con más claridad cuál es el planteamiento que pretendo ofrecer. El título de este capítulo lo he elegido parafraseando el título de un libro de Viktor Frankl: 'El hombre en busca de sentido'. Para el que conozca el libro o la historia de este hombre puede resultar muy exagerada la referencia, pero voy a hacer una pequeña introducción con la intención de que sirva como explicación para ellos y además sirva para situar a los que no tienen referencia de él.

Viktor Frankl fue un psiquiatra austríaco de origen judío que vivió la terrible experiencia de la discriminación primero, la persecución después y, por fin, el intento de exterminio al que fueron sometidos los judíos en Alemania y Austria, y luego en prácticamente toda Europa. Este hombre vivió el paso de un estatus social elevado (profesor universitario, psiquiatra prestigioso,...) a perderlo todo menos la vida y la dignidad (tuvo que luchar denodadamente para conservar ambas) en un infierno en la tierra inimaginable para las personas que no lo vivimos como fue el campo de exterminio de Auschwitz. El doctor Frankl perdió a su familia en los primeros tiempos en el campo y estuvo a punto de perder su impulso vital.

Sin embargo, a partir del planteamiento de que su vida tenía que tener un objetivo, y de que este estaba encuadrado en un 'plan superior' como es la mejora de las generaciones futuras, recuperó el sentido de su existencia y la capacidad de enfrentarse a los terribles retos que esta le planteaba en ese momento. De esta experiencia y la posterior reflexión interna surge la obra que nombrábamos antes, así como un enfoque psicoterapéutico que pretende trasladar esta fórmula de la 'búsqueda del sentido' a experiencias mucho menos extremas. Resumiendo mucho, la idea central sería que si encontramos un sentido a nuestra 'lucha' (un objetivo 'superior') podremos desarrollar habilidades y energía que desconocíamos en nosotros mismos.

El análisis del problema desde la perspectiva contraria nos llevaría a señalar que mantener la lucha y el esfuerzo es tremendamente difícil si no se le ve sentido, si el individuo no se implica emocionalmente en un objetivo que para él es valioso.

Uno de los graves inconvenientes que se encontró a la división del trabajo que se impuso en la producción en cadena fue la pérdida de sentido que experimentaba el trabajador. Cuando el trabajo era artesanal podía ser duro y exigir un gran esfuerzo, pero parte de este se veía compensado por la realización de la obra, el trabajador encontraba 'sentido' a su esfuerzo al contemplar la obra terminada. Digo esto para señalar que cuando hablamos de 'búsqueda de sentido' no se trata de encontrar un beneficio directo e inmediato, y menos aún que este sea de carácter material.

Algo similar planteaba el escritor Franz Kafka en su relato sobre la construcción de la Gran Muralla China. Según apuntaba, a las cuadrillas encargadas de esta obra se les asignaban tramos de medio kilómetro, y cuando terminaban, eran trasladadas a otra parte lejana del trazado. ¿Por qué? Porque si se les hubiese dicho que tenían que hacer un muro de casi 9.000 kilómetros, que nunca verían acabado, seguramente que hubiese cundido el desánimo ante la inutilidad de su trabajo y la construcción se haría más lenta e indolente. Así, tenían la conciencia de que terminaban la labor y se les encargaba otra y no una imposible de ejecutar.

Uno de los 'mantras' que ahora se utilizan cuando se habla de las reformas del sistema educativo es el de "hay que recuperar la cultura del esfuerzo". No es que no esté de acuerdo con esta afirmación, pero la

veo totalmente inútil e inconsistente si no va acompañada de “dotar de un sentido el esfuerzo”, es decir que el alumno integre su esfuerzo en algo que para él tenga un significado real.

Voy a tratar de ilustrar un poco esta idea, primero con un chiste, y después con una anécdota real: Un señor que era tartamudo se atrancaba cada vez que quería entablar una conversación, con lo que lo pasaba muy mal. Un amigo suyo le aconsejó que acudiera a un logopeda que había hecho maravillas con otros pacientes. El hombre hizo caso y acudió a la consulta. Meses después volvió a encontrarse con su amigo que le preguntó que como le había ido. Como respuesta el tartamudo le soltó del tirón: “El perro de San Roque no tiene rabo, porque Ramón Ramírez se lo ha cortado” y “El cielo está enladrillado, ¿Quién lo desenladrillará?. El desenladrillador que lo desenladrille buen desenladrillador será”. El amigo quedó asombrado y lo felicitó efusivamente, a lo que el tartamudo respondió. “SSSSí..... ppppeeeero, dddigo yo qqque para qqque me sssirve esto ennnn uuuuna conversación normal”.

La anécdota se refiere a un señor que vivía en Madrid y fue al médico porque tenía problemas de hipertensión y el índice de colesterol alto. El médico vio sus análisis, y aparte del tratamiento farmacológico y la dieta que le prescribió le aconsejó: “Una cosa que podría usted hacer es, por ejemplo, ir caminando a la Cibeles, o al Retiro”, a lo que el paciente (que había estado trabajando en el edificio de Correos de Cibeles) respondió, “está usted confundido, yo ya me he jubilado, ya no tengo nada que hacer en Cibeles, y menos en el Retiro ¿para qué voy a ir hasta allí?, y, hombre, si tuviese que ir, iría en coche o en metro que es más rápido, no voy a ser tan tonto de ir andando y cansarme”.

Hagamos una pequeña reflexión sobre ambos casos: El señor tartamudo del chiste hacía un esfuerzo para solucionar su problema, pero este sólo tenía una solución ‘enlatada’ que no podía integrar en su vida real, por lo tanto el esfuerzo al final carecía de sentido. El señor de la anécdota todavía se encuentra más cerca de nuestros alumnos: identifiquemos al médico con el profesor que tiene una perspectiva de lo que significa el ejercicio moderado para la salud, sin embargo el paciente, como sucede a nuestros alumnos, no es capaz de encontrar el sentido, por lo que no ve la necesidad de realizar el esfuerzo.

Me viene a la memoria un episodio de la serie Los Simpson, en el que el director Skinner, responsable del colegio de carácter débil y que usa la burocracia como refugio ante su inseguridad, saca a un grupo de alumnos de excursión. Desde un puente, Skinner y sus alumnos ven cómo una grúa del puerto fluvial ha perdido el control y sostiene un contenedor abierto del que caen pianos de cola al cauce. Es cuestión de instantes que los pianos caigan sobre una barca que se aproxima en la que viaja uno de los alumnos. Entonces, Skinner grita: “¡voy a hacer lo que nunca hice y tenía que haber hecho hace mucho...!algo!”, y salta sobre el contenedor. Cuando empieza a correr en círculos sobre el techo de éste, los alumnos que observan comienzan a mofarse: “¡Skinner se ha vuelto loco, corre en círculos!”. Él les replica: “no me he vuelto loco, estoy usando el principio de conservación del momento angular para hacer girar el contenedor y evitar que los pianos caigan sobre la barca”, propósito que termina logrando. Uno de los alumnos, asombrado, comenta: “estas cosas son las que nos deberían enseñar en clase”, y la réplica de Skinner es: “se enseñan, pero estáis muy ocupados pensando en actos vandálicos como para atender”.

Dejando a un lado lo que tiene de esperpéntica la situación —al fin y al cabo se trata de una serie de humor corrosivo— ¿cuántas veces nos hemos sorprendido cuando trasladamos a experiencias reconocibles lo que tratamos de enseñar y vemos que los alumnos lo captan, se interesan y lo recuerdan?



Tenemos que tener claro que una cosa es la percepción de la realidad, y el valor de lo que se aprende que tiene el profesor, y otra muy distinta la que tiene el alumno. En muchas ocasiones partimos de la hipótesis equivocada de que el ‘valor’ de lo que estamos enseñando, lo que da sentido al aprendizaje, es tan evidente que todo el mundo (incluidos nuestros alumnos) lo ven, y que cuando no se esfuerzan lo necesario es porque son perezosos, o porque se ha perdido ‘la cultura del esfuerzo’. Nos deberíamos preguntar entonces cual es la razón de que muchos de estos alumnos que ‘no las quieren’ cuando están estudiando y como consecuencia de su falta de esfuerzo fracasan (al menos parcialmente), luego, cuando se incorporan al mundo laboral, se convierten en trabajadores competentes y responsables en sus parcelas.

Otra de las razones que ‘dan sentido’ al esfuerzo es la conciencia de la posibilidad de mejorar. Si tu convences a alguien de que es ‘muy malo’ en algo, y que haga lo que haga, el resultado va a ser prácticamente el mismo, llevará a cabo una decisión por simple economía de medios: “¿por qué invertir mucho esfuerzo en algo que se va a notar muy poco?”. Formar una ‘mentalidad flexible’ favorecerá el esfuerzo. Llamamos mentalidad flexible a la conciencia de que las acciones que realicemos influyen de forma decisiva en el resultado final que obtengamos.

Creo que todos los profesores hemos sido interrogados por nuestros alumnos en el sentido ¿para qué sirve esto?. En algunas asignaturas es más fácil que en otras contestar a la pregunta. Yo me encuentro en la parte difícil (doy clases de Filosofía e Historia de la Filosofía), pero me he dado cuenta de que incluso con asignaturas a las que es más fácil buscar una utilidad concreta fracasamos porque planteamos esta utilidad como mínimo en el medio plazo (que para el alumno queda un poco lejos), y, por otra parte el alumno tiene la idea que puede alcanzar el objetivo de la utilidad al margen de la asignatura: realmente lo importante es “hablar en inglés”, no aprobar la asignatura.

Creo que es un error, porque no cumple con el objetivo de dotar de sentido al aprendizaje. Planteamientos del tipo “tu estudia que ya te darás cuenta de la utilidad cuando seas más maduro” suelen caer en saco roto, carecen de impulso motivador. El aprendizaje, el conocimiento deben ser percibidos como algo ‘vivo’ que puede ser integrado de forma inmediata en el mundo del que lo aprende, y esto se puede hacer (me consta) hasta con la Filosofía.

La otra condición que debemos cumplir para ‘dotar de sentido’ al esfuerzo es la conciencia de que existe una clara posibilidad de mejora en nosotros mismos, y que esta mejora la lograremos a través del esfuerzo.

## 5. La atomización del conocimiento: “los árboles que no dejan ver el bosque”

Llama la atención que en un mundo cambiante, que cada vez exige más capacidad de adaptación, establezcamos un modelo de conocimiento en ‘compartimentos estancos’, es decir sin posibilidad de establecer conexión entre ellos. Este modelo, aparte de ser rígido y poco adaptativo, impide una visión de conjunto que nos facilite la comprensión de lo aprendido.

Tomemos, por ejemplo, el estudio de la historia. Me llama la atención que, en la mayoría de las ocasiones, los estudiantes son totalmente incapaces de establecer algo tan simple como una secuencia temporal: qué

va antes y qué va después. No hablemos ya de explicar cómo influye un hecho en otros, o en la formación de una idea. Sin embargo si les preguntas en un examen: “Las condiciones económicas del reinado de los Reyes Católicos”, te la responden, porque así es “como viene en el libro”. Te la responden cuando el examen es hoy y lo han estado preparando durante la última semana. No se lo preguntes dentro de quince días.

No soy de los que creen que la mejora educativa se producirá simplemente por una utilización masiva de los medios audiovisuales o de las TICs, pero sí es cierto que la utilización de determinados materiales ayuda mucho, por lo menos en una primera aproximación. Siguiendo con el ejemplo de la historia, tendríamos que preguntarnos varias cosas: ¿qué queremos que los alumnos aprendan? ¿qué queremos conseguir con ese aprendizaje?, y por supuesto: ¿lo estamos consiguiendo?, y ¿son los medios que utilizamos los adecuados? Desde luego si nuestro objetivo es que el estudiante retenga en su memoria una serie de datos aislados durante tres o cuatro días, sin formarse una idea de la vida y las circunstancias de la época que está estudiando, el camino que se sigue es el adecuado.

Volvamos a los materiales audiovisuales. Desde que la vi la primera vez en televisión (cuando yo iba al colegio), siempre me gustó la serie francesa ‘Erase una vez el hombre’. Aunque está claro que es una simplificación de los hechos y probablemente el alumno deba aprender más cosas, lo que sí hace es dar una idea general, permite al alumno formarse una imagen global que sirva para integrar el conocimiento en un marco comprensible.

Estaríamos ante lo que desde el ‘Proyecto Zero’ se denomina ‘versión junior’, es decir una reproducción de la estructura general, sin tener todos los detalles, toda la complejidad, pero que permite una primera aproximación a lo que queremos aprender desde un marco comprensivo. Esta primera ‘versión junior’ se puede madurar después.

Lo que quiero decir es que, probablemente, lo que un alumno de bachillerato debe saber de un periodo de la historia es más que lo que le ofrece esta serie de dibujos animados, pero que la serie le permite formar una idea global y ‘manejeable’ desde su comprensión de los hechos que luego le permite profundizar en los detalles hasta conseguir un conocimiento más maduro. Sin embargo si empezamos por intentar retener los detalles sin haber captado la imagen global “los árboles no nos dejaron ver el bosque”. ¿Acaso alguien concibe que se pueda resolver un puzzle de 3.000 piezas sin saber cuál es la imagen que se pretende formar?

Uno de los grandes retos de la educación es abordar el problema de la complejidad: cómo hacer que los alumnos comprendan una realidad compleja partiendo de niveles básicos de formación. Las dos fórmulas que se suelen seguir para lograr este objetivo han sido:

- Dividir la realidad compleja en pequeños elementos que, suponemos, son más fáciles de asimilar.
- Suministrar gran cantidad de información teórica.

Siempre me han gustado los deportes, practicándolos y compitiendo y también como espectador. He disfrutado mucho tanto jugando un partido de fútbol, baloncesto, tenis, como contemplándolos ya sea en directo o en televisión. Sin embargo si me tuviera que aprender un tratado de qué es el fuera de banda y como se ejecuta, o las distintas empuñaduras de una raqueta de tenis me resultaría algo insufriblemente





aburrido, y yo soy un enamorado de los deportes. Imaginémosnos ahora un chaval que no haya practicado nunca un deporte y que tuviese que aprender las reglas, las distintas formas de ejecutar un golpe, o las distintas tácticas que se pueden desarrollar, todo esto sin ver un partido ‘de verdad’. ¿Lograríamos que aprendiese algo realmente?, y más aún, ¿conseguiríamos que le gustase? En mi caso seguro que no. He hecho esta reflexión sobre una forma teórica de desarrollar un aprendizaje de un deporte (que por otro lado es la que se utiliza ahora en las clases de educación física) para poner de manifiesto que aprender cosas teóricas sobre el tenis (por ejemplo) no es aprender a jugar al tenis, ni tampoco hacen que te guste el tenis.

Cuando hacemos una división excesiva en elementos de una realidad compleja, dicha realidad compleja pierde el sentido, con lo que lo que es imposible integrar lo que aprendemos en una perspectiva real. Cuando suministramos un exceso de información teórica y exigimos su asimilación, sólo conseguimos que el alumno acumule datos que no comprende, y además renuncie a pensar.

El aprendizaje debe ser un buen modelo del mundo real. Si esto no es así, el conocimiento adquirido es ‘inerte’, es un ‘conocimiento ritual’, sin compromiso. En estas condiciones es muy difícil mantener la motivación intrínseca (lo que podríamos llamar ‘ganas de aprender’), y tendríamos que sustituirlo (de hecho es lo que el sistema hace) por sistemas de motivación extrínseca, como sería un sistema de premios y castigos que es mucho menos eficaz y consistente, y acaba produciendo lo que los anglosajones llaman ‘satisficing’ (hacer lo mínimo para salir del paso). El resultado es un aprendizaje mediocre y el compromiso con el esfuerzo es bajo y pasajero.

El medio se convierte así en el objetivo, a falta de un objetivo reconocible: el alumno estudia (lo imprescindible) y se esfuerza (lo menos posible), no para formarse y para tener herramientas que le permitan entender el mundo en el que vive y vivirá, sino para aprobar un examen, para no repetir, para evitar un castigo...

Otra de las consecuencias de este ‘aprendizaje ritual’ es la imposibilidad de realizar un aprendizaje genérico y establecer nuevas conexiones fruto de la reflexión. Es decir, el estudiante es incapaz de ‘activar’ lo aprendido en otros contextos relevantes, será un conocimiento rígido, que no hará posible un uso flexible, y por lo tanto ni se adaptará a nuevas situaciones, ni se podrán establecer nuevas conexiones.

No debemos extrañarnos que el conocimiento así adquirido sea frágil, tanto en la memorización como en la extensión de su uso, o que muchos estudiantes sean incapaces de ‘ver las partes ocultas’, lo que podríamos llamar ‘aprendizaje tácito’, por lo que la comprensión será pobre, y el rendimiento mediocre, débil y rígido.

## 6. Aprendizajes al margen de la innovación tecnológica.

Como ya hemos comentado anteriormente, la época que nos ha tocado vivir viene caracterizada no sólo por el cambio (que en todas las épocas ha existido) sino por la velocidad de este.

En este contexto, incluso siendo muy dinámico, es posible que haya momentos en los que los cambios te atropellen y tengas que hacer un esfuerzo para reciclarte, es decir para actualizar tus conocimientos.

Pero si lo que estas aprendiendo está al margen de esta evolución, no es que la novedad te coja con 'el pie cambiado', es que vas corriendo en la dirección contraria.

Hay cosas que las vemos muy evidentes. Cuando yo estudiaba bachillerato te enseñaban a calcular los logaritmos y las razones trigonométricas usando tablas, ahora cualquier chaval que necesite calcularlos lo hace utilizando una calculadora científica. ¿Tendría sentido que un profesor de matemáticas se empeñase en que sus alumnos siguiesen utilizando las tablas?

¿Qué pensaríamos de un profesor que defendiese que hay que seguir trabajando con las tablas porque siempre se ha hecho así?

Pero, aun suponiendo que esto se hiciese dentro del sistema educativo, cuando ese alumno tuviese que emplear esos conocimientos en un marco laboral tendría que recurrir al medio más rápido y eficaz, por lo tanto todo lo aprendido estaría desfasado.

Hace unos años me comentaba un periodista, antiguo alumno de un centro tan prestigioso como la Universidad Complutense, que hasta finales de los años 80 y principios de los 90, en la facultad de periodismo había una asignatura (que para colmo se llamaba Tecnologías de la Información) en la que enseñaban a maquetar (y luego te examinaban) con 'reglas de maquetación', un instrumento llamado tipómetro que hacía años que no se utilizaba en ningún medio de comunicación escrito. Cuando, muy poco tiempo después, estos alumnos llegaban a su primera experiencia laboral, además de las dificultades y los miedos habituales, se encontraban con que en las redacciones había unos 'instrumentos del diablo' (llamados ordenadores) que maquetaban con 'elementos mágicos' y no menos 'diabólicos' (llamados programas de maquetación), y que todas las fórmulas en las que habían invertido tiempo y esfuerzo (y de las que se habían tenido que examinar) no le servían (ni nunca les iban a servir) para nada.

He hecho estas alusiones para señalar tanto que el cambio siempre ha estado presente como que ha habido resistencias a incorporarlos al sistema.

Pero lo realmente distinto de la situación en la que vivimos ahora es que no se trata de sustituir un instrumento (la tabla) por otro más eficaz (la calculadora), sino que los nuevos medios son tan potentes que cambian las reglas del juego y la jerarquía de valores.

Hace poco tiempo, en una reunión de amigos escuché el comentario, en tono de broma, de que los teléfonos móviles de última generación (iphone, blackberry, toda la gama de smartphones...) con su acceso continuo a internet, habían acabado con algo tan divertido como una 'buena discusión', porque siempre había alguien que sacaba el móvil y buscaba el dato, acabando así con la 'porfía'.

Esta anécdota tiene su 'aquel' ya que, como decíamos antes, hace patente un cambio en las reglas del juego. El conocer los datos de antemano, y retenerlos en tu memoria, ya no tiene importancia. Ninguna memoria puede competir con la cantidad de datos a los que accedes desde un simple dispositivo de telefonía (del que ahora dispone cualquier chaval). Por lo tanto el esfuerzo habría que destinarlo a algo más útil.

Como decíamos en el preámbulo, el acceso a la información (al conocimiento) se ha popularizado de tal manera y es tan rápido que no tiene demasiado sentido seguir manteniendo los mismos criterios y valora-



ciones del aprendizaje de cuando ‘esto no era así’. Antes, quien tenía acceso a la información, un acceso que solía ser muy vedado y selectivo, tenía el poder; ahora lo tiene quien sabe cómo usar un caudal de información y conocimientos de manera eficiente, quien, como se ha dicho antes, ha desarrollado una estructura mental capaz de establecer conexiones.

Porque lo que está claro es que cualquier intento de mantener la situación al margen de la innovación está condenada al fracaso, aparte de ser un esfuerzo estéril. La historia (como siempre) nos da multitud de argumentos en este sentido, y no siempre se trata de la incorporación de medios mecánicos: en las Olimpiadas de México en 1968, en la competición de salto de altura apareció un saltador norteamericano al que nadie conocía hasta ese día, Dick Fosbury.

Este atleta sorprendió a todos saltando con una técnica totalmente revolucionaria: en lugar de emplear el denominado ‘rodillo ventral’, abordando el listón de frente y ‘batiendo’ sobre una pierna, él pasaba el listón de espaldas y ‘batía’ sobre las dos piernas. El resultado fue que este, hasta ese momento, desconocido saltador salió del Estadio Olímpico con la medalla de oro, habiendo batido el record olímpico y con su nombre en todos los tratados de atletismo denominando esta nueva técnica de salto. ¿Hay algún entrenador que haya pretendido mantener la ‘ortodoxia’ del rodillo frente a la nueva técnica? ¿Cuánto tiempo hace que no se ve un saltador que no utilice la técnica ‘Fosbury’ en una competición de salto de altura?

Si hablamos de la introducción de dispositivos tecnológicos se me ocurre un caso muy en la línea de lo que hablamos: hasta mediados del siglo XX, una de las habilidades que se exigía a un buen contable era la capacidad de realizar sumas de grandes columnas de cifras con rapidez y precisión.

Esta habilidad quedó superada cuando empezaron a utilizarse sumadoras mecánicas. Por cierto, muchos de estos contables de la ‘vieja escuela’ se resistían al uso del ‘artefacto mecánico’ argumentando que nunca serían tan precisos, e incluso tan rápidos, como un profesional concentrado y bien entrenado. Por supuesto a la vista está lo que sucedió. Preguntémonos ahora qué posibilidades de competir tendría uno de estos ‘hábilsumadores’, no con una sumadora de manivela, sino con una hoja Excel. Y no es que los contables dejaran de ser necesarios con la aparición de nuevos recursos técnicos, sino que se requería de ellos nuevas habilidades, y por lo tanto nueva formación y entrenamiento.

Y este es el tema que quería plantear. Cuando hablamos de la incorporación de la innovación tecnológica no se trata de sustituir un instrumento (el libro de papel) por otro (el ordenador) que además consume energía. Lo que es realmente significativo no es leer una información en un folio, o leerla en una pantalla, sino que la incorporación de la innovación supone variar los criterios y la jerarquía del aprendizaje.

Voy a tratar de explicar esto de una forma gráfica: Hay profesores que se quejan de que los alumnos no realizan los trabajos sobre las lecturas obligatorias. Cuando ‘mandamos’ realizar un trabajo sobre un libro (que normalmente incluye un resumen, una descripción de los personajes y un comentario personal) el alumno se dirige a una de las páginas web de uso más común (por ejemplo ‘el rincón del vago’) y descarga un trabajo ya hecho que no se molesta ni en leer. Imprime este trabajo (que puede seleccionar entre distintas ofertas según la extensión exigida por el profesor) y lo entrega.

El profesor tendría que leer y evaluar un montón de folios que sus alumnos no han realizado. ¿No tendría más sentido, en lugar de quejarse, cambiar el modelo y criterio del trabajo? Se me ocurre que se podría

pedir al alumno que realizase una presentación, usando distintos materiales y que la defendiese directamente delante del grupo: ello supondría el uso de elementos de innovación tecnológica y desarrollo de habilidades que, al contrario de lo que sucede con muchas de las que ahora valoramos, sí les van a ser útiles y necesarias. Aparte de que esa forma de trabajar resultará a los alumnos mucho más motivadora, más ‘conectada con su mundo’.

Desarrollo mi trabajo en una comunidad autónoma, Extremadura, que fue de las primeras en introducir los ordenadores en las aulas de los centros de secundaria. Incluso he oído que se la pone de ejemplo como ‘modelo de adaptación’ a los nuevos tiempos. Sin embargo, cabría hacernos una pregunta ¿se ha ido más allá de la mera presencia física de estos elementos de tecnología en las aulas? ¿se ha cambiado la forma y los criterios de la enseñanza? Yo creo que no. Por utilizar el mismo ejemplo de la calculadora, es como si dispusiésemos de una calculadora programable que permite hacer operaciones complejas de cálculo matemático, y la utilizásemos sólo para hacer sumas, porque es la única ‘tecla’ que conocemos, y siguiésemos utilizando las talas para calcular los logaritmos y, por supuesto, no incorporásemos ninguna operación compleja.

De hecho, se medía lo avanzado del sistema educativo extremeño en términos de ‘alumnos por ordenador’ y no de ‘alumnos que sabían utilizar el ordenador para incorporarlo a su proceso educativo’. Como expresó la (entonces) directora de Microsoft-España, Rosa María García (que luego fuese responsable de esta compañía para toda Europa y ahora lidera la estrategia de expansión de Siemens) “hay muchos ordenadores pero pocos contenidos para usarlos”.

En resumen, introducir la innovación tecnológica en el sistema educativo no consiste solamente en dotar a los centros de ordenadores y conexiones a la red, sino que es una revolución mucho más profunda en cuanto a la valoración y la jerarquía de lo que enseñamos, así como la forma de evaluarlo. De la evaluación hablaremos en el siguiente punto.

## 7. El sistema de evaluación debe ser una herramienta de aprendizaje, y no un obstáculo

Existe una afirmación (con la que no puedo estar más de acuerdo) que dice “todo lo que no se evalúa, se devalúa”. Podríamos abundar más en esta dirección si decimos que si evaluamos mal, es decir, si no evaluamos según criterios correctos, nos apartaremos de los objetivos que pretendemos. Los criterios de evaluación deben ser totalmente coherentes con esos objetivos, ya que si no es así los ‘evaluados’ se marcaran nuevos objetivos que sustituirán a estos.

Hablábamos en el preámbulo de que desde la promulgación de la constitución de 1978 habíamos ‘disfrutado’ en España de siete grandes Leyes de Educación, y que esto lejos de ‘arreglar’ el problema, en cierta forma había contribuido a crear más confusión. No podemos decir esto cuando hablamos de evaluación, ya que todas las leyes, especialmente desde la LOGSE a principios de los 90, han contemplado la evaluación como continua, global e integradora. En todas ellas se alude al sentido formativo de la evaluación.

Voy a tratar de expresar de una forma coloquial lo que quieren decir estos términos:



- Que la evaluación es continua quiere decir que la evaluación no se produce en momentos concretos (exámenes), sino que se evalúa todo el proceso en todo momento de acuerdo con el acercamiento (o no) al cumplimiento de los objetivos.
- Que la evaluación es global implica que no se evalúa solamente la asimilación de contenidos teóricos, sino que se evalúa la actitud, el procedimiento de ejecución, el proceso de aprendizaje, la iniciativa, la creatividad, la capacidad de trabajar en equipo....
- Que la evaluación es integradora implica que en el mismo proceso de evaluación están contemplados procedimientos para corregir los desfases cuando estos se producen. Esto quiere decir que cuando evaluamos no podemos limitarnos a constatar que un alumno está en un nivel de aprendizaje u otro, sino que debemos establecer procedimientos de mejora que consigan que aquellos alumnos cuyo proceso de evaluación refleje que no se acercan a los objetivos reciban medidas correctoras que permitan su integración.
- Que la evaluación tiene un sentido formativo implica que debe tener un carácter real de 'feedback' que permita al alumno conocer sus déficits y le permita corregirlos.

También se establece en la ley (en cualquiera de las vigentes desde que estamos hablando) que se deben establecer en la programación unos criterios de evaluación que sean perfectamente coherentes con los objetivos propuestos en dicha programación. Cuando se otorga una calificación negativa se debe señalar que criterio se incumple, y establecer medidas correctoras que ayuden al alumno a recuperar su situación. Es decir, que no basta con decir que el alumno 'ha hecho mal el examen', o, peor aún, que 'no es exactamente lo que yo quería'. Evidentemente como medida correctora no nos vale un simple 'que estudie más'.

He hecho todas estas aclaraciones para hacer patente que, como dice el refrán castellano, "una cosa es predicar..., y otra dar trigo". Porque todo esto que representa uno de los pocos acuerdos a los que han llegado todos los legisladores en materia educativa en nuestro país, está muy lejos de cumplirse.

Y el caso es que sobre el papel se hace: posiblemente si tomamos cualquier programación de aula aparezcan criterios de evaluación y estos sean coherentes con los objetivos propuestos. Pero como dicen en mi tierra "el papel es muy sufrido". Porque si proponemos como objetivo (por ejemplo) en la asignatura de Inglés: "adquirir un uso competente del idioma en su forma oral", y la evaluación la realizo exclusivamente en pruebas puntuales escritas (para más señas) y en las que pregunto fundamentalmente por cuestiones gramaticales ¿Dónde está la coherencia? Si en una asignatura de literatura planteo el objetivo de "conocer el espíritu de los movimientos literarios", y además "desarrollar el gusto por la lectura" (que están muy bien), y la evaluación la planteo como una prueba fundamentalmente memorística en la que pregunto, sobre todo, la fecha exacta en la que vivió el autor o escribió sus obras y el nombre de estas obras, sin conocer de ellas nada más que el título ¿tenemos alguna posibilidad de acercarnos al objetivo?

Curiosamente, este sistema sí que se está aplicando en campos externos a la enseñanza, como es el de la intermediación laboral. Las empresas innovadoras en gestión de recursos humanos ya no se limitan a recabar y ordenar currículums clasificando según perfiles-tipo, que luego se enviarán a las firmas que necesiten trabajadores para que allí se dejen las pestañas intentando separar la paja del grano. No, ya no vale con reflejar datos personales, formación académica y experiencia laboral. Ahora se exige, además, una prueba que muestre determinadas 'habilidades sociales' (liderazgo, capacidad de trabajo en

equipo, creatividad, empatía, adaptación al cambio, intereses personales...), se reclama una definición de expectativas, y luego se valoran e incorporan a los nuevos currículos. Pero además, si un trabajador entra en un proceso de selección pero no logra el puesto, se analiza con él en qué fase se ha quedado y por qué, y se le marcan 'rutas de mejora' para que a la próxima tenga éxito.

Pero volvamos a la evaluación en el sistema educativo. No digo que el problema sea sencillo, que no lo es, sobre todo en lo que se refiere a la enseñanza obligatoria: Es un logro social la extensión de la educación obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años, pero no es algo que esté exento de dificultades, especialmente cuando hablamos del proceso de evaluación.

Y es que tenemos en el 'mismo saco' a alumnos que pretenden ir a la Universidad, o Ciclos Formativos de Grado Superior (vía Bachillerato), a otros que pretenden acceder directamente a Ciclos Formativos de Grado Medio, y a otros cuyo fin último (al menos en ese momento) es obtener el título de Graduado en Secundaria. Además las decisiones que tomemos deben dejar el proceso permanente abierto, es decir debemos tener previsto que un alumno pueda cambiar de parecer y esto sea factible.

Pero que el problema no sea sencillo no quiere decir que debemos abandonar la tarea, ni que esté justificado tomar posiciones derrotistas o excesivamente simplistas como sería bajar el nivel a unos (los que no van a ir a Bachillerato), porque eso acabaría con sus opciones de mejora, o 'machacar' con un suplemento de contenidos teóricos a los alumnos más 'brillantes', porque en esas edades conduciría a la desmotivación (llegarían a la conclusión que es 'más rentable' ser más flojo).

Por otra parte el problema de la evaluación es algo más complejo que sustituir las valoraciones numéricas (un 4, un 6, ó un 8) o las clásicas de suficiente, bien, notable..., por otras del tipo 'necesita mejorar' o 'progresa adecuadamente'

En un capítulo anterior hablaba de la influencia de los factores que conforman la inteligencia emocional en el éxito real de los estudiantes. También señalaba que estos factores son más 'modificables' que aquellos que forman parte del coeficiente intelectual clásico (CI). Pero está claro que si estos factores no los tomamos en cuenta en el proceso de evaluación es muy difícil desarrollarlos. Este desarrollo sólo se producirá de forma aislada, y al margen del sistema (como decíamos 'a pesar' de nosotros).

Uno de los factores que nombraba anteriormente como constituyentes de esa inteligencia emocional es el que podríamos denominar automotivación, o motivación intrínseca. ¿Cómo se desarrolla este tipo de motivación? Los expertos dicen que se construye sobre él:

- **Sentido de pertenencia:** Lo que haces es algo que te interesa, es algo 'tuyo'.
- **Sentido de competencia:** Puedes hacerlo, eres capaz de hacerlo, eres capaz de aprenderlo.
- **Sentido de control sobre tu vida y tus posibilidades:** Tu éxito y tu fracaso dependen de lo que tú hagas.

Hace unos años oí comentar a un profesor que la diferencia entre un 'buen estudiante', y un 'estudiante mediocre', no está en la superior capacidad intelectual, sino en la conciencia que tiene el 'buen estudiante' de que son sus actos los que le conducen al éxito o al fracaso, y no factores externos, 'incontrolables' como la suerte o la dificultad de la materia. Lo que este profesor hacía (sin llamarlo expresamente así)



es plantear la diferencia que las teorías sobre el desarrollo emocional establecen entre mentalidad fija y mentalidad flexible.

- **La mentalidad fija:** Es inflexible y cerrada al cambio. Las personas son inteligentes o no lo son. Se les dan bien las cosas (dibujar, cantar, los deportes ...) o se les dan mal.
- **La mentalidad flexible:** Plantea que las capacidades individuales son maleables. Con suficiente información, esfuerzo y buena enseñanza las personas pueden mejorar (casi) en cualquier cosa.

Con todo lo que hemos dicho, está claro que la automotivación se desarrolla a través del establecimiento de una mentalidad flexible, y que el sistema de educación debe plantearse facilitar ese desarrollo. ¿Cómo influye la evaluación en esto?

Los factores determinantes para la ‘creación’ de mentalidades flexibles son:

- **Información**
- **Reconocimiento (feedback)**
- **Gestión del fracaso**
- **Ofrecimiento de modelos a seguir**

Dos de estos cuatro factores, el feedback y la gestión del fracaso, se apoyan completamente en el proceso de evaluación, y las consecuencias de este sobre el alumno.

Hay que hacer una aclaración. La modificación del sistema de evaluación que proponemos, la adecuación de este sistema a las tareas de integración y formación, no quiere decir que se trate de ‘suavizar’ la evaluación, de hacerla ‘más blandita’ ya que el ‘feedback’ tiene que ser el adecuado para analizar el fracaso y corregirlo. Ante ese fracaso una información inadecuadamente positiva (no lo has hecho mal, para tu edad está bien...) da resultados negativos. La información que proporcionamos a través del proceso de evaluación debe situar al alumno en la realidad, y también presentarle opciones de respuesta que le permitan mejorar.

El fracaso forma parte del proceso de formación. Como decía el escritor Douglas Adams, “volar es tirarse al suelo y fracasar”. De hecho es necesario para aprender. No podemos plantearnos que hay que ser bueno en algo para empezar a aprenderlo, sino al contrario, lo aprendemos para ser buenos. El proceso de evaluación debe señalar las carencias para que el alumno pueda practicar aquello en lo que encuentra más dificultad y esto le permita mejorar.

Por lo tanto resumiendo, la evaluación debe ser una herramienta para la formación. Debe ser entendida como un proceso abierto, no como el final del proceso. Debe proporcionar al alumno información sobre su situación real, y ofrecerle procesos de mejora, y evidentemente debemos incluir en este proceso (debemos evaluar) todos aquellos factores que consideramos necesarios para el éxito del estudiante incluyendo (sobre todo) los relativos a la competencia emocional, y no basar el proceso de evaluación exclusivamente (o prioritariamente) en la asimilación momentánea de contenidos teóricos que al final es lo menos valioso

## 8. ¿Qué hacemos con los que fracasan (más o menos) parcialmente?: El sistema carece de "bucles de reentrada" reales.

Cuando hemos hablado de la evaluación hemos comentado que el fracaso forma parte del proceso de formación, y que en el propio sistema de evaluación tiene que estar contemplada una gestión eficaz de este fracaso. ¿Es esto así en el funcionamiento actual?

En lugar de emitir juicios directamente voy a tratar de presentar los datos y posteriormente haremos el análisis.

En principio el sistema tiene previstas tres respuestas ante el 'fracaso' parcial del alumno a la hora de alcanzar los objetivos:

- Adaptaciones curriculares.
- Repetición de curso.
- Diversificación.

La adaptación curricular puede ser no significativa (para el caso de una dificultad puntual en el aprendizaje), o significativa (que se emplea para alumnos con necesidades especiales y un desfase de dos cursos o más). Voy a referirme en principio a la 'no significativa', que sería la medida 'inicial' ante las dificultades. La idea es que cuando el alumno tenga dificultades el profesor tratará de solucionarlas inicialmente 'personalizando' el proceso. Es decir se trataría de identificar lagunas en su aprendizaje anterior y corregirlas. Utilizar, en principio, las actividades de menor grado de dificultad de las señaladas para alcanzar los objetivos así como un ritmo diferente, más repeticiones, para facilitar la fijación de conceptos.

Esto es así en teoría. La realidad suele ser otra cosa, porque los profesores se quejan de que no les es posible avanzar con los que demandan un ritmo más rápido y al mismo tiempo mantener 'dentro' a los que tienen dificultades. Esto se traduce en que, habitualmente, la 'adaptación curricular' acaba consistiendo en que el profesor suministra al alumno fichas suplementarias (generalmente fotocopias) para que las realice fuera del horario escolar. La única variación que se suele introducir en el sistema de evaluación es (sí acaso) bajar el nivel, es decir transformar para estos alumnos un 3 en un 5 cuando se hace un examen.

Cuando este proceso no da resultado y el alumno sigue sin alcanzar los objetivos (es decir, sigue suspendiendo), se utiliza la repetición de curso para alumnos que no alcanzan los objetivos en más de dos materias. Cuando se implantó la Educación Secundaria Obligatoria la norma era que se podía repetir dos veces en la etapa, pero la repetición sólo podía llevarse a cabo al final del primer ciclo, es decir en segundo, en tercero o en cuarto. Esto era así porque se concebía 1º y 2º como una unidad de dos años y se suponía que el alumno que no alcanzaba los objetivos el primer año podía llegar a ellos el segundo (con adaptación curricular).

Este sistema se modificó ya que la realidad era que cuando el alumno se descolgaba el primer curso no cogía el ritmo en el segundo, con lo que repetía segundo. El problema era que como el 'desfase' estaba en la materia de primero, la repetición de segundo no surtía efecto. Al año siguiente pasaba a tercero, pero





con lagunas todavía mayores y repetía otra vez. La modificación consistió en que se podía usar la repetición en cualquier curso, pero sólo una por curso, y se mantuvo el máximo de dos repeticiones en la etapa.

Lo que suele suceder en la realidad es: un alumno no alcanza los objetivos en primero, por lo que repite. Al repetir se vuelve a reproducir el mismo esquema con el que el alumno fracasó y, como decía en un punto anterior, ‘las mismas condiciones vuelven a provocar las mismas consecuencias’. Bueno, en este caso las condiciones son todavía peores ya que son alumnos con un nivel de motivación bajo, y escasos hábitos de trabajo que saben que ese año, pase lo que pase, promocionan automáticamente. El resultado es que el segundo año los resultados suelen ser peores, y el nivel de motivación menor.

Este alumno ‘pasa’ a segundo, con un montón de materias suspensas, y después de un año sin ‘hacer’ casi nada. La consecuencia es evidente: vuelve a no alcanzar los objetivos, y vuelve a repetir con el mismo esquema de la vez anterior. Estos alumnos empiezan tercero totalmente abocados al fracaso: tienen un desfase enorme, sus hábitos son escasos, su nivel de motivación inexistente..., y además ya no pueden repetir tercero, con lo que si no alcanzan los objetivos quedan fuera del sistema.

La tercera de las respuestas previstas sería la ‘diversificación’, cuando un alumno viene arrastrando dificultades y ya se han aplicado otras medidas, se le puede proponer entrar en un ‘programa de diversificación’. El programa consiste en una unificación de las materias, reforzando las instrumentales, eliminando contenidos ‘secundarios’ y sobre una programación de objetivos mínimos. La inclusión en un programa de diversificación supone la adquisición de un compromiso por parte del alumno y de su familia. El alumno, de esta manera, tiene la oportunidad de acceder al título de Graduado en Secundaria.

¿Cómo han funcionado estos recursos?: El primero de ellos, la ‘adaptación no significativa’, ha funcionado más sobre el papel que en la realidad. Los profesores se han quejado de la imposibilidad de proporcionar esta atención personalizada a los alumnos con dificultades en clases con 30 alumnos y con demandas dispares. Por lo tanto, como decía antes, en muchos casos se han limitado a proporcionar material suplementario, en forma de fotocopias, y bajar el nivel para otorgar el aprobado. El efecto no ha sido el deseado: alumnos que presentan peores hábitos de trabajo y un nivel de motivación menor se encuentran con materiales menos atractivos con los que tienen que conseguir ponerse ‘al día’ en horario extraescolar. En estas condiciones esperar una mejora significativa es pecar de iluso. Bajar el nivel de evaluación conduce a un proceso de ‘acomodación’ que hace que al poco tiempo los resultados sean muy parecidos a los que tenían antes. Los alumnos que no están recibiendo esta adaptación interpretan que ‘no es rentable’ trabajar más, porque te lo ponen más difícil, sobre todo porque los contenidos que se les exigen son fundamentalmente teóricos y poco atractivos para ellos, con lo cual, desde su punto de vista, no ‘les trae cuenta’ ir bien.

La repetición, en términos generales, está conduciendo a un callejón sin salida a los alumnos que entran en esa dinámica. Como decíamos antes, si el segundo año repetimos las condiciones del primero, ¿cómo vamos a esperar unos resultados diferentes? En la práctica, los alumnos que repiten primero se colocan en una posición muy difícil para alcanzar los objetivos que les permitan la obtención del título. Solamente se observan mejores perspectivas en las repeticiones de cuarto, que en muchas ocasiones sí son contempladas por los alumnos como una segunda oportunidad de obtener el título. Sin embargo los alumnos que repiten primero y segundo suelen descolgarse y desmotivarse hasta el punto de que simplemente asisten al centro esperando cumplir la edad que les permita abandonar el sistema.

La diversificación ha sido, de las tres fórmulas propuestas, la que mejores resultados ha cosechado. En parte estos resultados se deben al compromiso adquirido por alumnos y padres a la hora de entrar en el programa. Ahora bien, a pesar de sus mejores resultados relativos, no está exenta de problemas.

En primer lugar, la diversificación se concibió como un programa flexible. La idea es que, como decía en el título de este punto, fuera un 'bucle de reentrada real'. Es decir que los alumnos, después de pasar por él, pudiesen reincorporarse al sistema. En la práctica se ha convertido en una 'alternativa desesperada', se obtiene la titulación, pero es contemplada a todos los efectos, una 'titulación de segunda'. Normalmente se considera que, aunque posean la titulación, no están capacitados para hacer bachillerato (realmente suele ser así).

Otro de los problemas es que es una solución bastante minoritaria: no todos los centros tienen programas de diversificación, ni es posible integrar en ellos a un porcentaje muy elevado de alumnos de 'alto riesgo' de fracaso ya que hay alumnos que 'a esa altura de la película', después de tres años (al menos) de fracaso continuado, no tienen el suficiente nivel de motivación que les permita asumir el compromiso necesario. Por otro lado, muchos de estos alumnos no cuentan con la mínima confianza de los profesores para que se les permita entrar en el programa.

Por lo tanto, incluso reconociendo que de las fórmulas ensayadas ha sido la más positiva (relativamente hablando), creo que es una solución tardía y (como en casi todas las respuestas del sistema) excesivamente rígida.

Las preguntas que tendríamos que hacernos son:

- ¿Por qué hay que esperar a que un alumno fracase durante tres años (al menos) para poner en marcha una solución real a ese fracaso?
- ¿Por qué seguimos poniendo en práctica soluciones que sólo funcionan sobre el papel sin corregirlas?
- ¿Se entiende que una repetición de curso es un intento de corregir una situación, o un 'castigo' para el alumno?
- Si es un intento de solución ¿Por qué lo seguimos haciendo si el índice de fracaso de esta medida es abrumador?
- Si comprobamos que, hasta ahora y con sus defectos, la mejor respuesta es la diversificación ¿Por qué no la aplicamos desde el principio corrigiendo su carácter minoritario y su falta de flexibilidad?

## 9. El sistema no se autoevalúa, mucho menos se autocorrije.

Cuando he hablado del proceso de evaluación me he mostrado de acuerdo con la expresión "todo lo que no se evalúa, se devalúa". Esto es aplicable al propio sistema. Ahora bien, hay que distinguir claramente entre una 'evaluación real', y la 'justificación de los malos resultados'.



Voy a tratar de ser más explícito. Lo primero que tenemos que tener en cuenta a la hora de evaluar es el objetivo propuesto. La evaluación más evidente de la eficacia de una acción es el acercamiento (o no) a la consecución del objetivo establecido previamente. Si no nos acercamos al objetivo, el sistema no funciona, y habría que introducir cambios.

Esto que he dicho hasta ahora puede parecer una obviedad pero, sin negar que lo es en una perspectiva general, apliquémoslo al funcionamiento del sistema educativo.

El objetivo de un profesor sería hacer que todos los alumnos alcanzaran los mínimos establecidos en la programación. ¿Por qué, entonces, se suele considerar ‘una maría’, es decir una asignatura sin prestigio ni valoración, a una asignatura donde el profesor apruebe a más del 90% de los alumnos? Supuestamente es una asignatura donde se están consiguiendo los objetivos.

Por otro lado se suele hablar con cierta admiración de profesores (es muy exigente, es muy duro) que suspenden a más del 50% de los alumnos. Digo esta cifra por ser un poco moderado ya que he visto a veces cifras de suspensos del 70 y 80%. Y cuando esto sucede, en lugar de investigar cuales son los errores que estamos cometiendo nos dedicamos a explicar por qué son lógicas estas cifras, que no lo son.


Y es que aquí está el problema. Voy a volver a utilizar una metáfora deportiva: supongamos un equipo de atletismo. La misión del entrenador (profesor) no sería marcar un tiempo determinado para correr una distancia y descalificar (cronómetro en mano) a todo aquel que no consiga ese tiempo, sino conseguir que todos los miembros del equipo mejoren sus marcas a base de mejorar su técnica, secuenciar el entrenamiento, motivarlos, enseñarlos a aprovechar sus virtudes..... Eso sí, habría que establecer unas ‘marcas’ como objetivo, pero la función del ‘preparador’ no sería eliminar al que no llegase, sino ayudar a que llegue la mayor parte de ellos, incluso todos si fuese posible. Porque, no se olvide, es un ‘preparador’, no un juez de carrera.

He oído comentar en distintos foros el contrasentido que supone que nuestro país, que en determinadas valoraciones se encuentra en la élite mundial (el top-ten), no cuente con ninguna universidad entre las cien mejores del mundo. No pretendo hacer una simplificación excesiva.

La excelencia universitaria se debe a muchos factores, pero tengamos en cuenta algo que, al menos para mí, resulta bastante llamativo: la universidad más valorada, mejor considerada en el mundo es la de Harvard. Es curioso que el índice de éxito en esa universidad (medimos el éxito como porcentaje de alumnos que terminan la carrera a ‘curso por año’) es de más del 90%. ¿Quiere esto decir que allí son ‘blanditos’ a la hora de evaluar? Creo que no. Simplemente el sistema está concebido para ello, y cuando aparecen dificultades para alcanzar los objetivos, se establecen medidas correctoras (diseño de estrategias, apoyo personalizado....)

Podemos considerar este hecho anecdótico, pero creo que es una torpeza no tenerlo en cuenta.

Pero como he comentado antes, el problema de la excelencia universitaria es mucho más complejo y requeriría tener en cuenta factores como la investigación, dotación de recursos... Por ello quiero centrar este análisis en los niveles educativos anteriores que condicionan gran parte del éxito tanto en la trayectoria universitaria como en la laboral y personal.



Cuando se analizan los resultados de los sistemas educativos de distintos países sentimos la tentación de hacer extrapolaciones sin tener en cuenta factores muy influyentes. Por ejemplo, uno de los sistemas que mejores resultados obtiene (en diversas valoraciones el mejor) es el finlandés. Sería absurdo trasladar los resultados de forma directa sin tener en cuenta factores como la climatología, la estructura social, la diversidad (o falta de ella), los recursos tanto personales como materiales con los que cuenta el sistema, etc.

Hay algunos de estos factores que no son modificables (el clima, la estructura social..) pero hay otros que sí, y está claro que si queremos mejorar debemos introducir elementos que mejoren los resultados. Y uno de estos elementos es la evaluación, no con el carácter de ‘calificación’ del profesor sino como elemento de proactividad que permite mejorar. Una característica que distingue a los sistemas de más éxito es utilizar los recursos humanos de los que dispone no sólo para poder llevar a cabo diversas acciones sobre el alumnado, sino para proporcionar una evaluación continua sobre la acción del profesor en particular y del sistema en general. Si cada profesor se ve evaluado de forma continua por otro profesor puede llevar a cabo acciones correctoras de forma inmediata cuando estas son necesarias.

Resulta bastante curioso que muchos profesores, que defienden totalmente convencidos la necesidad de hacer evaluaciones de los alumnos lo más ‘rigurosas’ y ‘objetivas’ posibles, presentan una ‘resistencia numantina’ a ser evaluados ellos mismos.

Esto es totalmente contraproducente ya que se tiende a mantener errores en la acción que podrían ser corregidos de forma inmediata si se llevara a cabo un proceso de evaluación continua de las acciones educativas.

Cuando queremos que un estudiante mejore, le planteamos (acertadamente) que debe llevar a cabo sus reflexiones de evaluación basándose en factores que su acción pueda mejorar. Es decir, no servirían planteamientos del tipo ‘la asignatura es difícil’, o ‘el profesor exige demasiado’. Sin embargo cuando los profesores hacemos una reflexión de evaluación sobre nuestras acciones introducimos constantemente justificaciones del tipo: “los padres no educan a sus hijos”, “la sociedad actual no ayuda”, “se han perdido los valores del esfuerzo”, y otras por el estilo que tienen en común establecer causas sobre las que no podemos actuar. Incluso muchas de estas ‘razones’ tienen un sentido fatalista: ‘nadie puede hacer nada’, ‘desgraciadamente ahora las cosas son así’

Recuperando la distinción entre mentalidad fija y mentalidad flexible que hacía en un punto anterior vemos que esta forma de actuar se corresponde con la mentalidad fija, es decir con la fórmula que es inadecuada para afrontar una acción tanto en los estudiantes como en el profesor.

Todas las acciones que llevamos a cabo dentro del proceso educativo tienen una finalidad. Todas tienen un coste (en tiempo, en esfuerzo, en renuncia a otros fines). No tiene ningún sentido seguir desarrollando acciones ‘a ciegas’, sin evaluar si realmente nos están acercando a nuestra finalidad, y si el coste que representan es razonable. Las acciones que no son suficientemente eficaces deben sustituirse por otras.

Cuando hablaba del proceso de evaluación a los alumnos planteaba que una de las finalidades de este es proporcionar un feedback adecuado al sujeto que es evaluado. Es decir, la evaluación debe situar al alumno en la realidad, y además proporcionarle instrumentos que le permitan mejorar. Por lo tanto una



evaluación inadecuadamente positiva produce efectos negativos. ¿Si aplicamos esto a los alumnos, por qué no aplicarlo a los profesores y al sistema?

Los profesores no podemos sustraernos a un proceso de evaluación real, y al establecimiento de un proceso de revisión y mejora permanente, tanto de nuestra acción individual, como del sistema en general.

Volviendo a usar un símil deportivo, ¿qué posibilidades le concederíamos a un equipo de fútbol que perdiese muchos partidos y estuviese de los últimos en la clasificación y que mantuviese la postura de que juegan bien, los jugadores son buenos, y no cambiasen nada? ¿Les serviría de algo echar la culpa a la mala suerte, los árbitros, que el terreno estaba mal, o que hacía mucho frío? Si los resultados son malos hay que constatarlo (evaluando) y asumirlo. Y, por supuesto, hay que introducir cambios, y es nuestra responsabilidad (de los profesionales de la educación) hacerlo. No podemos actuar como la madre a la que me refería en el preámbulo que seguía haciendo lo mismo con su hijo cuando se ‘portaba mal’ (pegarle y castigarle), aunque admitiese que no servía de nada

Al fin y al cabo, y estableciendo las distancias necesarias, el sistema educativo es una ‘empresa’ con trabajadores-profesores, que trata de lograr un producto: formar personas capaces de enfrentarse a los retos de la vida. Cualquiera que haya estado en contacto con el mundo empresarial, con la moderna mentalidad empresarial, sabrá que, por encima de instrumentos (ordenadores, pizarras electrónicas,...) lo que marca el éxito o no es la capacitación, motivación e implicación de los trabajadores. Sin ellos, todo se vendrá abajo.

Dentro de esos marcadores de éxito, la autocrítica, el análisis propio, el reconocimiento de que si algo no funciona no es ‘por azar’ (porque tendríamos que concluir también que si algo funciona también será ‘por azar’ y entonces seríamos elementos prescindibles del sistema) sino por diversas circunstancias, parte de las cuales está en nuestra mano modificar, es fundamental.

Hace un tiempo, conocí el caso de una empresa a la que llegó un gerente nuevo. Éste empezó a reunirse uno por uno con los trabajadores (en tono de broma decían que pasaban al ‘confesionario’) y a todos les planteaba las mismas cuestiones. En primer lugar, qué harían para mejorar en global el funcionamiento de la empresa, que contaba con diversas secciones y centros de trabajo. Aquí todos tenían algo que decir. En segundo lugar, qué harían para mejorar su propio trabajo o sección. Las respuestas en este punto eran más escasas y vagas. El caso extremo fue el de un responsable de sección, que a la primera de las cuestiones contestó con planes, estrategias y proyectos variopintos. Cuando se le preguntó cómo mejoraría su sección, contestó que no tocaría nada, que funcionaba perfectamente. El gerente le dijo entonces que estaba despedido, que fuese al día siguiente a por la liquidación... y es que la sección donde ‘no había que tocar nada’ llevaba meses en caída de ventas.


La materia prima con la que trabajamos en la educación es de las más difíciles de manejar, porque se trata de personas en proceso de formación. Pero también es cierto que es un campo que puede proporcionar índices de satisfacción mucho más elevados que la mayor parte de los trabajos. Ayudar al alumno a superar sus propias inseguridades y miedos, inculcarle el valor de la autoestima, aprender con él a superar los fracasos, y ver cómo finalmente va saliendo una personalidad que puede encarar la vida con ciertas garantías no tiene precio. El esfuerzo siempre merece la pena, y aquí sí que tenemos la meta clara, y a nuestro alcance.



# 3

## NUESTRAS PROPUESTAS DE MEJORA





Hasta aquí he descrito la situación de partida (desde mi perspectiva personal y mi experiencia profesional) de nuestro modelo educativo actual. Pero creo que esta propuesta de reflexión y debate (que es lo que pretende ser este trabajo) no tendría sentido si se quedase sólo en señalar los defectos de un sistema, sin presentar propuestas alternativas de mejora. Unas propuestas que, obviamente, tienen que partir del estatus actual —no se trata de generar la utopía de construir de cero un sistema nuevo—, tener en cuenta que los recursos son limitados (y las demandas ilimitadas, como en casi todos los órdenes de la vida), implicar a toda la comunidad educativa (al fin y al cabo se trata, ni más ni menos, que de construir la sociedad del futuro) y plantear objetivos viables (aquello tan conocido de ‘paso corto y vista larga’, fijar nuestra mirada en un horizonte lejano pero tachonarlo de metas alcanzables, a modo de etapas).

A la vista del mapa dibujado, cualquier propuesta debería partir de un intento de superar los defectos señalados y explorar las virtudes, que también las hay, y por tanto:


- Partir de la aceptación de la realidad actual y huir de interpretaciones y posturas ‘melancólicas’ y centradas en ‘pasadas glorias’, en la mayoría de los casos imaginarias. Cualquier planteamiento regresivo no haría más que generar una espiral de fracaso, puesto que, al partir de presupuestos erróneos agravaría los problemas y obligaría a parchear las propias soluciones planteadas. Por ello, el cambio debe mirar al presente y sobre él al futuro.
- Ser flexibles para poder adaptarse a situaciones diferentes, alumnos diferentes y la dinámica de cambio vertiginoso que es el signo de nuestro tiempo. Si tratamos de moldear mentes para que afronten con éxito desafíos que aún no se les han planteado, lo primero es generar conciencias de que los retos son cambiantes y por tanto no hay soluciones rígidas ni uniformes. Un viejo profesor ya jubilado me comentaba un día una anécdota de su vida profesional. Decía que tuvo un alumno que era incapaz de aprender a leer y escribir. Bueno, en rigor, sí que sabía leer y escribir, pero no era capaz de entender lo que leía y le costaba Dios y ayuda escribir la frase más simple. Visto que no avanzaba, el profesor pidió a la Inspección ayuda y ésta envió a una psicopedagoga para que diagnosticase si padecía algún retraso mental. El primer ejercicio propuesto fue el conocido de encajar piezas según su forma en los orificios de una caja: antes de que la psicopedagoga hubiese terminado de explicar al alumno qué debía hacer, éste había completado el trabajo. Así ocurrió con todos los ejercicios propuestos. “Hoy —explicaba el maestro— es jefe de mecánicos de un importante taller y es capaz de entender y reparar cualquier motor por complejo y novedoso que sea”. ¿Qué hubiese ocurrido si el viejo maestro hubiera dado por imposible a su pupilo? Seguramente hubiese pasado por el sistema arrastrándose y con la marca del fracaso grabada para siempre.
- Incorporar las nuevas orientaciones, ya vengan de la psicología, la tecnología, el mundo laboral, el deporte... Y especialmente tener en cuenta la mejora de los elementos del desarrollo emocional y el equilibrio de las inteligencias múltiples. Cualquier faceta del conocimiento y el desarrollo humanos contiene aportaciones interesantes que, con la debida adaptación, pueden incorporarse al proceso enriqueciéndolo. Todo tiene que ver con todo, vivimos en un sistema de redes, de relaciones y es importante aprovecharlas al máximo.
- Permitir un aprendizaje que ‘tenga sentido’ desde la perspectiva del alumno para favorecer el compromiso y la automotivación. La empatía es una herramienta necesaria, nadie es, por cuna, un profesional o una persona de éxito o un fracasado. Si partimos de que el esfuerzo del alumno es un elemento imprescindible en su educación, tenemos que lograr que se implique para que visualice que el esfuerzo





tiene una finalidad. Limitarse a poner ‘una nota’ es simplemente constatar el estado de las cosas en un momento determinado, pero por sí mismo no forma parte del proceso educativo. Tras la calificación debe haber siempre una explicación, una orientación en itinerarios de mejora y la definición de manera asequible para el alumno de qué se espera de él y por qué.

- Afrontar de forma adecuada el problema de la complejidad. Está claro que una fragmentación excesiva lleva a la imposibilidad de comprender la situación, y por lo tanto imposibilitaría la dotación de sentido al aprendizaje. El alumno tiene que saber que está aprendiendo algo que forma parte de un algo mayor, y tiene que ser consciente de ello en todo momento. Sería algo similar a lo que se aplica en una excavación arqueológica: si se pretende que el yacimiento sea entendido por una parte importante de personas, la excavación se hará ‘en horizontal’ descubriendo estructuras completas que sean reconocibles; si es ‘solo para iniciados’ la excavación se hará ‘en vertical’, para ir desvelando estratos que interpretarán exclusivamente los especialistas. Lo idóneo es combinar ambas opciones: excavar-enseñar en horizontal y luego ir excavando-enseñando en vertical.
- Que tenga en cuenta y aproveche los elementos de innovación tecnológica. No hacerlo implica una falta de aprovechamiento de los recursos que no nos podemos permitir dada la dificultad de la tarea educativa. Por otro lado no tener en cuenta esta innovación supone crear una situación irreal, fuera del mundo en el que viven nuestros alumnos. Podemos adoptar un aire displicente de superioridad ante la dedicación de las nuevas generaciones a las herramientas tecnológicas o aprovechar esta ‘pasión’ para introducir las líneas que queremos que asimilen. Lo primero no hará más que abrir la brecha entre profesor y alumno; lo segundo permitirá que fluya la comunicación de manera más dinámica. No se trata, como erróneamente se ha hecho en determinados sistemas, de invertir mucho en instalar muchas ‘máquinas’, sino de utilizar eficientemente las herramientas.
- Plantear el proceso de evaluación como una verdadera herramienta educativa. Tener una perspectiva formativa de la evaluación. No se miden resultados para ponerlos en una tabla, se miden para detectar deficiencias y corregirlas. Es lo que comentábamos sucintamente en un punto anterior: limitarse a controlar ‘la marca’ que ha logrado el alumno sin más no es educar ni enseñar. La ‘marca’ es una referencia más que debe sumarse a otras para detectar carencias y abordarlas.
- Llevar a cabo una adecuada gestión del fracaso parcial de algunos alumnos. Articular sistemas de ‘recuperación’ que permitan la reentrada de estos alumnos. Lo peor no es el abandono escolar temprano, puesto que es una consecuencia, no una causa, lo peor es el ‘descuelgue escolar temprano’, esto es, que un alumno empiece a sentir que está fuera del camino y no vea el modo de volver a él. Formalmente, quizá siga algunos años en el sistema, pero de hecho ya está fuera. Alguien comparó este proceso con una carrera ciclista. Si, por algún motivo, un corredor queda descolgado del pelotón y nadie le ayuda, le va a resultar casi imposible reincorporarse a la carrera. Ahora bien, si alguien le acompaña, le apoya y le va marcando el camino, seguramente lo logre y, por qué no, igual termina venciendo.
- Establecer sistemas de autoevaluación y de autocorrección que permitan una mejora continua del profesorado y el sistema educativo. Lanzar balones fuera, culpar a otros (alumnos, padres,...) de los malos resultados es la táctica del avestruz. No es un problema exclusivo de esta profesión nuestra. Hace poco leía un blog de un periodista donde diseccionaba los problemas a los que se enfrenta esta profesión, y concluía que el más grave era la falta de autocrítica: una labor que se caracteriza por



cuestionar a políticos, financieros, jueces... no era capaz de abordar sus carencias con un autoanálisis, y de ahí su pérdida de credibilidad. La soberbia o los gremialismos nunca dan buenos resultados, y, en cambio, la actualización, la detección de errores hacen del enseñante no sólo un buen profesional, sino una referencia idónea para sus alumnos: todos debemos someternos todo el tiempo a examen, porque siempre habrá áreas de mejora.

Para conseguir esto se impone un cambio mucho más profundo que las soluciones que las distintas leyes educativas nos vienen proponiendo: crear una nueva asignatura, aumentar las horas de tal o cual materia o imponer nuevos exámenes y reválidas. La ley es un marco normativo que delimita los factores básicos, pero no el proceso; es decir, el reglamento pone las normas, pero el reglamento no es el juego.

En política existe el dicho “si no quieres averiguar lo que sucedió en una determinada situación, crea una comisión de investigación”, podríamos trasladarlo a la educación: “si no quieres que las cosas cambien, crea una nueva asignatura”. Para que el cambio sea real debemos modificar las ‘reglas del juego’, modificar la forma de enseñar y de aprender. No podemos preparar a nuestros alumnos para desenvolverse en un mundo donde la comunicación y la influencia son multidireccionales, y la interacción es la base de casi cualquier proceso, a través de un sistema donde la comunicación es casi exclusivamente unidireccional (profesor-alumno) y donde la interacción prácticamente no existe.

Con esto no quiero decir que considere innecesaria la adquisición de conocimientos, o el adiestramiento en determinadas disciplinas como se proponen actualmente, sólo digo que, por un lado eso no es suficiente, y por otro que el peso que se da a esos aspectos es excesivo. Esto no es la novela Fahrenheit 451, donde, ante la prohibición gubernamental de tener libros, los ‘rebeldes’ se aprendían uno de memoria y se convertían en libros vivientes. Un alumno no es un ‘libro’ o ‘enciclopedia’ viviente, los conocimientos que les trasladamos son herramientas para su desarrollo personal y profesional, no la finalidad de su etapa educativa. Como se dice en el argot periodístico, tenemos que lograr que el alumno sepa responder a las 5 Ws (who, what, when, where, y why) es decir quién, qué, cuándo, dónde y por qué, a la que se añadiría una H (how), esto es, cómo.

Conocí a un entrenador de fútbol (de juveniles y cadetes, es decir, de chavales de entre 13 y 18 años) que dedicaba casi todo el tiempo del entrenamiento diario a correr, con el complemento de algunos ejercicios de coordinación. No trabajaba la potencia física, ni conceptos como la colocación en el campo, la estrategia, el desmarque, los apoyos... Los chavales a los que entrenaba tenían mucho ‘fondo físico’ (totalmente necesario para rendir en el juego), pero carecían de esos conceptos, por lo tanto, cuando llegaban a un partido no rendían y la imagen que transmitían era mala, a pesar de su excelente forma física. Esto además de malos resultados les generaba una creciente frustración: hacían todo lo que había que hacer y aún así eran derrotados una y otra vez.

Si en nuestro modelo de enseñanza hacemos lo mismo que este entrenador, enseñaremos un montón de conocimientos, pero los chavales no serán capaces de contextualizarlos, de utilizarlos en una secuencia de la vida real. Una vez alguien se ufanaba ante mí de que, cuando fue a presentarse a un examen oral de filosofía, se enteró de que uno de los libros de referencia de la materia lo había escrito el presidente del tribunal examinador, “así que me lo aprendí de memoria, con puntos y comas, y cuando me preguntaron, lo repetí, diciendo incluso el número de la página donde estaba el tema...” Cuando le contesté: “si me haces a mí eso te pongo un cero que cabe dentro el Titanic”, se mostró sorprendido y ofendido: “pero



si yo me lo sabía”, dijo. “No, tú no te lo sabías, la filosofía instruye en las escuelas de pensamiento y en cómo ha evolucionado el hombre a través de ellas, y tú no has captado nada de eso. Lo que hiciste se podía hacer con una grabadora, o con un loro bien adiestrado, pero eso no es saber filosofía”.

Otro problema es que descuidaremos el aprendizaje de algunas cuestiones que son totalmente necesarias (trabajar en equipo, motivarse a sí mismo, ser creativo...), por lo tanto la capacidad del alumno de enfrentarse y salir victorioso con los retos de su vida se verán totalmente mermados. Son pocas las empresas que valoran el puro y simple currículo básico a la hora de contratar: buscan perfiles específicos, que contengan elementos como capacidad de empatizar, liderazgo, creatividad, trabajo en equipo, iniciativa, superación, gestión de los fracasos, habilidades en la relación con los demás... Todo eso forma parte de la educación, y además una parte que en el futuro les será fundamental a nuestros alumnos.

Este es el sentido de las propuestas que vienen a continuación: crear un sistema en el que los chavales puedan aprender de manera que mejoren haciendo algo.

## 1. El aprendizaje pleno: la 'versión junior'

La primera propuesta que vamos a considerar viene de Estados Unidos. De un lugar tan prestigioso en el mundo de la investigación como la Universidad de Harvard.

Hace unos años tuve la suerte de participar en unas jornadas sobre innovación educativa donde uno de los ponentes era el profesor David Perkins, colaborador de Howard Gardner y uno de los fundadores del Proyecto Zero (que ya hemos nombrado en un punto anterior). Su planteamiento educativo lo denominó Making Learning Woole. De él surgen los conceptos aprendizaje significativo y aprendizaje pleno.

La idea que le servía de arranque me resultó muy curiosa: una metáfora de cómo aprendió a jugar al béisbol (el deporte más popular en su país) cuando tenía cuatro o cinco años.

Veamos este planteamiento: El béisbol es un deporte enormemente complejo que requiere unas determinadas instalaciones, un terreno de juego de unas dimensiones específicas, nueve jugadores por equipo, además de otros elementos (bates, guantes, botas....) Existen en el juego multitud de reglas, y los jugadores tienen que aprender y trabajar movimientos, tácticas y estrategias que les serán necesarias para sacar adelante los partidos. ¿Cómo aprenden los niños norteamericanos (el propio Perkins) a jugar? Pues de una forma bastante parecida a como aquí aprenden a jugar a fútbol o a baloncesto: en la calle, o en el patio de sus casas o su colegio, con equipos reducidos, sin necesidad (en principio) de un terreno de dimensiones reglamentarias.... Se aprende a través de lo que él llama 'versión junior': una reproducción de la estructura general, pero sin tener (en un principio) todos los detalles, toda la complejidad.

Está claro que para que un chaval juegue en un equipo y participe en un campeonato, quedarse en esta 'versión junior' no es suficiente. Habrá que enriquecer este modelo esquemático incorporando todos los elementos que dotan al juego de su complejidad, pero se hará sobre un 'armazón', un esqueleto que permitirá siempre tener una idea general de lo que se hace y, lo que es igualmente importante, disfrutar haciéndolo. Todo ello de manera gradual, construyendo paso a paso.

Este modelo es el que se desarrolla de forma espontánea para que los chavales aprendan a practicar (y a amar) cualquier deporte, y resulta bastante eficaz. Además permite diferentes grados de práctica e implicación: desde el chaval que simplemente juega ‘por echar el rato’ en la calle o en el patio del colegio, hasta el que acaba entrenando ‘en serio’ y participando en una liga formal.

Si analizamos esta fórmula con una perspectiva abierta veremos que constituye una alternativa bastante eficaz a cómo afrontamos en el sistema educativo el reto de que los chavales se enfrenten con la complejidad.

La manera más habitual de abordar el problema de enseñar ‘lo complejo’ desde los sistemas de enseñanza tradicionales sería una combinación de dos acciones:

- La primera sería dividir la realidad en elementos más simples. Suponemos que es más fácil aprender estos elementos uno a uno que captar la realidad compleja ‘de golpe’.
- La segunda es suministrar al que aprende gran cantidad de información teórica que, suponemos, le permitirá afrontar con éxito la comprensión del sistema complejo.

Creo que un análisis objetivo de los resultados cosechados con estas acciones nos lleva a plantearnos que son más las ‘sombras’ que las ‘luces’:

- Dividir la realidad en elementos simples la hace más fácil de asimilar, pero con el excesivo coste de perder ‘el sentido’. El alumno aprende esos elementos de forma mecánica y no es capaz de situarlos en un esquema global. El aprendizaje se convierte en algo mecánico, rutinario y carente de significado. Volvamos al ejemplo del deporte. Quizá a usted le guste el fútbol e incluso lo haya practicado o lo practique. ¿Se imagina intentando explicarle a alguien que no sabe nada de fútbol en qué consiste el ‘fuera de juego’? Le aconsejo que no lo intente, yo lo hice y puede suponer el resultado.

Por eso, en este contexto de fragmentación en elementos inconexos es muy difícil conseguir el nivel de compromiso y motivación necesarios para que los resultados sean los deseados.

- Conocer mucha información ‘sobre algo’ no es lo mismo que saber hacerlo. Utilizando otra metáfora: lo que queremos conseguir es que el alumno ‘aprenda a patinar’ y disfrute patinando. Esto no lo podemos hacer solamente enseñando ‘muchas cosas sobre el patinaje’. Regresemos al fútbol: ¿le gusta? ¿lo entiende? ¿puede decirme entonces en qué consiste la letra c del artículo 17 del Reglamento de Fútbol? ¿no? Yo tampoco y le puedo asegurar que es un deporte que he practicado y me apasiona.

El problema que nos encontramos demasiado a menudo a la hora de enseñar es que confundimos el fin con los medios. Empezamos por el aprendizaje de una serie de rutinas, procedimientos, e información teórica que, se supone, debe llevar al estudiante al dominio de una materia, pero nos quedamos aquí, y por lo tanto no conseguimos que el alumno adquiriera ese dominio, ni siquiera que tenga una imagen global de lo que, se supone, debe aprender. Mucho menos conseguiremos que le guste y disfrute aprendiendo.

Voy a recuperar un ejemplo que he utilizado en un capítulo anterior. Para el tartamudo que iba al logopeda, lo importante no era aprender a decir del tirón una serie de trabalenguas, sino utilizar ese ejercicio para superar su defecto de dicción en su vida diaria. Si se queda en decir los trabalenguas su esfuerzo realmente habrá merecido poco la pena.



Atendiendo a esto, debemos clarificar los objetivos que pretendemos a la hora de enseñar, y evaluar si el camino que seguimos es el más adecuado. Por ello debemos contestar a cuatro preguntas:

- ¿Qué quieres que los alumnos aprendan? (Generación del tema)
- ¿Qué quieres que los alumnos comprendan **de eso** exactamente? (Objetivos de comprensión)
- ¿Qué lograrán ellos hacer cuando lo entiendan? (Resultados de la comprensión)
- ¿Cómo sabrás que ellos están comprendiendo? (Evaluación)

Volvamos ahora a la propuesta educativa de David Perkins y su equipo. Voy a continuar con la metáfora deportiva que ellos utilizan tratando de aclarar su terminología y su aplicación a los distintos elementos del proceso educativo.

La propuesta se compone de siete pasos que resumen así:

1. **Juega todo el juego.**
1. **Haz que valga la pena jugarlo.**
1. **Trabaja las partes difíciles.**
1. **Juega fuera de la ciudad.**
1. **Descubre el juego escondido.**
1. **Aprende del equipo., y de otros equipos.**
1. **Aprende el 'juego del aprendizaje'.**

Veamos que quiere decir todo esto:

**1. Juega todo el juego:** El aprendizaje debe ser un buen modelo del mundo real. Debemos empezar por una imagen global aunque esquemática de lo que pretendemos enseñar. Este modelo global y esquemático es lo que llaman 'versión junior'. El argumento para defender esta postura es muy sencillo: Si los niños de esta forma aprenden con éxito determinados esquemas complejos, por ejemplo la práctica de un deporte donde tienen que aprender gran cantidad de reglas y especificaciones técnicas ¿Por qué no utilizarlo en otros contextos?

Invirtamos ahora la hipótesis: Si pretendiéramos enseñar a un niño a practicar un deporte a base de presentarle elementos aislados, sin conexión, y gran cantidad de información teórica ¿lograríamos que aprendiera de forma satisfactoria? Y, muy importante, ¿conseguiríamos que le gustase y se sintiese motivado?

La 'versión junior' tiene que cumplir dos funciones: permitir un acercamiento a lo que debemos enseñar desde una perspectiva simple pero significativa, y servir de elemento de automotivación para los que aprenden, conseguir que 'les guste' lo que están haciendo.

¿Se pueden establecer 'versiones junior' en cualquier materia? La respuesta la podemos buscar en otro prestigioso autor norteamericano, Jerome Bruner que hace más de cincuenta años nos decía: "Nosotros empezamos con la hipótesis de que cualquier asignatura podía ser enseñada de forma efectiva a través de diferentes caminos/formas cognitivas/intelectuales a cualquier niño en cualquier estado de desarrollo"

Si buscamos ejemplos concretos, la serie de dibujos animados a la que me he referido en un punto anterior, 'Erase una vez el hombre', constituiría una 'versión junior' de la historia. Podemos hacer múltiples aproximaciones a un problema de matemáticas (por ejemplo probabilidad, medidas...) a través de ejemplos del contexto de los estudiantes (juegos de azar, decisiones de seguros, medir y representar instalaciones del entorno...). El planteamiento es siempre el mismo:

- El aprendizaje no debe ser sólo sobre contenidos. Una buena experiencia de aprendizaje supone que los alumnos mejoren haciendo algo.
- Tampoco es sólo sobre la rutina, requiere que piensen sobre lo que están haciendo y vayan más lejos. Pese a que, sobre el papel, todos consideramos la creatividad como un gran valor, en la práctica se produce el hecho demasiadas veces de que se cercena esa creatividad, con la generación de uno de los miedos más incapacitantes que hay para la mente: el miedo al ridículo. Promovamos la iniciativa, pidamos visiones e interpretaciones y, en vez de descartarlas de entrada por descabelladas, reflexionemos sobre qué pueden tener de verdad oculta. ¿Ideas descabelladas? ¿hay algo más descabellado que pensar que la tierra es redonda o que podemos enviar imágenes a miles de kilómetros por el aire y que se vean en un aparatito cuadrado?
- No es sólo resolución de problemas, requiere antes plantear el problema. A la solución se puede llegar por muchos caminos, incluidos el azar o la intuición, pero solo desde el conocimiento se puede hacer un planteamiento correcto.
- No es sólo encontrar la respuesta correcta, el alumno debe encontrar explicación y justificación.
- No se puede plantear una experiencia de 'aprendizaje aislado', sino que debe incluir el método, propósito, formas de una o más materias, y estar situada en un contexto social.

Entiéndase que cuando se habla de 'versión junior' en ningún momento se está planteando que se simplifiquen los contenidos y se baje el nivel de exigencia. Antes al contrario, a partir de una visión global iremos profundizando, avanzando, aproximándonos al detalle. Sería la imagen del astronauta de regreso a la tierra: primero vería un globo azul, luego empezaría a distinguir mares y tierra, luego continentes, países... pero en todo momento tendría en la mente la visión del todo.

Este sistema permite un aprendizaje no sólo más eficaz sino más dinámico, ya que en pocas ocasiones habría que volver 'a la casilla de salida' porque la falta de relación entre contenidos o la falta de conceptos globales motivan lagunas que, cuando llega el momento de abordar y ahondar en esa fase de lo aprendido, se convierten en verdaderos 'agujeros negros' que absorben todos los esfuerzos del alumno por asimilar los conocimientos: aquello que mal se aprendió sin nexos con nada cercano ha desaparecido, como una barca que no se amarra a puerto y termina vagando a la deriva.

**2. Haz que valga la pena jugarlo:** Es la fórmula para mantener la motivación. Ellos lo llaman 'conectar con la riqueza del juego'. El aprendizaje para ser motivador debe introducir al alumno en la materia.

Recuperando el ejemplo que utilizábamos antes, se trata más de que 'aprenda a patinar', que de que 'aprenda cosas sobre patinaje'.



Trasladándolo a las distintas materias, debemos enseñarle a ‘pensar históricamente’, no limitarnos a que aprenda datos históricos, a que desarrolle el pensamiento matemático, no a que aprenda a realizar cálculos y resolver problemas de forma mecánica.

Para conseguir esto debemos superar la ‘visión cortoplacista’ de limitarse a aprender reglas y rutinas que permiten superar un examen puntual. El objetivo que pretendemos es el logro de automotivación (motivación interna) y compromiso por parte del alumno y esto, evidentemente mejorará los resultados.

La alternativa sería un aprendizaje inerte (como decía en el capítulo anterior, ‘sin sentido’ para el alumno) y por lo tanto incapaz de producir motivación en sí mismo. Es difícil que así lleguemos a buen puerto, porque como dice la conocida frase “no hay viento favorable para el barco que no sabe a dónde va”.

Al no contar con esta ‘motivación interna’ el sistema de enseñanza tradicional tiene que recurrir a elementos externos a la propia experiencia de aprendizaje (premios y castigos) que constituyen un mal sustituto y que llevan a un nivel de compromiso muy pobre: el alumno hace lo mínimo para ‘salir del paso’ (aprobar el examen) y es incapaz de integrar lo aprendido en su propia experiencia vital, por lo tanto no hace operativo lo que aprende (no es capaz de ‘darle utilidad’) y tiende a olvidarlo inmediatamente que ha conseguido el objetivo propuesto (aprobar el examen). Pero ¿de verdad nuestro objetivo es que los alumnos aprueben un examen y punto? ¿Ha visto usted lo que pasa con la enseñanza para obtener el carnet de conducir? El que aprueba ¿sabe conducir?

Pero, además, este sistema reduce el nivel de autoexigencia del alumno: no le ve sentido al aprendizaje y el procedimiento para motivarle presenta fallas importantes, ya que el alumno que ‘vaya aprobando’ se acomodará en ese nivel (ese limbo sin premio ni castigo) puesto que nada le induce a probarse a sí mismo: la enseñanza es algo ajeno a su vida, un trago que hay que pasar lo mejor posible, como una medicina amarga.

El mundo de la educación no es un mundo aparte de otras manifestaciones humanas. Se me ocurre un ejemplo muy similar de lo que ocurre en una situación en la que el sujeto se enfrenta a un reto sin ‘motivación interna’: A principios de año, y también cuando acaba el verano, vemos como muchas personas que no suelen practicar deporte, y a los que realmente no le gusta practicarlo, se apuntan a un gimnasio, o a clases de cualquier actividad para mantenerse en forma.

Su motivación es claramente ‘externa’ (perder peso, tener mejor aspecto, mejorar la salud...) ¿Cuánto suele durar este ‘buen propósito’? Los gimnasios saben que es tan poco consistente que en esas fechas hacen ofertas de pagar dos meses y poder disfrutar de seis meses de las instalaciones. A la mayoría no le dura el impulso más de una o dos semanas. Sin embargo aquellos que poseen una motivación ‘interna’ (les gusta la actividad deportiva y han aprendido a disfrutar de ella) mantienen su práctica a través de los años y en cualesquiera condiciones buscan la forma de seguir desarrollándola

Otra ventaja que tiene aprender así es que, como sucede cuando aprendes a montar en bicicleta, nunca lo olvidas: una vez producido el aprendizaje e integrado en tu experiencia no tienes que hacer grandes esfuerzos para mantenerlo aunque estés tiempo sin utilizarlo. ¿Qué diferencia hay entre aprender un idioma de forma operativa, es decir a ser capaz de utilizarlo para comunicarte, a aprenderlo de forma

ritual y mecánica? Si integras esos conocimientos, los estarás usando continuamente, muchas veces sin ser consciente de ello, pero lo harás.

Y una tercera ventaja: este aprendizaje, el así obtenido, es el único que, por dejar un poso en la mente del alumno, le permite luego establecer relaciones con otros aprendizajes, con otras materias y contenidos, unas relaciones que ahora no ve, pero que encontrará en el futuro, porque como bien señalaba Steve Jobs en su célebre conferencia en Stanford: “los puntos se conectan hacia delante, nunca hacia atrás”. Es decir, todo lo que asimilo deja poso, y llegará la ocasión de usarlo, o dicho de otro modo: “nada sirve para todo, pero todo sirve para algo”.

**3.Trabaja las partes difíciles:** Una vez que se ha captado esta primera imagen global pero esquemática, debemos completarla con una ‘práctica deliberada’, es decir aislar los elementos que nos presentan más dificultades y sobre los que cometemos errores y practicarlos hasta que se produzca un dominio adecuado. Posteriormente debemos reintroducir, ‘colocar’ de nuevo el elemento mejorado en la totalidad.

Este tercer paso es el que marca la diferencia entre un aprendizaje superficial y un aprendizaje más profundo. Continuando con la metáfora, es la diferencia entre el chaval que aprende a jugar simplemente para divertirse con sus amigos en la calle, y el que, además de esto, pretende jugar en una liga y profundizar en la práctica del deporte.

Comentando, en tono de broma, el propio Perkins dice que esta es la razón por la que él aprendió a jugar al beisbol, ‘pero no muy bien’.

Podíamos decir que esta es la parte ‘sacrificada’ (y totalmente necesaria) del proceso por el que aprendemos algo. Se trata de ejercitarse una y otra vez hasta que conseguimos asimilar lo que nos resulta difícil.

La ‘práctica deliberada’ es la que marca la diferencia entre la consecución de un ‘nivel de experto’ en una materia, y un aprendizaje superficial. No es posible conseguir ese nivel sin esa cantidad de esfuerzo, ni siquiera en cuestiones en las que pensamos que se logran a través del ‘virtuosismo’ y el talento. Podemos encontrar multitud de ejemplos de ello, muchas de las realizaciones que consideramos producto de la genialidad no son posibles sin ese nivel de esfuerzo a la hora de ejercitarse y perfeccionar la acción a través de la práctica:

Alguien tan genial como el artista del Renacimiento Miguel Ángel comentaba “Si la gente supiera lo duro que tuve que trabajar para lograr mi ‘maestría’, no les parecería tan maravillosa en absoluto”.

Así lo relataba en una conferencia un experto en coaching: Una señora de la alta sociedad daba una fiesta en su mansión, en la que un pianista acompañaba con su música el cóctel. Los invitados comentaban las excelentes interpretaciones del músico, y la anfitriona se vio obligada a acercarse a él y comentar en voz alta: “¡qué bien toca usted! Daría cualquier cosa por llegar a tocar así”. A lo que el pianista, que debía ser algo lenguaraz y osado replicó: “señora, eso es mentira”. La anfitriona, roja como un tomate y viendo incómoda que el resto de invitados estaba pendiente de la conversación, insistió: “¡que sí! ¡que daría cualquier cosa por manejar así el piano!” Y el músico replicó: “¿daría usted 20 años de su vida, sin relaciones sociales, sin pensar en otra cosa y practicando día y noche? ¿no, verdad? Pues entonces cálese”.





Pero, que quede claro, que nunca se podrá alcanzar ni progresar en este nivel 3 sin consolidar los niveles anteriores. Esforzarse, sufrir, caer y levantarse, volver a intentarlo, desoir a los agoreros que te hablan de fracaso... todo eso necesita de una fuerza mental apoyada por el conocimiento del objetivo y la motivación.

**4. Juega fuera de la ciudad:** Para conseguir los fines del aprendizaje pleno es necesario trasladar lo aprendido a otros contextos y situaciones diferentes de la inicial. Haciendo esto promoveremos el establecimiento de conexiones y se favorecerá el aprendizaje abstracto.

Que el estudiante se encuentre en estas situaciones diferentes no debe ser algo casual, sino que debe ser promovido de forma deliberada. Una vez que el chaval haya tenido que aplicar lo que ha aprendido en estas nuevas situaciones debemos promover la reflexión para hacer consciente este proceso de generalización y abstracción.

Si no ponemos en marcha este procedimiento para favorecer que el alumno se ejercite en contextos diferentes al inicial el conocimiento adquirido será rígido, no se activará en otras situaciones relevantes, y por ello no será operativo de forma flexible.

Reduciremos lo aprendido al esquema inicial y no nos adaptaremos a nuevas situaciones, ni se establecerán nuevas conexiones. Por lo tanto no existirá el aprendizaje pleno.

Este proceso tiene dos virtudes asociadas: por un lado, el alumno será más consciente que nunca (aunque durante la realización del proceso no se dé cuenta) de que lo que aprendió 'sirve' para algo, es útil y valioso; por otro, la propia práctica llevará no sólo a remover lo aprendido y sacarlo del cajón de la mente donde se archivó, sino a ponerlo en valor relacionándolo con otros 'cajones' favoreciendo así una estructura mental integral con conexiones entre los conocimientos y, muy importante, con facilidad para encajar las piezas de una u otra manera según la situación que se plantee en el futuro.


**5. Descubre el juego escondido:** Siempre que aprendemos algo existen elementos que saltan a la vista, son evidentes. Sin embargo hay otros elementos que no se suelen captar en un primer momento de forma directa. Estas 'partes ocultas' son tan importantes como las que saltan a la vista, y a veces más.

El problema es que cuando estamos en los inicios de nuestra experiencia de aprendizaje solemos pasarlas por alto, sobre todo si no nos avisan de que están ahí.

Por lo tanto, cuando queremos que el chaval aprenda algo nuevo, y lo aprenda bien, debemos dirigir su mirada expresamente hacia ese 'juego escondido'. Debemos darle instrucciones expresas que le permitan descubrirlo.

Si el estudiante recibe estas instrucciones, mejora su estrategia de aprendizaje. En caso contrario, seguramente capte alguno de estos elementos, pero otros no. La consecuencia es que habrá lagunas en su conocimiento que harán que su memorización sea frágil y el uso que haga de lo aprendido muy limitado.

Si no dirigimos la mirada del alumno hacia esos elementos escondidos, unos se darán cuenta de su existencia y otros no, con lo que provocaremos un desequilibrio innecesario, ya que es muy fácilmente corregible: solamente con dar instrucciones claras y precisas basta para que no se produzca.



Cuando no prestamos atención a este hecho nos encontramos con que estamos descuidando elementos del proceso de aprendizaje que son fundamentales: la dimensión emocional, la social, la memoria a largo plazo (que depende fundamentalmente del grado de comprensión de los conceptos).

Vayamos a un ejemplo... y esta vez no de fútbol, sino de ajedrez. Cuando se enseña a alguien a jugar se empieza por mostrarle cómo se colocan las piezas, y luego cómo se mueven y cómo pueden expulsar piezas del rival del tablero. Si nos quedásemos ahí, ¿en qué se diferenciaría este maravilloso juego de otro mucho más simple como el de las damas? Apenas en que los movimientos son distintos. Pero si decimos además que el objetivo no es expulsar el máximo de piezas rivales del tablero, sino acorralar a la pieza que hace de rey, de repente el juego cambia por completo, se hace mucho más rico, más complejo y más reflexivo.

**6. Aprende del equipo....., y de otros equipos:** Está claro que la vida es social y colaborativa, y la experiencia educativa también debe serlo.

Por lo tanto debemos hacer que el aprendizaje y el pensamiento sean visibles, y fomentar el aprendizaje a través de modelos.

Cuando establecemos un esquema aislado para aprender estamos desperdiciando gran cantidad de nuestros recursos, proporcionaremos una ‘visión estrecha’ y no conseguiremos que el alumno incorpore patrones de ayuda o de cómo pedir ayuda.

También debemos tener en cuenta la importancia que tienen los factores emocionales a la hora de aprender, entre ellos la empatía. ¿Se puede desarrollar la empatía en un modelo de aprendizaje aislado? ¿se puede aprender a trabajar en equipo?

En este sentido son de gran utilidad las experiencias de ‘aprendizaje colaborativo’. Esta colaboración suele ser bidireccional: los chavales suelen aprender con más facilidad cuando un compañero que domina más el tema les aporta su visión. Pero también el alumno que ayuda mejora, ya que el esfuerzo que hace al tratar de dar una visión comprensible de lo que sabe a sus compañeros, hace que aumente su dominio.

¿Cuál será el marco en el que los estudiantes pongan en práctica lo aprendido?

Desde luego está claro que no será un marco aislado, sino que sus conocimientos deberán aplicarse en un esquema de trabajo en equipo. ¿Cómo lo aprenderán si el sistema no sólo no se lo enseña, sino que le enseña lo contrario?

Este sistema hace que, más adelante, cuando el alumno ha de enfrentarse a situaciones reales donde el trabajo en equipo es imprescindible, se generen dos escenarios: si el alumno ve que domina la cuestión, o sus aspectos externos más esenciales, mejor que el resto, ocultará e ignorará otras aportaciones y hará prevalecer su visión; si ve que hay quien domina estos aspectos superficiales mejor que él, se comportará de manera retraída y no aportará nada. En ambos casos, el resultado es el mismo, un empobrecimiento del conjunto que es un empobrecimiento de cada uno de sus elementos.

¿Y si se hace al revés? Veamos un caso real, una empresa ubicada en la ciudad de Mérida que tiene como primer elemento curioso que se trataba de una fábrica cuyos propietarios decidieron cerrar. Los traba-



adores, en lugar de irse al paro, propusieron a la dirección otra salida: las indemnizaciones se pagarían en productos o elementos de la fábrica y no en dinero, y ellos continuarían con la producción. Pero en lo que nos atañe, el asunto es el siguiente: desde que comenzaron a funcionar de este modo, se pusieron una norma: siempre habría algún trabajador realizando cursos de formación, y estos cursos no tendrían que estar necesariamente relacionados con su función o competencia específica.

Así, una jefa de laboratorio podía estar en un curso de economía de empresa... y así fue. Como se había implantado que todos los temas relacionados con la marcha de la fábrica se discutirían en grupo, en una ocasión se planteó el lastre que suponía el vencimiento de pólizas de crédito y las amortizaciones de los múltiples préstamos que pesaban sobre la empresa. La jefa de laboratorio, que por no tener una formación en economía tenía una visión menos encorsetada de estas cuestiones, comentó: “¿y si, como me han contado en el curso, unificamos todos los préstamos y pólizas en uno a largo plazo, reducimos así el coste mensual de las amortizaciones y empleamos ese dinero para pagar al contado?” Dicho y hecho. ¿El resultado? Hicieron un préstamo al 10% pero al pagar al contado lograban descuentos del 20%, así que la situación financiera mejoró sensiblemente. Estamos hablando de lo que nació como una fábrica pequeña y ahora es distribuidor en media España, Portugal, Marruecos, Brasil...

**7. Aprende el ‘juego del aprendizaje’:** En nuestro modelo tenemos que incluir fórmulas para mejorar el aprendizaje, para ‘aprender a aprender’.

Es decir, debemos cambiar el estilo de aprendizaje y que este no se dirija fundamentalmente a los elementos aislados o a la información teórica.


Si no hacemos esto se adoptarán estilos de aprendizaje superficiales y mediocres, y la comprensión de lo que se aprende será pobre.

La competencia de ‘aprender a aprender’ es una de las competencias básicas del aprendizaje. El sistema educativo debe establecer mecanismos expresos para desarrollarla.

Volvemos a lo que ya hemos comentado con anterioridad: la experiencia educativa no es diferente de otras experiencias humanas. Cuando un chaval está aprendiendo a practicar un deporte recibe instrucciones expresas, y realiza ejercicios concretos para mejorar aspectos de su aprendizaje: su coordinación, su velocidad.... Si hay fórmulas que mejoran esa práctica sería absurdo no enseñarlas al chaval que aprende. Si hay formulas que permiten al estudiante conseguir aprender mejor, mejorar sus técnicas para aprender es igualmente absurdo no incidir expresamente en ellas.

Una vez definido este modelo, que constituye una alternativa al sistema tradicional de enseñanza en la línea que mencionábamos nos surgiría dos preguntas:

- ¿Es posible poner en marcha este sistema en cualquier centro educativo ‘normal’, o se trata de un programa meramente experimental?
- En caso de que la puesta en marcha se considere posible, ¿qué tendríamos que modificar en la organización del centro, en la actitud de los profesores, en el sistema de evaluación, en el currículo....., para que esta implantación sea efectiva?



Para responder a la primera pregunta tendríamos que tener en cuenta que, por un lado, desarrollar este modelo no requiere medios técnicos complejos, o un gran despliegue de recursos e instalaciones. Por otro, que es la fórmula que se pone en práctica de forma espontánea para realizar otro tipo de aprendizajes. Como el propio Perkins relata es la forma en que millones de niños aprenden a practicar un deporte y además aprenden a disfrutar de él.

Es más, seguramente en la mayoría de los centros ya hay quien está aplicando en áreas concretas este sistema o un parte de él. Antes de precipitar una respuesta, reflexionemos ¿qué es lo que no tiene un centro 'normal' y le haría falta para desarrollar el modelo?

La segunda pregunta tiene una respuesta un poco más larga y compleja:

- En primer lugar, para su implantación en un centro deberíamos comenzar con un grupo, para luego ir ampliando. La idea sería realizar un 'proyecto piloto' de implantación con un grupo, y luego ir extendiendo el modelo basándonos en el análisis de esta experiencia inicial.
- En segundo lugar debemos tener presente que en este como en cualquier cambio que pretenda ser real no basta con una decisión y un compromiso por parte de la dirección del centro. Este apoyo de la dirección es totalmente necesario, pero no es suficiente. Se debería, como primera medida, crear la figura de un dinamizador encargado de la búsqueda de actividades y organización de eventos formadores.
- Todo el personal docente tienen que ser consciente del programa. Sin embargo, para ser realmente eficaces en la implantación inicial, sería necesario empezar el proyecto piloto con un grupo de profesores especialmente concienciado y motivado. A este grupo se le proporcionaría una formación inicial y se establecerían reuniones de 'puesta en común' quincenales para ir evaluando tanto los logros como las dificultades del programa. Siendo realista, para que esto funcione correctamente, este grupo de profesores debería estar liberado de otras responsabilidades en el centro.
- Las iniciativas individuales son valiosas, pero si se dan de forma aislada son claramente insuficientes. Toda acción para ser eficaz ha de estar coordinada.
- En cuanto al currículo habría que flexibilizarlo. Debemos incidir en que el aprendizaje pleno no es sólo sobre contenidos, ni se puede desarrollar a través de la puesta en práctica de una rutina rígida. Lo que pretendemos es envolver el método, propósito y formas, no de una sino de varias materias y situar todo esto en un contexto social.
- También debemos tener en cuenta en este sentido, que nuestros alumnos aprenderían mejor si los sacásemos del aula para realizar actividades algunas horas de su horario semanal. Rompamos rutinas, obliguemos al alumno a estar siempre en tensión, esperando que suceda algo, y haciendo que suceda según nuestro objetivo y con una estrategia prefijada. La propia tensión generará curiosidad, y sólo con curiosidad es posible hacer que la mente del alumno sea permeable.
- Con respecto al sistema de evaluación:
  - Sería necesario un procedimiento de valoración continuo que proporcione un feedback permanente. No servirían procedimientos de evaluación basados prioritariamente en pruebas puntuales. El fin es detectar carencias y trazar caminos para superarlas. La mera constatación de la existencia de esas carencias no aporta nada a la educación.



- En este proceso, el profesor no debe ser el único en proporcionar ese feedback, deben participar también los alumnos. Sin su complicidad, es difícil que se logren resultados. Ellos deben reflexionar sobre el por qué de la situación y proponer cómo creen ellos que se superaría.
- La evaluación no debe ser sólo de los alumnos. La evaluación de todos los participantes y del propio proceso lo mejora.
- Respecto a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales se haría a través de una 'versión todavía más junior'. Regresando al ejemplo de los ciclistas, no todos ganarán el Tour de Francia, pero todos pueden llegar a la meta. Eso sí, habrá quien necesite más tiempo, más dedicación, más recursos, para lograrlo y no batirá records, pero sí podrá alcanzar resultados adaptados a su nivel. Sin embargo, si se le descarta al primer 'descuelgue' razonando que nunca estará entre los primeros, seguro que se baja de la bicicleta. Él habrá fracasado, pero el sistema también, puesto que el objetivo del sistema es que alcance unas competencias-meta básicas, aunque luego en la clasificación figure en el puesto 100 a una hora del ganador de la etapa.

## 2. 'Flourising': La aplicación del 'coaching' al ámbito educativo: sacar lo mejor de cada uno

He defendido a lo largo de este trabajo la idea de 'aprovechar' en el ámbito educativo aportaciones y mejoras que vengan de otras esferas profesionales. Esta segunda propuesta es un ejemplo de ello. Se trata de aplicar al mundo de la educación un concepto muy actual en el ámbito empresarial, que a su vez lo tomó del mundo de la competición deportiva: el coaching.

Esta fórmula como la anterior, procede del mundo anglosajón, en este caso del Reino Unido.

Aunque el término 'coaching' es utilizado con frecuencia también es cierto que muchas personas te preguntan de qué les estás hablando, por esto vamos a empezar intentando aclarar un poco este concepto

¿En qué consiste? La idea es que a través de esta práctica se pretende:

- Liberar el potencial de las personas para que puedan llevar su rendimiento al máximo.
- Ayudarles a aprender en lugar de enseñarles.
- Asociar la práctica, desarrollo de hábitos adecuados, la habilidad, la flexibilidad, y la capacidad de elección.
- Ayudarte a conseguir lo mejor de lo que haces o de lo que deseas hacer, utilizando todas tus habilidades y recursos para ello.

Hablando en términos más coloquiales se trataría realizar la labor que un entrenador (coach en inglés) lleva a cabo con sus jugadores: Tratar de sacar el máximo partido de cada uno, buscando fórmulas que resalten sus virtudes y minimicen sus defectos.

Este planteamiento se lo escuché defender al profesor británico Simon Ward, (Senior Educational Psychologist en el Wirral Borough Council del Reino Unido).

Ward define el objetivo de la educación con un término inglés: 'FLOURISHING', que oponía al término 'LANGUISHING'. La traducción de estos términos sería 'aflorar', frente a 'languidecer'. Voy a tratar de aclarar un poco esto, pero parto de algo que leí hace muy poco: preguntaban "¿qué hace falta para enseñar matemáticas a Pedro?", y la respuesta obvia era: "conocer las matemáticas", a lo que el que interrogaba replicaba: "no, lo fundamental es conocer a Pedro".

La idea que se trasmite desde esta postura es que el sistema educativo no tiene tanto que 'enseñar cosas', como facilitar que el alumno aprenda sacando lo mejor de sí mismo. Esto es el 'coaching' aplicado a la educación.

¿Cómo se concreta esto? ¿Qué pasos debemos seguir para este hacer 'aflorar' las mejores cualidades de los alumnos? Y ¿Cuál es la situación real de la que parten los alumnos con los que nos toca trabajar?

En primer lugar debemos tener en cuenta la importancia de crear un clima de 'emoción positiva', ya que nuestras emociones hacen de 'filtro' a la hora de percibir nuestro entorno: 'vemos el mundo según lo sentimos'.

Este clima emocional positivo es decisivo para hacer aflorar actitudes fundamentales a la hora de aprender ya que aumenta la productividad, la implicación, el compromiso, la perseverancia, la creatividad, la memoria, la tenacidad, la perspicacia, y las habilidades para las relaciones interpersonales. Es decir el alumno que se encuentra en esta situación recuerda mejor, aprende mejor y tiene más facilidad para la comunicación interpersonal.

El alumno aumenta su curiosidad, su interés por aprender, además está más dispuesto a probar actividades nuevas, a desarrollar nuevas destrezas.

A la hora de diseñar este 'escenario emocional' para nuestros alumnos nos encontramos con dos grandes dificultades:

- En primer lugar debemos tener en cuenta que las impresiones negativas se perciben con más fuerza que las positivas. Por lo tanto en una situación de equilibrio (las mismas impresiones negativas que positivas) la percepción es completamente negativa. El dato del que partimos es que necesitamos, al menos, una proporción de 3 a 1 (tres impresiones positivas por cada impresión negativa) para que la situación se empiece a percibir como 'positiva'. Esto es así en cualquier contexto, no sólo el educativo. Recordemos, por ejemplo, cualquier situación placentera (un día en la playa en el que llevamos varias horas pasándolo bien), surge un inconveniente y la percepción que solemos tener es 'ya se estropeó todo', 'para esto era mejor no haber venido'... Tendemos a 'eliminar' de nuestra percepción y nuestra memoria varias horas de sensaciones placenteras. Vaya un ejemplo real: hace unos años pasé varios días en Lisboa (ciudad bellísima, por cierto) con un grupo de amigos. Nuestra intención inicial era dar una vuelta por la ciudad y luego disfrutar de las playas, pero nos encontramos con un tiempo desapacible, frío y lluvioso. Esto nos obligó a renunciar al plan de ir a la playa (sólo un 'valiente' se atrevió a bañarse en el mar y lo pagó con una semana en cama) pero, en cambio, y gracias a que uno de los integrantes del grupo ya había



estado por allí, nos dedicamos a visitar el interior: vimos pueblos preciosos, paisajes de postal, rincones inolvidables... Pues bien, hace poco me reencontré con uno de los componentes de aquella ‘excursión’ y, en un momento de nuestra conversación, le pregunté: “¿recuerdas el puente que pasamos en Lisboa?”, y su respuesta fue: “jo, claro que sí, que mala suerte tuvimos con el tiempo”... en fin, sin comentarios.

- En segundo lugar (esto es una opinión generalizada) la generación actual de niños tiene más problemática emocional que las anteriores. La idea general es que están más solos, más deprimidos, más enfadados y revoltosos, más ansiosos, con tendencias impulsivas y agresivas y a preocuparse más.

Generalmente se atribuye esta situación a distintas razones:

- A. Nuestros niños tienen un exceso de ‘actividad programada’. La evolución de los usos familiares ha tenido efectos muy positivos, como la posibilidad de que la mujer se incorpore al mundo laboral remunerado (porque en el mundo laboral ha estado siempre, aunque trabajaba en casa) y eso hace que ambos progenitores pasen mucho tiempo fuera del hogar y ‘sea necesario’ ocupar el tiempo de los hijos en actividades externas. Eso, cuando no se produce una pura y simple ‘competencia’ que lleva a que les apuntemos ‘a todo’ para que ‘desarrollen sus capacidades’ aunque en realidad solo desarrollen su agotamiento.
- B. Dependen en exceso de medios tecnológicos de comunicación y disfrutan, por el contrario, de menos comunicación directa. No es raro que los chavales opten por comunicarse a través de chats en vez de ‘quedar’ o la estampa de varios chavales juntos en la calle que en vez de hablar entre ellos están mandando mensajes por el móvil.
- C. Ejercitan poco el ‘juego simbólico’. Desde pequeños se les deja poca cabida a la imaginación, a la posibilidad de que representen situaciones cotidianas con cualquier elemento: no, lo ‘correcto’ es que representen con elementos reales, que se comporten ‘como niños’ cuando precisamente es en la imitación (ejercida sobre ellos o sobre segundas personas u objetos) donde se va desarrollando su mente, aguzando su comprensión del mundo, a través del intento de modificar la realidad para buscar sensaciones placenteras.
- D. Están excesivamente protegidos y, por lo tanto, padecen una falta de exposición a experiencias reales. Esta sobreprotección conduce curiosamente a un déficit de autoestima, ya que esta no se construye evitando las dificultades, sino enfrentándose a ellas y superándolas. Meter al niño en una burbuja no le protege, le hace más vulnerable porque es incapaz de afrontar las situaciones fuera de este entorno.

En estas circunstancias está claro que uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo debe ser trabajar la competencia emocional. Esta competencia o ‘habilidad emocional’, no consiste en evitar lo negativo, sino en aprender a gestionarlo. Cualquier éxito viene de un camino jalonado de fracasos parciales que se han superado; cualquier victoria es de aquel que, habiendo sido antes derrotado, analizó el por qué de esta derrota y sacó la enseñanza adecuada.

En el capítulo anterior hablaba del ‘sentido’ del esfuerzo. Si el individuo no encuentra sentido a su esfuerzo, tiende a abandonar la lucha. Por lo tanto para mantener la perseverancia necesaria es importantísimo sentir ‘implicación’ en lo que hacemos.



A través de ese sentido de implicación conseguimos automotivarnos, es decir sentir una motivación intrínseca, sin necesidad de depender de factores externos, más inestables e inconsistentes como sería un sistema de premios y castigos.

¿Cómo conseguir esa implicación? Fundamentalmente se basa en tres 'formas de sentirse':

- **El sentido de pertenencia:** Lo que hacemos es algo 'nuestro'. Nos permite alcanzar 'nuestros' objetivos, no es algo impuesto por otros, que se basa en el interés de otros. Quien nos acompaña-enseña está ayudando a conseguir las metas que nos hemos propuesto, no 'sus' metas, sino las nuestras: adquirir conocimientos, entender las cosas, profundizar en ellas es lo que nos acerca al objetivo personal, no un logro que otros se hayan propuesto para nosotros.
- **El sentido de competencia:** Podemos hacer lo que nos proponemos, somos capaces de hacerlo. En nuestra mano está mejorar a través de nuestro esfuerzo. Como decía Henry Ford: tanto si crees que puedes, como si crees que no puedes, tienes razón. Por tanto, ¿por qué no creer que se puede? Porque, en demasiadas ocasiones, cuando pensamos en alguien que podría representar aquello a lo que aspiramos, nos fijamos en la meta que ha alcanzado, pero no en el camino que ha seguido, y esa meta está tan tan lejos...
- **El sentido de control de tu vida y tus emociones:** Podemos planificar nuestra vida y diseñar las acciones necesarias para realizar ese plan. Nuestro 'proyecto vital' está en nuestras manos realizarlo. Podemos asumir nuestras tensiones emocionales y superarlas incluso actuando bajo presión. Escuché una fábula en una jornada sobre motivación que puede venir al caso. Un anciano hablaba con su nieto y le decía: "mira, dentro de cada uno de nosotros hay dos lobos: uno el del resentimiento, la venganza, la resignación, el miedo al fracaso... y otro el de la esperanza, la alegría, el esfuerzo, la voluntad de alcanzar el éxito y la felicidad. Esos dos lobos están siempre luchando". Y el nieto preguntó: "¿y cuál de ellos gana?", a lo que el abuelo replicó: "aquel que alimentas más".

Si analizamos nuestra forma de afrontar los retos a los que nos vemos sometidos y nuestras posibilidades de éxito, vemos que existen dos fórmulas, dos 'mentalidades', con las que lo hacemos:

- **Mentalidad fija:** Es inflexible y cerrada al cambio. Supone que nuestras capacidades son algo que nos viene dado: las personas son inteligentes o no lo son, se les da bien.... el deporte, cantar, dibujar, ..., o se les da mal. Las posibilidades de mejorar nuestras capacidades son escasas o nulas. Según esta mentalidad, todo nos viene predeterminado, y no vale de nada esforzarse por ser otra cosa. Esta mentalidad además es muy sensible a frases tan destructivas como "déjalo, si al final no lo vas a conseguir" o "si tu idea fuera tan buena, ya se le habría ocurrido a alguien".
- **Mentalidad flexible:** Parte de la idea de que las capacidades individuales son maleables. Nuestro entrenamiento, planificación y capacidad de analizar las situaciones nos harán mucho más competentes. Con suficiente motivación, esfuerzo y una buena enseñanza, las personas pueden mejorar en casi cualquier cosa. Abiertos al cambio, asumimos los fracasos incluso como parte del aprendizaje y, en vez de perder tiempo en pensar en los problemas, pensamos en la forma de solucionarlos.





Es evidente que un tipo de mentalidad favorece la motivación intrínseca, y la otra la hace casi imposible. Por lo tanto una de las tareas (quizás de las más importantes) de los profesionales de la educación es desarrollar mentalidades flexibles.

Es decir el proceso educativo debe proporcionar al estudiante:

- **Información:** En dos sentidos: Por una parte debemos hacerle llegar el mensaje y convencerle de que sus acciones, su aprendizaje, le van a hacer más competente. Que su capacidad para lograr sus objetivos y mejorar su rendimiento depende de su esfuerzo y de su dedicación. No es algo que dependa de unos ‘dones inalterables’.

Por ejemplo, veamos una información valiosa para la creación de una mentalidad flexible: Según el profesor Michael Howe, cualquier individuo de capacidad media puede alcanzar el nivel de experto con:

- Mucha practica persistente.
- Sentida pasión y motivación para resistir ese nivel de práctica.
- Caluroso apoyo y ánimo por parte de personas importantes para uno.
- Entorno adecuado para la práctica.

Por otro lado debemos mostrarle el camino para mejorar, enseñarle estrategias que le conduzcan a desarrollar su competencia.

- **Reconocimiento (feedback).** Este es el papel del proceso de evaluación. El que aprende debe ser informado de forma realista de su situación, de sus progresos y de sus retrocesos. Esto implica señalar los fallos que se cometen para poder corregirlos. Una información inadecuadamente positiva no mejora la situación, ya que le proporciona una imagen distorsionada.

Pero tenemos que tener en cuenta que el papel del proceso de evaluación no es sólo informar de la situación, sino ofrecer caminos para la mejora. La calificación nunca puede convertirse en descalificación, sino en punto que marca la situación actual, el escalón en el que estás, y a partir de ahí, señalar cómo hay que hacer para seguir subiendo.

- **Gestión del fracaso.** Existe la idea equivocada de que para empezar a aprender algo, ya hay que ‘ser bueno’ en ello previamente. Parece un contrasentido (y lo es), pero es así. ¿Cuántas veces hemos oído “yo no canto, porque no se cantar”, o “se me da fatal dibujar, por eso nunca lo he intentando”?

El fracaso es vital para aprender. No podemos plantearnos este fracaso como una ‘catástrofe’, sino como un paso intermedio en el camino del aprendizaje. Debe señalarnos aquello que no tenemos dominado, las partes que nos resultan más difíciles, para que las sometamos a una práctica deliberada, que nos permita asimilarlas por completo.

Examinemos sin ir más lejos la trayectoria de cualquier profesional de éxito, reconocido ahora. ¿Qué le distingue fundamentalmente de quienes quedaron en el camino? Que aprendió a digerir sus fracasos, convivió con ellos y sacó conclusiones. Uno de los errores más sangrantes de la formación actual es la ‘satanización’ del fracaso: quien intenta algo y no lo logra a la primera, queda marcado, pero ¿qué

ocurre con quien no lo intenta siquiera? Ciertamente, no fracasa, o sí, porque no intentarlo es una forma de fracasar (¿recuerda?: volar es tirarse al suelo y fallar)

- **Modelos a seguir.** Todas las actividades humanas están marcadas por la red de relaciones sociales en las que se desarrollan. El proceso educativo también. El éxito en cualquier actividad viene marcado por el tipo y calidad de relaciones sociales que establezcamos en su desarrollo.

La satisfacción que encontramos en lo que hacemos, en nuestra vida, depende en gran medida de la amplitud y el alcance de nuestras relaciones sociales.

Haciendo una pequeña reflexión en este sentido pensemos cuáles han sido los profesores que más huella nos han dejado a cada uno, y cuál es la razón por la que su influencia quedó marcada. ¿Tiene mucho que ver esa influencia con los conocimientos que nos transmitieron (contenidos curriculares), o con aspectos de su relación humana con nosotros?

Casi siempre que hacemos esta pregunta encontramos razones como: “creyó en mí”, “me escuchaba”, “me animó para seguir mi propio camino, para ser yo mismo”....Es decir que tu éxito como educador depende más de si actúas en positivo, con empatía, y la relación con los alumnos se basa en la confianza mutua, que de cualquier otra idea, destreza, consejo o herramienta.

Los profesores para ser eficaces no pueden ser meros transmisores de conocimiento, sino que deben convertirse en modelos comportamentales y vitales. Se aprende mucho mejor y mucho más con alguien en quien confías, alguien que ves dispuesto a apoyarte, a guiarte, incluso a ponerte frente a tus carencias por dolorosas que sean, pero que es leal y que se preocupa por tu progreso.

Desde esta perspectiva la pieza clave de todo el sistema de enseñanza no son ni las leyes de educación (aunque son necesarias), ni los medios materiales y técnicos (aunque ayudan bastante), ni siquiera los contenidos curriculares (aunque su dominio sea el objetivo final), sino el papel y la acción del profesor.

Ya he señalado antes la importancia que tiene el desarrollo emocional en la educación y en el proceso de formación de los alumnos, y es el buen profesor quien tiene que cumplir la misión de convertirse en el ‘banco emocional’ de sus alumnos.

Podemos trazar un perfil esquemático de este ‘profesor-coach’:

- Establece límites y expectativas claras.
- Cuida el detalle.
- Trata a los alumnos ‘como personas’.
- Mantiene las promesas y compromisos.
- Es íntegro.
- Admite sus errores y pide disculpas por ellos.

Como podemos ver, no se trata de nada extraordinario, pero también podemos ver que no es lo habitual, quizás porque se da más importancia a otros elementos como los curriculares, los burocráticos, los estamentos de la autoridad.... Sin embargo no hay nada tan crucial en la educación como la actitud del



profesor. Como escuchaba hace poco, la información está en los libros, pero el conocimiento sólo puede transmitirlo un profesor.

Es la actitud del profesor la que crea un clima de complicidad o de desafío, una atmósfera de satisfacción o de contención, un querer ‘arreglar las cosas’ o ‘llevarse la perra gorda’.

Los niños no aprenden nada sobre su comportamiento, mientras estemos ‘señalándolos con el dedo’.

El profesor debe reconducir la situación cuando se producen actitudes en algunos alumnos que distorsionan la marcha del aula, pero de una forma constructiva, y controlando la situación, no a través de acciones y actitudes autoritarias, sino consiguiendo modificar el clima emocional de los alumnos. No, no estoy proponiendo la figura del profesor-colega, igual que no propongo la del padre-colega, ambas condenadas al fracaso. Un profesor no es ‘colega’ de sus alumnos, ni un padre de sus hijos. Pero entre la figura del profesor que guía, da confianza, hace un esfuerzo por comprender y motivar, ayuda y apoya, y la de la figura distante, autoritaria, rígida e inaccesible, la primera es la que da resultado.

¿Cómo hacemos esto? Utilizando técnicas de comunicación que permitan modificar su percepción de la clase:

- Estableciendo contacto visual con ellos a través de la mirada.
- Utilizando el elogio a alguien próximo al alumno al que pretendemos llegar.
- Realizando un proceso de ‘skanning’ en la clase: hacer un barrido aleatorio estableciendo contacto individual con distintos alumnos.
- Usando el nombre del alumno al dirigirnos a él (personaliza la relación).
- Aproximándonos físicamente al alumno.
- Utilizando los gestos cómplices y el sentido del humor.
- Tomándonos el tiempo necesario, actuando sin prisas.
- Y siempre, siempre, usando lenguaje positivo.

Volvamos a plantearnos el tema, ya comentado anteriormente, del sentido del aprendizaje. Hay muchas veces que lo que tiene sentido para el profesor (que tiene una visión global del tema), no lo tiene para el alumno (que carece de ella). Los alumnos acostumbran a recibir, desde su perspectiva, secuencias arbitrarias de ejercicios sin una perspectiva racional.

Para evitarlo debemos revisar el entorno de aprendizaje. Es decir, aparte de la entrada (input), la impartición de contenidos, que es a la que normalmente se dedica casi todo el tiempo y esfuerzo, debemos dotar a ese entorno de:

- Una perspectiva general de lo que vamos a aprender.
- Una estructura integradora que dote de sentido a lo que aprendemos (lo más importante).
- Unos mecanismos que faciliten el repaso y el recuerdo.

En el arranque de este trabajo señalaba como había veces (demasiadas) en las que el sistema educativo no sólo no contribuía al éxito del alumno, sino que lo dificultaba. Y poníamos el ejemplo de algunos casos muy llamativos en los que los ‘mensajes’ de los profesores no fueron ‘muy motivadores’. No está de más recordarlo:

- Walt Disney: Al que su profesor consideró que le faltaba imaginación creativa.
- Tolstoy: Cuya evaluación fue “ni capaz de aprender ni dispuesto a hacerlo”.
- Einstein: Al que llegaron a considerar “subnormal académicamente hablando”.
- Paul McCartney y George Harrison asistieron a la misma escuela de Liverpool. En una entrevista posterior confesaban que la asignatura que menos les gustaba era la música. Su profesor los consideró mediocres y llegó a suspenderlos.

Desde el ‘coaching’ educativo se pretende oponer la siguiente visión del profesor-coach:

*Mi ‘coach’:*

- **Creó en mi potencial.**
- **Trabajó mi autoestima.**
- **Me ayudó a fijar objetivos.**
- **Me animó y me apoyó.**
- **Revisó mi rendimiento.**
- **Creó mi entorno.**
- **Me ayudó a asumir mi responsabilidad.**

En el plano emocional el planteamiento se puede resumir en dos principios:

- Encuentra tus señas de identidad y cuando hagas un trabajo, cada día, úsalas al servicio de otras personas (tus alumnos).
- Tenemos que preparar a los niños para las pruebas de la vida, no para una vida de pruebas.

Para aquellos que quieran conocer algo más de cómo se está aplicando el ‘coaching’ en el sistema educativo de otros países, recomiendo la lectura del artículo de Simon Ward “El coaching en colegios del Reino Unido” publicado en la revista Educadores en el número de Enero-Marzo de 2012.

### 3. Formar emprendedores como objetivo global del sistema

La tercera propuesta está vinculada a una idea que se ha convertido en ‘lugar común’ (no sólo en el mundo de la educación formal, sino en cualquier ámbito de desarrollo y formación): la idea de emprendimiento y actitud emprendedora.

Como veremos, lo que se pretende desde esta perspectiva no está alejado de la propuesta anterior.

Ya hemos comentado que la característica más significativa de nuestra época es el cambio, y el ritmo vertiginoso al que se producen estos cambios. También hemos dicho que el sistema educativo debería preparar a los alumnos para enfrentarse con éxito a los retos que esta situación les propone. Dado que variables de este cambio como dirección y velocidad —imprescindibles para predecir el movimiento— son, como mucho, estimables, pero no pueden anticiparse con garantías, se impone incluir una actitud



proactiva, nunca reactiva, puesto que de optar por esto último el alumno, en su vida personal y profesional se vería abocado a tratar de seguir la estela de algo que ya pasó y que, seguramente, no sea ni posible ni útil alcanzar.

Como apuntaba Ken Robinson, “nadie tiene ni idea de cómo será el mundo dentro de cinco años, y sin embargo se supone que estamos educando para ello”.

La pregunta que venimos formulando a lo largo de este trabajo es la de si el sistema vigente cumple esta misión, es decir, si va formando en los alumnos la actitud necesaria para ello. Pero previamente tendríamos que dejar claro cuál es esa actitud que deberíamos lograr.

La idea sería que los alumnos desarrollasen la capacidad de plantearse la posibilidad de mejorar por ellos mismos la realidad que les rodea, aprovechando, como cita también Robinson, que a esas edades el talento y la capacidad de innovación son extraordinarias.

Por ello, habría que guiarles para no esperar a que vengan otros a solucionar los problemas que les surgen, o que estos problemas se ‘arreglen solos’. Eso es así, de nuevo porque las situaciones que se planteen y sus posibles modos de abordarlas tienen tres variables fundamentales: multiplicidad de problemas en tipo e intensidad, multiplicidad de soluciones posibles para cada uno de ellos y opciones diversas añadidas según la personalidad de cada cual. Como se puede apreciar, esto marca un número de combinaciones casi infinitas, de manera que no es posible generar un ‘manual’ válido para cada situación, sino que es preciso dotar a la persona de herramientas que le ayuden a definir cuál es el camino mejor en cada circunstancia.

Para hacer esto el chaval debe aprender a:

- Proponerse un objetivo y dotarlo de metas parciales que permitan ir midiendo los avances. Cada una de estas metas parciales se convierte en un objetivo en sí mismo, con su propia estrategia y temporización.
- Analizar los problemas que existen para alcanzar ese objetivo: discriminar entre los reales y los que son fruto de prejuicios o creencias no basadas en datos fehacientes.
- Proponer soluciones para superarlos. La solución o soluciones tienen que ajustarse a las propias competencias, recursos y capacidades. Si hemos de vadear un río, podemos plantear construir un puente (es una solución perfecta) pero ¿tenemos los conocimientos y los materiales para hacerlo?
- Evaluar los resultados. La evaluación debe contener el factor tiempo como uno de sus parámetros, porque el tiempo que dedicamos a algo es un valor en sí mismo.
- Proponer nuevas soluciones (en el caso de no haber tenido éxito), acciones complementarias (si el éxito ha sido parcial) o nuevos objetivos (en el caso de haber tenido éxito).

La actitud necesaria para poner en marcha este proceso se ha dado en llamar ‘actitud emprendedora’.

Desde la Unión Europea se ha lanzado la idea de que conseguir el desarrollo de esa actitud debe ser uno de los objetivos fundamentales de cualquier sistema educativo. La cuestión que debemos resolver es como pasar de ese objetivo genérico y difuso a acciones concretas.

¿Qué diferencia a un sujeto con ‘actitud emprendedora’ de otro que no la tiene? Para empezar debemos tener en cuenta que esa actitud se apoya en una serie de habilidades personales que la hacen posible.

Un sistema que pretenda desarrollar esa actitud (en el plano general) deberá atender a la formación y desarrollo de esas habilidades en los alumnos.

Las habilidades de las que hablamos son:

- Autonomía.
- Autodisciplina.
- Autocontrol.
- Flexibilidad.
- Sentido crítico.
- Espíritu innovador.
- Superación.
- Iniciativa.
- Tenacidad.
- Perseverancia.
- Autoestima.

Si las examinamos veremos que existen características comunes en ellas:

- En primer lugar, muchas están relacionadas con la competencia emocional.
- Por otro lado, son ‘habilidades modificables’. No se apoyan en ‘dones innatos’, sino que la práctica y la formación pueden hacer que se desarrollen. También es posible que una fórmula inadecuada de aprendizaje haga que se atrofien o que se pierdan. Regresando a Robinson, en su libro *Epifanía*, que trata sobre cómo diversas personas descubrieron su talento, cuenta la historia de Gillian Lynne, coreógrafa de musicales de éxito como ‘Cats’ o ‘El fantasma de la Ópera’. Según explicó Lynne a Robinson, ella en el colegio era un desastre y la dirección del centro comunicó a los padres que podía tener un trastorno de aprendizaje. No se concentraba, se movía continuamente — hoy hubiera sido diagnosticada como TDAH — “pero entonces no se había inventado aún, no era una enfermedad disponible”, comenta irónico. Por ello, la llevaron a un especialista y la sentaron en una silla mientras su madre y el médico hablaban. Después, el médico dijo a Gillian que tenía que hablar con su madre en privado y la dejaron sola en la habitación. Pero, antes de salir, él puso la radio. La madre y el médico observaron desde otra habitación, y en cuanto salieron ella se levantó y empezó a bailar. Entonces el médico le dijo a la madre: “Gillian no es una enferma es una bailarina”. La madre la llevó a una escuela de danza que Gillian define como “maravillosa, todos eran como yo, no podían pensar si no estaban moviéndose, bailando”. El resultado fue una carrera extraordinaria, llena de éxitos. “Otro médico le hubiese puesto un tratamiento para mantenerla quieta”, concluye Robinson.
- En tercer lugar, no se identifican con la capacidad para desarrollar una actividad o un aprendizaje concreto. Son habilidades aplicables a cualquier ámbito de actuación o aprendizaje. Es un hecho incuestionable que para abordar situaciones y desafíos de la vida real el cerebro humano no se limita a utilizar un ‘departamento’ concreto de conocimiento o experiencia, sino que recurre a interacciones que potencien las habilidades y cambien las perspectivas sobre cómo encarar el problema, porque ningún problema real es un experimento de laboratorio en condiciones de asepsia.



Decía al principio que esta propuesta está muy relacionada con la anterior: conseguir que el sistema educativo sirva para lograr que los alumnos ‘saquen lo mejor de sí mismos’ para aprender, más que enseñarles cosas concretas que además están desvinculadas de su experiencia vital. Castrar la creatividad es matar la capacidad de innovación, es decir, de buscar caminos útiles que aporten valor a la solución.

La autodisciplina, tenacidad, perseverancia, están tremendamente relacionadas con la consecución de un nivel de implicación necesario para que el alumno mantenga una práctica persistente, un ritmo de entrenamiento, necesario para dominar cualquier actividad. Igual que hemos dicho que es necesario que se marque un objetivo, también lo es que se inculque la idea de que el logro se alcanza si no se renuncia a la primera dificultad, si estamos dispuestos a seguir la estrategia marcada aunque cueste y si mantenemos un esfuerzo sostenido.

El sentido crítico y el afán de superación necesitan de un proceso de evaluación constructivo y continuo que proporcione un adecuado ‘feedback’ al que está formándose. Todo lo hecho sirve para algo. Y, sobre todo, no debe existir mayor exigencia que la que la persona se autoimpone, porque es consciente de sus posibilidades y sabe que puede (o al menos debe intentar) ir un paso más allá. Pero para eso necesita que se le inculque no solo esto, sino también la idea de que la evaluación es simplemente una parada en el camino para redefinir estrategias y tomar aliento, no el objetivo, sino uno de los medios. Esto funciona en los dos sentidos: tanto cuando la evaluación resulta negativa (analicemos, corrijamos fallos, revisemos el por qué) como cuando es positiva (la autocomplacencia aleja de los logros mucho más que los errores).

La autoestima, el autocontrol, flexibilidad, creatividad e iniciativa son la base de una adecuada gestión del fracaso. Sin la primera, el alumno caerá al primer obstáculo real o imaginario (‘no valgo para esto’, ‘si pudiera hacerse ya lo habría hecho alguien’); sin la segunda se sumiría en la euforia o la depresión en cuanto llegase a la primera etapa de su camino y ambos casos abandonaría; sin la flexibilidad se empecinaría en el error, se daría cabezazos contra el muro en lugar de intentar escalarlo o rodearlo; sin creatividad nunca superaría el menor imprevisto, y sin iniciativa estaría a expensas de que otro le indicase el trayecto correcto, un trayecto que le aboca a la dependencia y que, en todo caso, no es el suyo.

En resumen, lo que estamos planteando lo podemos resumir de la siguiente forma:

- El objetivo de un sistema educativo eficiente es preparar a los alumnos para enfrentarse a los retos de la realidad. No hay que dar por tanto la solución al problema, sino modos de abordarlos para llegar a la solución.
- La realidad en la que viven (y van a vivir) nuestros alumnos es muy dinámica, con un ritmo de cambio vertiginoso. Si nosotros no sabemos, nadie lo sabe, cómo va a ser el futuro, ¿cómo pretendemos que nuestros alumnos funcionen con unas plantillas y unos esquemas que deberán aplicar a algo para lo que ni unas ni otros han sido diseñados?
- Para afrontar con ciertas garantías de éxito los retos que esta realidad propone es mucho más necesario el desarrollo de una determinada actitud y una determinada mentalidad, que la asimilación (memorización) de unos contenidos concretos. Facilitar que el cerebro establezca interacciones, que aproveche herramientas y que vaya colocando las piezas como más convenga a la situación.

- Esta mentalidad la hemos denominado ‘mentalidad flexible’. La que nos hace pensar que las capacidades individuales son maleables. Que nuestro entrenamiento, planificación y capacidad de analizar las situaciones nos harán mucho más competentes. Y que con suficiente motivación, esfuerzo y una buena enseñanza, las personas pueden mejorar en casi cualquier cosa. Si cuando una persona, y tenemos miles de ejemplos, se ve enfrentada a una situación límite es capaz de cosas increíbles, ¿qué no se podrá hacer si dotamos al alumno de una mentalidad predispuesta a enfrentar situaciones cotidianas en las que puede valerse de la reflexión y el análisis.
- La actitud la hemos denominado ‘actitud emprendedora’: plantearse la posibilidad de mejorar por ellos mismos la realidad que les rodea. No esperar a que vengan otros a solucionar los problemas que les surgen, o que estos problemas se ‘arreglen solos’. Emprender no es lanzarse al vacío y confiar ciegamente en que abajo habrá un colchón que nos evitará el golpe. Emprender es aplicar las habilidades propias, convenientemente desarrolladas, en crear soluciones valiosas y útiles, atreverse a hacerlo, pensar que las cosas pueden ser mejores de otro modo y ponerse a ello.
- Esta actitud no ‘crece sobre la nada’, sino que se apoya en determinadas habilidades personales que permiten mantener el esfuerzo necesario para lograr los objetivos propuestos, asumir la situación real, siendo consciente de los éxitos, y reconociendo y analizando los errores, y gestionar el fracaso proponiendo nuevas alternativas. Este último punto, el del fracaso, es especialmente importante. Normalmente, los sistemas educativos estigmatizan el fracaso, es lo peor que puede pasar. De ese modo, el alumno interioriza esa idea y va tomando la decisión de no arriesgar nunca, puesto que si lo hace puede fracasar. Sin embargo, si analizamos la trayectoria de la mayoría de personas que han logrado triunfar en alguna disciplina, veremos que su camino está jalonado de fracasos, y que lo que les distingue no es el no haber fracasado nunca, sino el haber asumido el fracaso como parte del camino hacia el éxito.

Por lo tanto lo que estamos proponiendo coincide con el título de este punto: formar emprendedores como objetivo global del sistema.

Quiero aclarar que el término ‘emprendedor’ lo entiendo en un sentido amplio, es decir no exclusivamente ligado al ámbito empresarial y económico, aunque evidentemente no lo excluya. Por lo tanto hablamos de emprendedor como “la persona que es capaz de poner en marcha acciones encaminadas a iniciar cualquier tipo de proyectos de mejora del entorno y de su propia vida”. Estos proyectos pueden ser culturales, sociales,....., y por supuesto empresariales.

Se me ocurren dos preguntas inicialmente:

- La primera es que dado que formar emprendedores implica el desarrollo en los alumnos de las habilidades que antes hemos mencionado, ¿contribuye la estructura de nuestro sistema educativo, y la actitud habitual de los profesores a ese desarrollo?
- La segunda es ¿podríamos alcanzar ese objetivo a través de la creación de una asignatura nueva?

Invirtamos el orden y afrontemos primero la segunda de estas cuestiones. Crear una asignatura en la que enseñemos a ser emprendedores es lo mismo que crear una asignatura para enseñarles a ser mejores ciudadanos (‘Educación para la ciudadanía’), o para mejorar sus valores morales (‘Ética’). Es decir, algo bien intencionado, pero claramente insuficiente.





El hecho de que en una asignatura tratemos de enseñar en qué consisten valores como la tolerancia, la solidaridad, o el respeto al medio ambiente, o que aproximemos al estudiante a los distintos sistemas morales que nuestra cultura u otras han ido proponiendo como guía de los actos del hombre, no es que esté mal, pero en realidad ni hacen al alumno mejor ciudadano, ni una persona con una estructura ética más sólida.

Existe en pedagogía el concepto ‘contenido transversal’, y también el de ‘currículo oculto’, que probablemente servirían más eficazmente a estos propósitos.

Voy a tratar de aclarar estos conceptos para los que no estén familiarizados con ellos. Un contenido transversal es aquel que no es propio de ninguna asignatura en concreto, sino que aparece y es tratado desde diferentes perspectivas en distintas materias.

El currículo oculto son aquellos conocimientos y valores que transmitimos de forma implícita cuando estamos estudiando una materia (por ejemplo, el respeto por el medio ambiente cuando estudiamos un tema de desarrollo económico o demográfico).

Está claro que cuando lo que pretendemos es desarrollar ‘actitudes’ estamos hablando más de contenidos transversales y de currículo oculto que de los contenidos curriculares específicos de una materia.

Esto no quiere decir que cualquier aportación en este sentido no sea bienvenida, pero crear una asignatura dedicada al emprendimiento, si su aportación es aislada, no hará que los alumnos sean más emprendedores.

‘Formar emprendedores’ de forma eficaz sólo es posible si desde el sistema educativo en todos sus componentes (fórmulas de aprendizaje propuestas, sistemas de evaluación, actitud transmitida por los docentes) se plantea una acción global que permita el desarrollo en los alumnos de las actitudes necesarias. Y una acción global es también una acción coordinada e integral. Como hemos señalado, se trata de que el alumno aprenda a hacer interactuar sus diversos conocimientos y habilidades cuando enfrente las situaciones, y todas, repito, todas, las materias, desde las que se consideran instrumentales hasta aquellas a las que se da menor importancia, van en este lote.

Para contestar a la otra cuestión podemos transformar la pregunta en ¿se premia en nuestro sistema educativo la creatividad de los alumnos? ¿se fomenta que tomen iniciativas propias? ¿se valora el sentido crítico, o más bien se combate? ¿se ofrecen modelos y estructuras flexibles de aprendizaje y actuación?.....

Si contestamos a estas preguntas de forma negativa, está claro que un sistema que no sólo no promueve, sino que más bien penaliza las actitudes y habilidades en las que se apoya el emprendimiento, no contribuye a formar emprendedores.

Como hemos visto antes, crear una asignatura tampoco será lo más eficaz. Para favorecer que surjan emprendedores debemos modificar de forma profunda la estructura del sistema para que pueda ofrecer actividades que sirvan de marco de desarrollo a esta actitud.

También es necesario que el sistema de evaluación lo tenga en cuenta. No puedo decir que quiero alumnos con iniciativa y autonomía personal y al mismo tiempo darles el camino trazado y premiar en la evaluación

a los que no se salen de este lo más mínimo. Ni, por descontado, penalizar a los que lo hacen, aunque fracasen en algún intento, o más bien diría: y mucho menos si fracasan, porque el fracaso es parte del aprendizaje, no una distorsión, es un elemento clave.

Por último, pero no por ello menos importante, es necesario ofrecer modelos de este comportamiento desde la actitud del profesor. La tan traída y llevada autoridad, el no menos mencionado respeto, deben basarse, la primera, en lo que el Diccionario de la RAE recoge como tercera acepción: “prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia”, y el segundo, en la segunda acepción del mismo texto: “miramiento, consideración, deferencia”.

En este sentido, no puede fomentar la creatividad un profesor apegado al aprendizaje de rutinas, cuando lo indicado es que mantenga a sus alumnos en tensión, planteando desafíos, invitándoles a avanzar, haciéndoles sentir seguros en el riesgo y no en la parálisis. No puede fomentar el espíritu crítico un profesor que no asume ninguna crítica, porque no hay nada que dé más valor y consideración a una persona a la que admiramos que sea capaz de reconocer que se equivoca...

Ya he comentado anteriormente que no creo que debamos quedarnos en la crítica de los defectos que observamos en el sistema sino que debemos proponer alternativas para superar esas carencias. En este caso, si señalamos que la forma de actuar en el marco educativo ‘no forma emprendedores’, ¿Cuál sería el camino adecuado para lograr este fin?

Voy a tratar de establecer una ‘ruta’ a lo largo de las actitudes que debemos desarrollar para conseguir que los alumnos que formamos avancen en el logro de ese objetivo.

1. La primera actitud que debemos trabajar es la **autoestima**. Sólo si conseguimos que el alumno crea en sí mismo lograremos que se ponga en marcha. Nadie que piense que le va a ser imposible conseguir algo lo intentará con la intensidad suficiente. Sólo si construimos esa cualidad conseguiremos que se arriesgue, que supere la barrera de sus miedos. Sobre todo del ‘miedo al fracaso’, y por ahí al ‘miedo al ridículo’. La aspiración debe ser que nuestros alumnos, al conseguir con nuestra ayuda alcanzar sus metas, más allá de lo que imaginaron, repitan aquella frase atribuida a Gustavo Zerbino, uno de los supervivientes de la tragedia aeronáutica que sufrió el equipo uruguayo Stella Maris, quien preguntado cómo lograron sobrevivir en condiciones tan duras, replicó: “lo hicimos porque no sabíamos que era imposible”.

Para conseguir este objetivo los elementos fundamentales son la actitud del profesor, y el sistema de evaluación.

Como hemos dicho en un punto anterior, la autoestima no se construye evitando las dificultades, sino a través de la superación de estas. Por lo tanto no es una actitud ‘blandita’ por parte del profesor lo que la favorece, sino una actitud a la vez exigente y comprensiva. Que corrija las deficiencias y los errores, pero que le ayude a buscar alternativas. El profesor no debe hacer el trabajo del alumno, sino ayudarle a encontrar la mejor forma de hacerlo y a la vez animarlo en su esfuerzo (más o menos lo señalado en el final del punto anterior cuando hablamos de las actitudes del ‘coach’).

A su vez el sistema de evaluación debe ser realista y constructivo. Como hemos dicho antes una evaluación inadecuadamente favorable no produce resultados positivos, sino al contrario. Cuando



hacemos esto conseguimos fomentar lo que el psicoanalista D. Winnicott llama ‘pensamiento mágico’, una especie de sentimiento de omnipotencia que sólo es adecuado en el niño en su primera infancia, cuando carece de mecanismos de comportamiento más eficaces para enfrentarse a la realidad.

El sistema de evaluación debe proporcionar el adecuado ‘feedback’ para que el alumno sepa donde se encuentra y qué tiene que mejorar. Si corregimos y al mismo ayudamos a encontrar alternativas a las formulas erróneas, estaremos construyendo su autoestima.

Es obvio que las correcciones deben basarse en mecanismos conductuales (“esto lo has hecho mal y tienes que corregirlo”), y nunca en dudas sobre su capacidad (“eres un desastre”...”cualquiera lo haría mejor que tú”). Por último, está claro que los profesores, no sólo debemos creer en los alumnos, sino hacérselo llegar claramente si queremos que confíen en sus posibilidades y lo intenten.

No debe perderse de vista que tratamos con personas en transformación, unas personas que no entienden muy bien qué pasa ni saben qué son ni si deben comportarse como adultos o como niños. Es decir, llenas de inseguridades, por lo que alentarles y ayudarles a tomar conciencia de sus posibilidades provoca un efecto mágico: a diferencia de un adulto, que puede estar ya cerrado en lo que es o puede ser, el alumno en estas edades está abierto a una época tan atractiva para él como llena de inseguridades, y si conectamos con él el cambio será espectacular.

2. Una vez hayamos conseguido este primer objetivo debemos ‘empujar’ al alumno para que tome sus propias decisiones, para que asuma sus propios riesgos. Volvemos a señalar el efecto ‘paralizante’ que tiene el miedo al fracaso, y lo necesario que es este fracaso y su gestión para progresar en cualquier ámbito.

Nuestra función aquí debe ser la de ‘animadores’ para que hagan sus intentos, desdramatizando el fracaso parcial. Tenemos que transmitirles algo que decíamos antes: es falso que para empezar a hacer algo ya haya que ser ‘bueno’ en ello. Y no basta con decírselo, sino que debemos mostrarlo: mostrar claramente el antes y el después de cualquier actividad en la que parten de cero, cuando han realizado el esfuerzo de mejorar.

Nuestro trabajo es conseguir ‘hacer de la necesidad virtud’: plantearles actividades ‘abiertas’, que les obliguen a asumir decisiones de forma progresiva. No podemos, en ningún caso, simplificar la tarea para hacérsela más fácil, pero inevitablemente más rutinaria y menos autónoma.

Aquí el papel del profesor no es decidir por el alumno, sino enseñarle a analizar antes de decidir, y a decidir con responsabilidad, es decir, evitar la conocida ‘parálisis por análisis’ (nunca va a tener garantías de éxito, pero sí posibilidades) y después a responsabilizarse de sus decisiones.

3. Debemos animar la toma de decisiones, a que el alumno demuestre su iniciativa. ‘Entrenar’ en este sentido al alumno implica ofrecerle siempre opciones abiertas en las que él decide. Si el camino no es el adecuado se corrige, y se reinicia el proceso.

Muchas veces nos equivocamos cuando queremos ‘saltarnos los pasos’. ¿Algún niño aprende a andar sin caerse? Cuando llevamos a cabo un aprendizaje de opciones cerradas puede parecer que avan-

zamos más rápido, pero el aprendizaje es mucho menos consistente, además si no ‘obligamos’ al alumno a tomar la iniciativa, le es más cómodo no hacerlo, y por lo tanto no lo aprende.

Me contaba un amigo periodista que durante una breve etapa fue invitado a asistir a las reuniones del consejo de redacción del medio en el que trabajaba. Supuestamente, en estas reuniones el director convoca a los jefes de cada sección para analizar lo hecho el día anterior y proponer la tarea del día en curso. Sin embargo, la inflexibilidad del director y la tendencia a ridiculizar a quien proponía algo que no fuese con su idea preconcebida, hacía que aquellas reuniones se pareciesen a lo que se decía de los consejos de ministros de la dictadura de Franco: “reuniones en las que los consejeros se juntan para escuchar al aconsejado”. Cuando el director lanzaba una pregunta del tipo “¿qué os parece tal o cual cosa?”, los jefes de sección, en vez de manifestar su opinión, trataban de adivinar qué agradaería al director, y eso es lo que decían. Como puede adivinarse, este medio acabo desmantelado y en la ruina.

Por tanto, hay que educar la iniciativa, cualidad que va a ser muy apreciada luego en la vida personal y profesional del alumno, transmitirle que está aquí para aprender, no para acertar.

4. El siguiente paso es tratar de ‘forzar’ que los alumnos no sólo se pregunten ¿por qué?, sino también ¿por qué no?. Es muy difícil enfrentarse al mundo en el que van a vivir nuestros alumnos, donde van a tener que desarrollar su vida profesional, social y personal sin espíritu innovador. Como decía Miguel Ángel, “lo peor no es tener sueños poderosos y no alcanzarlos, sino tener sueños mediocres y llegar a ellos”.

También es imposible lograr que los alumnos desarrollen ese espíritu si sólo transitamos por los caminos trillados de siempre, y no sólo no favorecemos las nuevas iniciativas sino que las penalizamos. Parte de nuestro trabajo debemos dedicarlo a abrir nuevos horizontes, a favorecer el surgimiento de ideas nuevas para afrontar los problemas que surgen. Esto no lo podemos dejar al azar. Pensar que hay alumnos más innovadores que otros, sino que debemos establecer en todas las materias espacios para desarrollarlo. Hay que ser conscientes de que no sólo importa la solución final, sino las fórmulas de afrontar los problemas. No nos olvidemos de que las empresas de más éxito son aquellas que favorecen (y hasta obligan) la presentación, por parte de sus empleados, de proyectos innovadores, aunque sólo se desarrollen una pequeña parte de ellos.

Este sistema es empleado con gran éxito en empresas como Google. En ella, los trabajadores, al margen de su labor diaria, tienen que ir elaborando un proyecto-propuesta. Cada tres meses, directivos del portal se reúnen con cada trabajador para pedirle que les explique el proyecto que ha desarrollado en un tiempo de 20 minutos. Si el proyecto les convence, Google le premia y lo desarrolla; si no, ¿les despide?, no, les permite venderlo por su cuenta. Así se han desarrollado aplicaciones exitosas de este portal, como el Earth o el Street View o el Google +, que tanto dinero han dado a esta empresa. Incluso hay aplicaciones que fueron descartadas, resultaron un éxito y luego... Google las recompró.

5. Como hemos dicho, el mundo al que nos enfrentamos, nuestro mundo, está en continuo cambio. Si descuidamos en nuestros alumnos la creación de actitudes flexibles, los estaremos incapacitando para enfrentarse a los retos que les van a surgir.

No existe una sola fórmula, una sola respuesta, y además esta puede variar si varían las condiciones. Pero no podemos pensar que vamos a crear alumnos de ‘mentalidad flexible’ dentro de ámbitos de



formación rígidos: Explicación-memorización-examen. Debemos abordar temas distintos de distintas formas. Y también debemos acostumbrar a nuestros alumnos a realizar trabajos diferentes y a ser evaluados también de forma diferente.

El sistema explicación-memorización-examen se asemeja a la metáfora descrita por Steven Covey donde proponía llenar un recipiente con arena y piedras de distinto tamaño. El impulso fácil y rígido es meter primero la arena, lo más sencillo y luego ir completando. Así muchas piedras se quedan fuera. ¿Y si metemos primero las piedras y luego la arena? Ésta rellenará los huecos y cabrá todo.

Decía Séneca: “de niños, en la escuela nos enseñan gramática, aritmética, música... pero el arte más importante, el arte de la vida, el arte del vivir, lo aprendemos cuando llegamos a viejo, cuando ya es demasiado tarde para poderlo utilizar”. En nuestras manos está corregir —con cierto retraso eso sí— al sabio: enseñemos a vivir y aprender a vivir es aprender a afrontar desafíos, vencerlos y prepararnos para el siguiente.

6. Llegados a este punto, una vez conseguido el necesario nivel de motivación e implicación el estudiante debe asimilar que es imposible conseguir unos buenos resultados sin el suficiente nivel de superación y autodisciplina.

Nada es gratis. Practicar cualquier deporte que nos guste es tremendamente divertido y gratificante (por lo menos a mí me lo parece) pero esta práctica es mediocre y superficial (y aunque parezca mentira mucho menos gratificante) sin el suficiente espíritu de superación y disciplina. No se puede ‘jugar sin entrenar’. Para formar este aspecto creo que es necesario un moderado nivel de competitividad, siempre modulada por la colaboración y el espíritu de equipo. Tenemos que hacer ver al alumno que, en la vida real, tras cada éxito hay mucho de esfuerzo y dedicación. Hace no mucho, un gran empresario del mueble, que tiene a su cargo a más de 200 trabajadores, me contaba que él empezó tomando una decisión arriesgada: dejó su empleo, un trabajo fijo, en una empresa de carpintería y se montó por su cuenta. “Los primeros dos años fueron durísimos para mi y para mi mujer, apenas podíamos comer otra cosa que mortadela”, explicaba, y añadía divertido: “ahora, mi mujer ve una rodaja de mortadela y sale corriendo”. Pues eso, que hay que inculcarles que hay que comer mucha mortadela antes de lograr la meta.

7. Todo este proceso quedaría invalidado si no conseguimos que los alumnos se cuestionen el mundo que les rodea, sus exigencias, y sus propias acciones. Necesitamos ejercitar la crítica. Debemos plantear ejercicios de evaluación del entorno y lo que nos ofrece. Practicar el análisis con criterios objetivos. Si fomentamos en los alumnos una actitud conformista y excesivamente ‘sumisa’, no estaremos formándoles en la dirección que el mundo les demanda. Pero este espíritu crítico también debe ser autocrítico. Sus propias acciones y actitudes deben ser evaluadas y criticadas por ellos mismos. Sin conciencia del error no hay aprendizaje.

La autocrítica debe llevar a la asunción de responsabilidades, una cuestión especialmente compleja en estas edades (y en todas, cierto es) porque es más fácil culpar a otros, a las circunstancias o a lo que sea, de nuestros fracasos, pero enfrentemos al alumno a esta cuestión: ¿en qué te ayuda a lograr tu objetivo atribuir a la fatalidad los errores?

8. Ante el fracaso debemos promover el autocontrol. Debemos enseñar a los chavales que, ante el fracaso no pueden caer en el desánimo. Cuando las cosas no salen a la primera (o a la segunda, o a la tercera...) no podemos ser pesimistas. Ante situaciones de tensión tenemos que enseñarles a controlar el estrés y a pensar de forma 'proactiva' (qué puedo hacer yo, por mis propios medios, para mejorar la situación).

Sin autocontrol el éxito es imposible. Como en el aprendizaje de otras actitudes, esto implica que debemos programar el ejercicio de prácticas que favorezcan este aprendizaje. Seguramente usted conozca las gestas de Miguel Indurain. Mi recuerdo es el de tardes sofocantes de verano frente al televisor viendo el Tour. El rival de Indurain aceleraba y se marchaba en busca de la meta, y todos (me refiero al vociferante comentarista televisivo y a mí) decíamos lo mismo: "¡pero hombre, acelera que se te va!" o "vaya, parece que hoy Indurain no va bien". El ciclista, ajeno a nosotros seguía con su ritmo parsimonioso y exasperante y creíamos que se había rendido. Gran error, mientras nosotros nos lamentábamos, él había cambiado a un piñón más pequeño y, sin que nos diésemos cuenta, ganaba terreno palmo a palmo hasta dejar atrás a su rival, quien veía atónito como el navarro, con su pedalear rítmico se alejaba. ¿Cuántas carreras se pierden por rendirse a las primeras de cambio o acelerar antes de tiempo debido a la euforia? De ahí la importancia del autocontrol: disgustarse cuando algo sale mal es normal; anclarse en ese estado, no conduce a nada.

9. Por último, es necesario conseguir que los estudiantes desarrollen su tenacidad, y su perseverancia. Sin ellas el éxito es imposible. Me permito recordar la frase de Miguel Ángel, y también otra anécdota que se atribuye al genial Pablo Picasso: Es conocido que era muy madrugador, y que antes de las siete de la mañana ya se encontraba en su estudio trabajando. Un admirador le planteó: "maestro, como es que madruga usted tanto. Un artista sólo puede trabajar cuando está 'inspirado', si la inspiración no viene es una tontería estar tantas horas en el estudio", a lo que el pintor respondió: "por eso lo hago, por si 'viene la inspiración' que me coja pintando, y no en la cama".

La estrategia para correr la maratón que es la vida a la que se enfrenta el alumno no puede ser la de una carrera de 100 metros. De nada sirve el esfuerzo concentrado en una sola acción, en un momento puntual. Ciertamente a una generación como la actual, acostumbrada a la recompensa inmediata, es complejo transmitirle el valor de la tenacidad. Ese es un reto difícil y hermoso, si logramos que fijen su meta y empiecen a esforzarse en conseguirlo, ¿seremos capaces luego, cuando quieran rendirse de estimularlos diciéndoles que abandonar sería arrojar por la borda todo el esfuerzo previo, nadar para ahogarse cuando se divisa la orilla, porque cada paso que se da es un paso que nos acerca al objetivo? Una buena técnica sería, quizá, cuando llegue el momento en que flaquee su convicción, analizar con el alumno cuál era la posición de partida y hasta dónde se ha llegado, porque a veces no es consciente del avance paulatino y hay que hacerle ver que no siempre fue así, que cuando empezó estaba más lejos de la meta.

Sin este esquema de trabajo, y probablemente en este orden es muy difícil que cualquier sistema consiga formar emprendedores, aunque diseñe asignaturas para ello. ¿Merece la pena luchar por ello? Creo que sí. El sueldo del profesor no es una recompensa, es un pago pactado por un trabajo concreto. La recompensa está, en mi opinión, en saber que un alumno que llegó a nuestras manos lleno de miedos e inseguridades, cuando abandona nuestra tutela es una persona preparada para enfrentarse a la vida porque nosotros le hemos aportado las herramientas necesarias. Las palabras de San Agustín de Hipona, "conócete, acéptate, supérate" sirven para nuestros alumnos, pero también para nosotros.

# 4

## ALGUNOS EJEMPLOS PRÁCTICOS





A lo largo de este trabajo he comentado de forma repetida que para conseguir una mejora significativa en la educación no bastan acciones aisladas, sino que se necesita de una modificación estructural de carácter global, de un cambio de criterio. Es decir, introducir un programa nuevo (por eficaz que sea), poner en marcha acciones en determinado centro, no es suficiente. También he defendido la idea de que no hay ‘soluciones mágicas’ que, a través de una sola acción, sean capaces de producir un vuelco radical a la situación de partida.

Por todo ello puede parecer contradictorio que proponga una serie de programas concretos y aislados como reflejo de lo que he comentado en el punto anterior. Más todavía cuando uno de los ejemplos es una nueva asignatura elaborada con criterios innovadores.

En realidad no se trata de eso. Ninguno de los ejemplos que voy a exponer a continuación, por sí solos, constituyen ninguna solución. Lo que sí muestran es que hay ‘otra forma de hacer las cosas’.

Mi idea es utilizar estos ejemplos para mostrar que las propuestas que he hecho hasta ahora no son ‘castillos en el aire’, sino que se pueden cristalizar en programas de acción concretos.

Las tres primeras propuestas se refieren a programas que se han desarrollado, o se están desarrollando en las tres etapas de la educación previas a la Universidad:

- El programa de activación de la inteligencia se desarrolla sobre todo en Educación Infantil, teniendo su continuación como consolidación en la Educación Primaria.
- ‘Imagina y emprende’ es una asignatura de 3º de ESO, aunque es un programa que podría ponerse en marcha como actividad alternativa a lo largo de toda la ESO.
- ‘Imagina tu Empresa’ es un programa dirigido a los alumnos de Bachillerato y ciclos formativos de Formación Profesional.

El programa de activación de la inteligencia se ha venido poniendo en práctica durante los últimos seis años (con excelentes resultados) en el centro educativo donde desarrollo mi actividad profesional como jefe del Departamento de Orientación.

En los otros dos programas he participado muy activamente:

- Formé parte del equipo que diseñó toda la estructura de la asignatura de 3º de ESO en 2008 y del equipo de coordinación que supervisó la experiencia piloto de la puesta en marcha en el curso 2008-09.
- El Proyecto ‘Imagina tu empresa’ surgió en 2005 del Departamento de Orientación que dirijo. Inicialmente fue una actividad interna del centro en colaboración con empresarios, asociaciones empresariales y técnicos en asesoramiento de empresas. Posteriormente se convirtió en una actividad para toda la Comunidad Autónoma Extremeña en la que participaron la Consejería de los Jóvenes y el Deporte, la Consejería de Educación y el Servicio Extremeño Público de Empleo. He formado parte del grupo de coordinación de este proyecto como creador de la idea original que dio lugar al mismo.





Por último, no podía cerrar este trabajo sin lanzar una nueva propuesta para el aprendizaje de los idiomas. Probablemente no hay una materia que refleje más la desconexión entre lo académico y lo real que el aprendizaje de idiomas en el sistema educativo formal: después de prácticamente quince años de aprendizaje, la inmensa mayoría de los alumnos son incapaces de llevar a cabo una conversación en el idioma supuestamente aprendido. Concretando un poco más, estamos hablando de que los alumnos han dedicado en aula más de 2.000 horas a este aprendizaje, más las que hayan empleado de trabajo personal individual. Después de esto el nivel conseguido no les permite entenderse en una conversación coloquial de lo más sencillo. Ante el tamaño de este fracaso sólo nos quedarían dos opciones, o cambiamos radicalmente de sistema haciendo que el esfuerzo sea útil, o eliminamos los idiomas del programa educativo formal, y dedicamos ese tiempo, esfuerzo y recursos a otras tareas más útiles.


## 1. La activación de la inteligencia utilizando los recursos TICs

Voy a empezar este punto narrando una anécdota que sucedió hace unos meses. Aprovechando uno de los ‘puentes’ los padres de dos de los alumnos de mi centro hicieron un viaje a Madrid con sus hijos (alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria respectivamente): Los padres habían hecho un ‘circuito’ acorde con las preferencias y el interés de los niños para aprovechar el viaje: Parque temático, Zoo, cine... Uno de los lugares escogidos fue el Museo del Prado porque la pequeña (alumna de Educación Infantil) había insistido en ‘ir a ver los cuadros’ que le habían mostrado en láminas y diapositivas en un trabajo de clase. Los padres, por darle gusto a la cría, incluyeron el museo en las visitas sin estar muy convencidos de que fuera lo más apropiado para que los niños se lo pasasen bien, sobre todo la pequeña. De todas formas, y por acercar más la cosa a los chavales, contrataron a una guía especial para niños (de las que dispone el museo). Ante la sorpresa de los padres, la niña (de cinco años) se mostró entusiasmada durante toda la visita contemplando y comentando los cuadros, sobre todo los de su pintor favorito (que contra toda idea preconcebida era un autor a veces tan duro y difícil como Goya).

Curiosamente la guía les comentó a los padres que realmente la niña sabía de qué estaba hablando (aunque lo hiciese con sus palabras) y que su conocimiento no era en absoluto memorístico sino que realmente respondía a un criterio: por ejemplo ante el cuadro ‘Saturno devorando a sus hijos’, la niña —que lo denominó “Saturno comiéndose a sus hijos”— comentó: “ése no me gusta”, porque cuando lo pintó Goya “estaba muy triste”, y además ya se estaba volviendo un poco “chirichi”. Al finalizar la visita la guía comentó a los padres que estaba totalmente sorprendida, que nunca había visto a un niño (no solo de esa edad, sino mucho mayores) disfrutando de lo que contemplaba y comentándolo con tanto criterio y que, por favor, transmitieran al profesor de la niña su más sincera enhorabuena.

Lo curioso de este caso es que la niña de la que estamos hablando es una niña totalmente normal de su curso y grupo de edad, no es una niña con sobredotación intelectual, ni tampoco es que su interés esté totalmente focalizado en el arte, sino que estos intereses son tan amplios como los de cualquier niño de su edad. Esta niña, eso sí, había estado integrada en un programa de activación de la inteligencia utilizando las TICs durante el segundo ciclo de Educación Infantil (desde los 3 a los 5 años).

Veamos ahora en qué consiste este programa y cuál es su fundamento teórico:



Desde el punto de vista neurológico la educación consiste en el establecimiento de conexiones (neurológicas) que son las que determinan la capacidad de asimilar conocimientos. Mientras más conexiones se consigan realizar, el cerebro podrá realizar más funciones así como almacenar y relacionar mayor volumen de conocimientos.

Estas redes neuronales se crean en los siete primeros años de vida. Para que las neuronas se desarrollen y conecten es necesario que el niño reciba estímulos del exterior. La inteligencia, por lo tanto, depende de factores genéticos y factores ambientales: un entorno rico en estimulación desarrollará las neuronas y facilitará las conexiones entre ellas.

Esto quiere decir que un niño 'genéticamente inteligente' será aquel que necesita menos estímulos que el resto de los de su edad para formar las mismas conexiones. Pero mediante un entorno apropiado, que proporcione muchos estímulos (y presentados de forma atractiva) se puede aumentar (teóricamente hasta límites desconocidos) la inteligencia del niño, es decir las funciones que su cerebro puede realizar. La diversidad y calidad de estas funciones cerebrales aumenta en proporción a la riqueza en calidad y cantidad de la estimulación recibida.

El programa de activación de la inteligencia pretende dar al niño la oportunidad de desarrollar su potencial humano hasta donde sea posible. Mientras menor sea el niño que comienza a ser estimulado, mayor es ese potencial humano, ya que es más fácil establecer conexiones neuronales y aumentar la complejidad de dichos circuitos.

Esta capacidad de almacenar datos y establecer conexiones se va perdiendo con la edad de forma exponencial (al contrario de lo que sucede con el razonamiento). A partir de los seis o siete años apenas se establecerán nuevas conexiones neuronales. Es decir, desde ese momento el niño adquirirá nuevos conocimientos usando las conexiones ya existentes. Por lo tanto, mientras más conexiones se hayan formado antes de esa edad, mayor será su capacidad de adquirir conocimiento y, lo que es muy importante, de establecer relaciones entre esos conocimientos.

Debido a este hecho (que el establecimiento de conexiones neuronales se produce en un periodo de tiempo muy limitado) la naturaleza dota a los niños de esta edad (menores de siete años) de una gran curiosidad que les empuja a descubrir y aprender con preferencia a cualquier otra actividad. Es decir, los niños de forma natural buscan activa y continuamente los estímulos de su entorno, y disfrutarán de esta búsqueda. Al niño le encantará aprender cualquier cosa si el método usado (la forma de presentación de los estímulos) se basa en el proceso de desarrollo de su cerebro.

Además, debemos tener en cuenta que este interés, esta curiosidad de los niños, se extiende a cualquier campo del saber. En principio, y mientras más pequeños son, sienten la misma curiosidad por abrir un cajón y ver lo que hay dentro que por ver y conocer cuadros o descubrir el sistema periódico. Nadie les ha dicho que la química sea aburrida o pesada, y si es divertida y fascinante para el que se la enseña, también lo será para ellos. Siempre que sepa mostrarla de un modo accesible y basado en la forma en que sus cerebros almacenan informaciones y forman conexiones entre ellas.

Este es el fundamento del programa de activación de la inteligencia en Educación Infantil. La idea es exponer a los niños a una estimulación que desarrolle conexiones que permitan aprendizajes eficientes.



No voy a realizar aquí una descripción exhaustiva de la aplicación del método a los distintos aprendizajes. Aquellos que se muestren interesados pueden buscar información más completa en la bibliografía relativa al tema que se ofrece al final de este trabajo. Sí quiero, sin embargo hacer una pequeña descripción para que se pueda apreciar la sencillez de aplicación del programa.

En el plano ‘práctico’ el programa consiste en someter a los niños cada día a tres periodos (en total unos diez minutos) donde se les ‘exponen’ a grupos de bits: unidades de información, combinación de imagen y estímulo auditivo (el nombre asociado a la imagen que pronuncia el profesor).

La forma de presentación de las imágenes debe ser clara y atractiva, la forma de pronunciar los nombres por parte del profesor, alegre y entusiasta. Se trata de presentar este proceso como un juego (el juego de los bits), y siempre hay que proporcionar menos bits de los que ellos quieran ver (dejarles siempre con ganas de más).

En principio, la aplicación del método no requiere necesariamente la utilización de TICs, pero la intervención de este medio técnico beneficia en gran manera el proceso, ya que la velocidad de exposición del paso de las imágenes se puede secuenciar al intervalo ideal, las imágenes pueden ser de gran calidad, y la disponibilidad de estas es prácticamente ilimitada. Por otro lado es un medio con el que los niños están familiarizados y les resulta muy atractivo.

Este programa ha sido aplicado durante los últimos seis cursos (este es el séptimo) en el centro donde desarrollo mi actividad profesional. Esta aplicación ha obtenido más éxito incluso del esperado ya que, en un principio, se suponía que mejoraría a un grupo significativo de alumnos, y en realidad la mejora se ha producido en la totalidad de los alumnos, siendo los resultados totalmente espectaculares en un grupo bastante significativo.

Lo que relato a continuación procede de la experiencia del profesor que inició el programa, en la actualidad coordinador de este, y que ha tenido a su cargo a dos promociones de alumnos de las seis que hasta ahora han recibido la ‘superestimulación’ utilizando bits de inteligencia (en el curso actual se ha iniciado el trabajo con la séptima promoción). Tengo que aclarar que cada profesor que participa en el programa se ocupa de un grupo de niños durante tres cursos, es decir cuando el profesor se refiere a su ‘segunda promoción’, se refiere en realidad a la cuarta que participó en el programa.

Lo realmente novedoso de esta experiencia es que consiste en la adaptación de un método concebido para su aplicación individual a su desarrollo con el grupo clase (entre 20-25 niños en cada grupo). En su concepción original el método se pensó para ser aplicado en familia. Su adaptación al medio escolar lo hace mucho más ‘potente’, y sus posibilidades se multiplican.

Se han utilizado tres ‘subprogramas’ diferentes:

- Programa de lectoescritura.
- Programa de matemáticas.
- Programa conocimientos generales, donde se mezclan bits de ciencias, geografía, arte...

Actualmente se ha introducido otro subprograma de lenguas extranjeras.

Voy a relatar algunas curiosidades de cómo se ha producido esta aplicación:

- En la primera promoción se empezaron a trabajar las matemáticas con bits referidos a cantidades propiamente dichas (no asociadas a un símbolo numérico). Prácticamente la totalidad del grupo alcanzó con facilidad la cantidad '14', durante el primer curso. Un niño pasó con facilidad de '18'. Ahí el profesor se detuvo para no crear desequilibrios. Según el relato del profesor su objetivo no es producir una evolución vertiginosa de casos particulares, sino permitir que una gran mayoría se desarrollase con conceptos y métodos matemáticos.
- En la segunda promoción del profesor (la cuarta en realidad), se creó un juego en el que se mezclaban bits de todas las categorías de conocimiento en una sucesión muy rápida (lo normal es una secuencia de 1,5 segundos, y estos se sucedían cada 0,5 segundos). Una vez terminaba la sesión se les preguntaba qué habían visto. Cada niño decía una cosa distinta, pero de forma acertada en la totalidad de los casos.
- Se trabajan mapas físicos y políticos de Extremadura, España, Europa y el mundo. Aproximadamente el 90% de los niños ubicaban a la perfección en los mapas:
  - Ciudades de Extremadura.
  - Ríos de España.
  - Comunidades Autónomas con sus respectivas banderas.
  - Provincias de España.
  - Ríos y montañas de Europa.
  - Países de Europa con sus banderas.
  - Países del resto del mundo (ya sin banderas).
  - Montañas, mares y océanos del mundo.
- Los alumnos de la primera promoción, cuando estaban cursando su segundo año (los niños tenían entonces 4 años) hicieron una visita al Museo del Prado. Fueron divididos en dos grupos a cargo de guías especialistas en visitas de niños. La dinámica era sentar a los niños delante de los cuadros y comentarlos. Los guías se mostraron asombrados al comprobar que los niños no sólo conocían el nombre de cuadro y su autor, sino lo que representaban y sus personajes. Por dar un ejemplo llamativo, uno de los niños, ante el cuadro de Las Meninas de Diego Velázquez, refirió al guía que los personajes que figuran reflejados en el espejo que aparece en la pared del fondo, eran los reyes, y que su ubicación en la realidad era la misma que tenía el niño contemplando el cuadro, por eso se ven reflejados en el espejo, y en ningún otro lugar del cuadro.
- En el aspecto de la lectura, la aplicación del método (presentación de imágenes, situaciones, palabras y frases) permite conseguir una excelente fluidez lectora. Así mismo se logra un nivel muy elevado de comprensión lectora. En las promociones que se han completado hasta ahora (seis), un porcentaje de entre el 15% y el 20% ya lee con fluidez y comprensión cuando comienza el último curso de Educación Infantil. El grado de esta fluidez y comprensión permitió a estos niños participar leyendo en un acto del colegio al nivel de los adultos que intervenían (padres de alumnos), y en algunos casos incluso mejorarlo.
- Al finalizar la aplicación del programa en la Educación Infantil, no ha habido ni un solo caso que no haya alcanzado los objetivos del ciclo (segundo ciclo de Educación Infantil). Un 90% han superado, en materias instrumentales, los niveles de 1º de Educación Primaria y, sobre todo, han conseguido un nivel de comprensión de lo que aprenden y de motivación para el conocimiento desconocidos fuera del



programa. Es en este ámbito donde se marcan las diferencias: los niños no sólo aprenden cosas, sino que disfrutan haciéndolo y son capaces de trasladarlo fuera del marco de la clase.

- En este sentido y para terminar, voy a relatar dos anécdotas ocurridas fuera del marco escolar:
  - En una floristería del pueblo una de las niñas integradas en el programa, que contaba tres años, asombraba a los presentes señalando y citando de forma espontánea las flores que allí había, sin cometer un solo error.
  - Otra de las alumnas, al entrar en una tienda y reparar en una lámina que había colgada comentó de forma espontánea (y acertada) que se trataba de ‘El nacimiento de Venus’ de Botticelli.

Más allá de las curiosidades de estos comportamientos, lo realmente significativo de la utilización de este programa es, por un lado, la capacidad de conseguir interrelacionar los conocimientos, no sólo entre distintas materias, sino incluso fuera del ámbito escolar, y por otro, el grado de curiosidad y motivación para todo tipo de aprendizajes que se consigue con los alumnos. Tengamos en cuenta que las carencias de ambos elementos entrañan el principal problema que nos encontramos en el ámbito educativo.

Como puede apreciarse, el sistema es totalmente opuesto al de memorización: no se retienen conceptos, sino que se relacionan conocimientos, y esto tiene una doble consecuencia: por un lado, el niño muestra interés y deseo de aprender cosas nuevas y por otro, lo que va asimilando se somete a una red de conexiones ya establecidas que relacionan unos conocimientos con otros y facilitan su aplicación. En suma, les proporcionamos herramientas de aprendizaje integradas en una estructura mental que desbarata el modelo de compartimentos estancos: todo tiene que ver con todo y todo lo nuevo puede relacionarse con lo aprendido para sostenerse sobre ese cimiento.

## 2. ‘Imagina y emprende’ como alternativa de trabajo a las asignaturas tradicionales

Puede parecer contradictorio con lo expuesto hasta ahora que uno de los ejemplos que plantee sea el diseño de una asignatura dedicada a promover la actividad emprendedora. He sostenido que los cambios necesarios en el sistema no se consiguen simplemente creando una nueva asignatura (aunque el efecto no sea negativo, pero sí claramente insuficiente).

Por esto quiero aclarar que mi idea, al proponer este ejemplo, no es que podemos hacer alumnos emprendedores simplemente a través de una nueva materia, sino trasladar una nueva fórmula de diseño a cualquier otra asignatura. Es decir que se puede trabajar en el aula (y fuera de ella) de una forma distinta a la hora de realizar cualquier aprendizaje. También creo que, si queremos transmitir fórmulas innovadoras, también tenemos que trasladarlas al diseño de los programas. Hablando de forma coloquial, no podemos enseñar de forma innovadora y conectando el mundo educativo con otras esferas como la social, laboral, etc, con programas diseñados de forma tradicional y realizados ‘desde dentro’ por profesionales de la educación sin otras perspectivas profesionales. Este es el sentido del ejemplo.

¿Qué es lo distinto de esta propuesta?

En primer lugar, se planteó como un trabajo de equipo en el diseño. La idea es que el proyecto no tuviese una sola visión: la de los profesionales de la educación, sino que contara con visiones desde el mundo de la comunicación, la creatividad, la formación dentro de las empresas etc. Para ello se reúne a un grupo profesionales de la educación (con experiencia en el desarrollo de programas innovadores en este campo) y a expertos de distintos sectores: comunicación, diseño, creatividad, formación empresarial.... Este equipo se propone el diseño global de una materia: programación, contenidos curriculares, materiales necesarios, actividades, diseño de los espacios y los tiempos.

Al contrario que la fórmula tradicional de desarrollo de las materias, esta no gira en torno a los contenidos curriculares, sino que se establece una distribución muy dinámica del tiempo a través de la realización de actividades programadas (pero flexibles) y los contenidos se ‘ensamblan’ de una forma coherente en estas actividades dotándolas de significado.

Como decíamos en un punto anterior, los alumnos mejoran haciendo algo. No se limitan a asimilar una serie de contenidos carentes de sentido y de coherencia (por lo menos desde su punto de vista). Esta es una de las cuestiones fundamentales, los alumnos saben en todo momento el cómo, el qué y el para qué.

La materia está estructurada en 12 unidades didácticas repartidas en 3 bloques (cada uno de estos bloques consta de 4 unidades didácticas):

- En el primer bloque se aproxima a los alumnos a las distintas ideas de emprendimiento: mejorar la realidad que nos rodea a través de nuestra intervención desde distintos puntos de vista (social, cultural, participativo y empresarial)
  - En el segundo bloque se trata de formar grupos de trabajo (y establecer los criterios para la formación de dichos grupos), analizar la realidad que nos rodea según criterios diferentes de los usuales y generar, desarrollar y seleccionar ideas para mejorar ese entorno desde distintas perspectivas (las propuestas en el primer bloque).
- En el tercer bloque se pretende que aprendan lo que es un proyecto, lo desarrollen, lo construyan y lo comuniquen (evidentemente siendo alumnos de 3º de ESO se trata de la realización de un microproyecto). El proyecto lo realizará cada grupo en el ámbito que elijan según su interés dominante (este ámbito no es necesariamente único, sino que la mayoría de los proyectos son mixtos: cultural-empresarial, social-cultural....).

Para toda la asignatura están programadas 65 sesiones: 21 del primer bloque, 21 del segundo bloque y 23 del tercero. Estas sesiones están totalmente diseñadas desde el punto de vista temporal siendo la mayoría del tiempo dedicado a actividades prácticas sobre las que se construyen reflexiones que permiten asimilar los contenidos de forma coherente.

Dentro del propio programa de la asignatura se contemplan procesos de evaluación en los que intervienen los alumnos además del profesor.

La novedad de este diseño está en que aparte de la programación de cada unidad (parecida en la forma a la de cualquier materia) se establecen unas ‘Hojas de Ruta’ en las que se hace una distribución temporal completa de cada sesión didáctica. En esta distribución se establecen las actividades con sus tiempos,



y las reflexiones sobre estas actividades que nos permiten introducir los contenidos curriculares dotándolos de sentido.

Como creo que puede ser complicado hacerse una idea de esta fórmula sólo a través de la explicación teórica voy a aportar como ejemplo el diseño de una unidad didáctica:

He elegido la unidad que parte del análisis del entorno buscando nuevas perspectivas, tratando de detectar problemas y convertirlos en oportunidades de mejora. He elegido esta unidad en concreto por lo oportuno que creo que es en las circunstancias presentes proponer los problemas como forma de encontrar oportunidades.

Lo que viene a continuación es el contenido curricular de una unidad didáctica pero no de una forma totalmente teórica sino ensamblada sobre una serie de actividades y dinámicas. El contenido curricular pretende dotar de significado a estas dinámicas de manera que el alumno no los contemple como elementos aislados.

Estos contenidos curriculares se desarrollan en seis sesiones didácticas (seis clases) cuyo diseño completo lo aportamos en la hoja de ruta de esta unidad.

Creo que este diseño puede trasladarse (con adaptaciones) a cualquier materia, y dotaría a las clases de una dinámica de la que ahora carecen.

*Descubrir problemas y/o oportunidades:  
una competencia a desarrollar*

## Introducción

La idea que nos sirve de punto de partida en esta UD es la de que todos somos capaces de crear si adoptamos la actitud adecuada, pero muchas veces el primer obstáculo que encontramos para la creación está en nosotros mismos. Este obstáculo es la creencia de que “no somos creativos”, o de que hay “obstáculos insuperables para poder cambiar las cosas”. Hay dos cuestiones básicas que influyen en esta creencia: nuestra propia autoestima y los juicios que otras personas emiten sobre nosotros, ya que estos condicionan la imagen que tenemos de nosotros mismos. Sólo cuando superamos esta creencia podemos comenzar el proceso de “generación de ideas”. Así lo apunta como premisa el experto en coaching Jaime Ruiz, cuando señala que “crear es creer”: si nos convencemos de que podemos, es muy posible que podamos; si partimos con dudas o directamente pensando que no podemos, no habrá nada que nos haga llegar a la meta.

Veremos posteriormente que el primer paso para iniciar este proceso es “acercarse a mirar la realidad” de forma distinta. Tenemos que ser conscientes de que la realidad la vemos a través de un filtro constituido por nuestra educación y nuestras creencias. Este filtro determina lo que percibimos. Para poder crear tenemos que ser capaces de cambiar el “filtro”. Esto nos permitirá descubrir cosas nuevas. Para cambiara el filtro necesitamos ejercitar la curiosidad y hacernos preguntas.

A continuación analizaremos el papel de la curiosidad. La curiosidad es una cualidad natural que podemos ir perdiendo por un proceso de “habitación”, pero también la podemos estimular y potenciar, ¿Cómo? Mirando de forma distinta los lugares habituales y también acercándonos y observando lugares poco habituales, aquellos que no solemos frecuentar por nuestros gustos, porque están distantes...Estar abiertos a conocer cosas nuevas es una fuente permanente de “inspiración” para la creatividad.

Para canalizar esa “inspiración” debemos aprender a hacernos preguntas “¿qué está pasando aquí?”, “¿por qué sucede esto?”, “¿es necesario cambiar esta situación?”, “¿puedo yo hacerlo?”.

Nuestra siguiente propuesta va a ser ‘cuestionar lo que ya existe’. Se trata de uno de los más valiosos ‘motores’ de la innovación. Todas las situaciones son susceptibles de ser modificadas y mejoradas. Los procesos de mejora, adaptabilidad, reformulación o descubrimiento de necesidades son aplicables a todas las situaciones que podamos observar.

Por último veremos que lanzarse a generar ideas sin haber profundizado en un mínimo conocimiento de qué está ocurriendo y por qué, puede llevarnos a ‘disparar’ hacia ‘blancos inadecuados’. Debemos preguntarnos por qué puede suceder lo que sucede. En esta búsqueda de información es muy útil preguntar a distintas personas próximas al problema, pero desde distintos ángulos. Esto nos permitirá conocer ‘distintas caras’ de la realidad y extraer nuestras propias conclusiones sobre las posibles causas.

- **Crear está al alcance de todos:** A través de un debate que titulamos ‘Creer o no creer, esa es la cuestión’ y la posterior puesta en común trasladaremos a los alumnos que:
  - Todos somos capaces de crear si adoptamos la actitud adecuada.
  - El primer obstáculo para la creación está en nosotros mismos y tiene que ver con nuestra ‘autoestima’ y la falsa creencia de que hay situaciones que ‘no se pueden modificar’, hagamos lo que hagamos.
  - Los juicios que los demás emiten sobre nosotros condicionan nuestras expectativas. Debemos estar atentos para no permitir que estos juicios nos condicionen de forma negativa. Si buscamos en nuestra memoria todos encontraremos ejemplos de situaciones en que un juicio negativo de alguien (sobre todo si ese alguien era una figura de autoridad) nos convenció de que no servíamos para algo y que era mejor no intentarlo para evitarnos el fracaso (¿quién no ha escuchado aquello de “si pudiera hacerse ya se le habría ocurrido a otro”?). Vamos a relatar dos casos que ejemplifican de forma contraria la actitud ante esta valoración negativa de nuestras cualidades:
    - D. Goleman relata en su libro “La inteligencia emocional” el caso de una mujer que nunca cantaba, ni en fiestas, ni en celebraciones,... Cuando le preguntaban decía que “no sabía cantar”, “que no tenía oído”. Después de indagar de donde venía esta creencia se descubrió que cuando tenía 4 años y estaba en el parvulario, una maestra que ensayaba una canción infantil para fin de curso dijo a varios niños que, como cantaban muy mal, se limitaran a mover la boca en silencio. Desde entonces esta mujer no intentó jamás cantar ni acercarse a la música, “porque no tenía oído”.
    - A finales de los años 70 y principios de los 80 (hasta que comenzó el ‘reinado’ de Maradona) el que era considerado el mejor jugador del mundo (le llamaban el ‘Pelé Blanco’) era el brasileño Arthur Antunes Coimbra conocido como **Zico**. Pues Zico nunca jugó en el equipo de fútbol de su colegio. Su entrenador dijo que era demasiado bajito, y pesaba demasiado poco para poder participar en un





deporte donde la fuerza era primordial. Si el pequeño Arthur hubiese hecho caso a su entrenador el mundo se habría perdido uno de los mejores y más espectaculares jugadores de la historia.

- ¿Cuándo aparecen lo mejor de nuestras capacidades? Cuando conseguimos implicarnos, cuando hacemos algo de lo que disfrutamos, cuando nos tomamos nuestra actividad con la misma actitud que ponemos en nuestros ‘hobbys’, cuando ponemos pasión en lo que hacemos.
- En estas circunstancias es cuando se produce lo que se llama ‘estado de flujo’: la disposición emocional óptima para la creatividad. Mihaly Csikszentmihalyi, psicólogo de la Universidad de Chicago, que se ha dedicado a estudiar estos procesos en los que se produce el ‘rendimiento cumbre’, afirma que el logro del dominio de cualquier habilidad o cuerpo de conocimiento debe tener lugar de manera natural en la medida que nos ocupamos de las áreas donde espontáneamente nos sentimos más comprometidos, es decir, que más nos gustan. Esta pasión inicial puede ser la semilla del éxito en la medida en que comencemos a comprender que seguir en ello constituye una fuente del gozo del ‘flujo’. Sostener este estado se convierte en una motivación para hacerlo cada vez mejor, lo cual nos hace más felices.
- **Nuestra forma de mirar las cosas determina lo que vemos.** A partir de la realización de la dinámica ‘Unas gafas para ver más cosas’, y la posterior reflexión trabajaremos los siguientes conceptos:
  - La realidad la vemos a través de un filtro que viene determinado por nuestra educación y nuestras creencias.
  - Las actitudes que adoptamos al realizar una exploración de la realidad determina lo que vemos.
  - Si queremos crear debemos modificar ese filtro, adoptar una actitud adecuada.
  - Este cambio supone orientar nuestra curiosidad hacia aspectos distintos de la realidad.
  - Ejercitar la curiosidad supone aprender a ‘hacerse preguntas’ sobre lo que vemos.

La historia del progreso de la humanidad está llena de casos en los que determinadas personas ‘pasaron’ al lado de algo que otros muchos habían visto antes sin reparar en ello. Estas personas ‘miraron de otra forma’ y llevaron a cabo descubrimientos revolucionarios que, antes de que ellos llegaran pasaron ‘ante las narices’ de muchos otros. Vamos a ver dos ejemplos para ilustrar esto:

- En el Renacimiento vivió uno de los mayores genios (para algunos el mayor) que ha dado la humanidad: Leonardo da Vinci. Aparte de otros muchos trabajos Leonardo realizó en secreto (estaba prohibido y severamente castigado) disecciones de cadáveres para estudiar la anatomía, y para tratar de averiguar causas de enfermedad y muerte desconocidas hasta la fecha. Una de las cosas que descubrió fue que el interior de las arterias de algunos ancianos, que habían muerto sin padecer, aparentemente, ninguna enfermedad, estaba obstruido por una sustancia que procedía del exceso de nutrientes de la sangre, y que esta sustancia depositada endurecía los vasos haciéndolos más quebradizos. Buscó esta sustancia en cadáveres de personas jóvenes o niños muertos por otras causas y no las encontró, y vio que las paredes de las arterias eran blandas y flexibles. Por lo tanto dedujo que esta era la causa de la muerte de estas personas. Sin llegar a pronunciar la palabra “**arteriosclerosis**”, o “**colesterol**”, Leonardo había realizado un descubrimiento del siglo XX, utilizando otra manera de mirar. Desgraciadamente para la Historia de la Ciencia este descubrimiento

fue silenciado, como todos los que este genio llevó a cabo en el ámbito de la anatomía y la medicina, por las acusaciones de ‘nigromancia y brujería’.

- George de Maestral, un ingeniero suizo, era aficionado a pasear con su perro por el bosque. Observó que algunos cardos se le adherían al pelo de una forma muy difícil de desprender. Observando al microscopio pudo ver como los cardos tenían unos pequeños ‘ganchos’ con los que se adherían al pelo. Basándose en esta observación diferente de un fenómeno común diseñó un sistema de sujeción tan útil como el ‘velcro’. Esta fórmula, concebir prototipos a partir del éxito en el medio ambiente, es una fórmula de innovación que ha dado muchas veces resultado (las aletas de los buceadores, el radar,...)
- **La curiosidad y la observación de lo que nos rodea:** A partir de la realización de la dinámica ‘En busca del tesoro I. Preparando el viaje’ y la posterior puesta en común transmitiremos a los alumnos que estas capacidades que hicieron de los grades descubridores personajes extraordinarios, están en todos nosotros siempre que tengamos en cuenta que:
  - La curiosidad es una cualidad natural que puede irse perdiendo por un proceso de ‘habitación’.
  - La curiosidad también se puede estimular y potenciar.
  - Para practicar la curiosidad debemos observar de forma ‘distinta’ los lugares habituales.
  - También es necesario observar lugares poco habituales, aquello que por nuestras preferencias o por la distancia frecuentamos menos.
  - La planificación es necesaria para ‘sacar rendimiento’ a nuestras observaciones (a nuestro ‘viaje’).
  - Es muy importante estar abiertos para captar la información que se nos brinda. Para ello debemos identificar el prejuicio y huir de él.
  - El registro de la información es tan importante como la propia observación para alcanzar nuestros objetivos.
- **La materialización de la curiosidad:** A partir de la realización de la dinámica ‘En busca del tesoro II. Resultados del primer viaje’ y la reflexión sobre las características de los proyectos seleccionados como ‘interesantes’ haremos llegar a los alumnos que:
  - Estar abiertos a conocer cosas nuevas es una fuente permanente de inspiración para la creatividad: “la persona creativa tiende a cambiar la función del material con el que trabaja buscando nuevas ideas” (Lowenfeld).
  - Para que la curiosidad se materialice debemos educarnos en el arte de hacernos preguntas: “¿por qué sucede esto?”, “¿qué está pasando aquí?”.
  - A la hora de analizar la realidad Edwuard de Bono hace algunas afirmaciones sobre las que merecería la pena que reflexionáramos:
    - “La percepción es real, aunque no se ajuste a la realidad”.
    - “Si no diseñas el futuro, las circunstancias u otro lo harán por ti”.
    - “No siempre es posible eliminar la causa de un problema, por lo que hay que resolverlo diseñando el camino hacia adelante, aunque la causa permanezca en su sitio”.
    - “El pensamiento tradicional trata ‘lo que es’. El pensamiento de futuro deberá tratar ‘lo que podría ser”



- ¿Cuáles son las características que dan interés a un proyecto?:
  - Su innovación.
  - Su viabilidad.
  - La utilidad de las modificaciones que propone.
- **El cuestionamiento de la realidad, un motor de la innovación:** A partir de la realización de la dinámica 'En busca del tesoro III. Cuestionamiento de lo observado', estableceremos un debate sobre la necesidad de este cuestionamiento en el que haremos llegar a los alumnos que:
  - El cuestionamiento (hacerse preguntas sobre las posibles modificaciones que se pueden introducir en lo que ahora mismo hay) es uno de los 'motores' más eficaces de la innovación.
  - El cuestionamiento puede realizarse de distintas formas:
    - Mejora: como se podría perfeccionar algo que ya existe.
    - Adaptabilidad: como dar utilidad a algo que ya existe para que pueda usarse en otras circunstancias de las habituales.
    - Descubrimiento de una necesidad latente: descubrir algo que hace falta y que ahora mismo no existe.
    - Reformulación: que debemos hacer para dar una nueva dimensión a algo existente.
  - Todas las situaciones son susceptibles de ser modificadas y mejoradas.

En este cuestionamiento deberíamos poner en práctica lo que de Bono denomina '**pensamiento lateral**', que opone al que denomina **pensamiento vertical o convergente**.

El pensamiento convergente se mueve buscando una respuesta convencional determinada tomando como base unos patrones establecidos. Encuentra una única solución al problema.

El pensamiento lateral se enfrenta a los problemas como 'nuevos', sin emplear patrones de resolución establecidos.

El pensamiento convencional invalida ideas con objeciones como:

- Eso no es así.
  - Eso no funciona.
  - Eso no puede cambiar.
  - No es una buena idea.
  - Es demasiado caro.
  - Es irreal.
  - Es estúpido.
- **La necesidad de profundizar en un problema u oportunidad: qué está pasando y por qué.** A partir de la realización de la dinámica 'En busca del tesoro IV. Preparando el segundo viaje' introducimos la reflexión sobre:
  - Lanzarse a generar ideas sin haber profundizado en un mínimo conocimiento de qué está ocurriendo y por qué puede llevarnos a disparar hacia blancos inadecuados.



- Debemos preguntarnos qué es lo que sucede y por qué. Encontrar las causas.
- Es importante buscar información desde las distintas perspectivas.
- Una vez conocidas las ‘distintas caras’ de la realidad extraemos nuestras conclusiones sobre las posibles causas.

En este sentido de buscar distintas perspectivas es muy importante abordar el estudio del problema u oportunidad huyendo de patrones fijos o soluciones convencionales que estrechen nuestras miras. Como ejemplo de esto que decimos vamos a proponer la solución de un problema:

Antonio, el padre de Roberto, un niño de 8 años, sale de Madrid en su automóvil acompañado de su hijo en dirección a Barcelona. A la altura de Zaragoza un camión choca contra ellos. Antonio y Roberto son heridos gravemente. Roberto es trasladado por una ambulancia al hospital de Zaragoza donde los médicos alarmados por la gravedad de su situación no saben qué decisión tomar. Tampoco quieren trasladarle a Madrid o Barcelona porque eso le pondría en peligro. Una vez estabilizado, deciden consultar con una eminencia en el campo de las lesiones de Roberto, y cómo no lo trasladan, la eminencia viaja a Zaragoza. Una vez que ha examinado al herido los médicos le preguntan si va a tratarle. La eminencia responde ¿cómo no voy a tratarle si es mi hijo?

¿Cómo es posible esto? La solución es bien sencilla si abandonamos “el patrón” convencional de que la “eminencia” es un hombre. Se trata de la madre de Roberto.

**PRIMERA SESIÓN**

Unidad Didáctica 06. Descubrir problemas y/o oportunidades: una competencia a desarrollar

**Acción 1ª:****Debate: Creer o no creer, esa es la cuestión****Conceptos a utilizar**

Duración: 30 min

- Todos somos capaces de crear, si adoptamos la actitud adecuada.
- El primer obstáculo para la creación está en nosotros mismos.
- Los juicios que otras personas emiten sobre nosotros condicionan nuestras expectativas sobre nuestras posibilidades.
- Lo mejor de nuestras capacidades aparece cuando hacemos algo de lo que disfrutamos, cuando le ponemos “pasión” a lo que hacemos.

**¿Para qué se realiza?****Recursos necesarios**

Reflexionar sobre cómo las creencias pueden limitar nuestra capacidad para crear.  
Transmitir que todos tenemos capacidades, muchas veces ocultas, que nos permiten crear.



### ¿Cómo se desarrolla?

1. Se recomienda que antes de empezar se coloque al grupo lo más junto posible. Si la disposición del aula no lo permite se puede buscar un sitio dónde puedan sentarse muy juntos y generar una sensación de “intimidad”.
2. Se introduce el debate diciendo que para poder crear es necesario que creamos en nuestra capacidad para hacerlo y que vamos a hablar sobre ello
3. Se proponen la siguientes preguntas:
  - ¿Quién de vosotros no ha tenido alguna vez un “día malo”? (de estos en los que todo te sale mal, se te rompe algo o estás como “ido”). Se anima a que compartan experiencias.
  - ¿Quién de vosotros no ha tenido alguna vez un “día bueno”? (de estos en los que estás especialmente gracios@, inspirad@ o hábil). Se anima a que compartan experiencias.
  - ¿Cómo nos solemos sentir en esos “días buenos”?
  - Si tenemos esos días “buenos” en los que todo nos sale bien ¿por qué será que no es siempre así?
  - ¿Quién de vosotros ha escuchado alguna vez de sus padres expresiones como “qué desastre eres”, “mira que eres torpe” o bien recriminaciones al haber hecho algo mal? ¿Cómo os hace sentir eso? Cuándo estáis con alguien que os juzga de esa manera ¿os salen mejor o peor las cosas?
4. Se orienta al grupo para extraer conclusiones:
  - Somos capaces de hacer cosas aparentemente “extraordinarias” cuando nos sentimos bien, contentos, con personas que confían en nosotros y en nuestras posibilidades.
  - Los juicios que a lo largo de nuestra vida emiten distintas personas sobre nosotros hacen que nos “creamos” que no somos capaces. En realidad todos nosotros tenemos capacidades ocultas que ignoramos.

Estas capacidades solemos “sacarlas” cuando realizamos “hobbies” o aficiones con las que disfrutamos durante horas.

Acción 2ª: Puesta en común de las conclusiones que sacamos del debate	Conceptos a utilizar
Duración: 30 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>· La capacidad para crear está dentro de nosotros, sólo tenemos que permitir que salga a la superficie.</li> <li>· Los juicios de valor de los demás no deben condicionarnos de forma negativa.</li> <li>· El secreto está en conseguir “implicarnos” en lo que hacemos. Tomarnos nuestra actividad con la misma actitud que ponemos en nuestros “hoobies”.</li> </ul>
¿Para qué se realiza?	Recursos necesarios
Para “fijar” los conceptos que han ido apareciendo en el debate.	

### ¿Cómo se desarrolla?

Se desarrollaría en dos fases de unos 10 minutos cada una.

En la primera fase el profesor pedirá a los alumnos que anoten en un papel las conclusiones que han extraído del debate anterior (para esta actividad se les darán unos diez minutos, podemos darla por terminada antes si vemos que todos han acabado).

En la segunda fase los alumnos expondrán por turno sus conclusiones. El profesor los felicitará, y hará incidencia en los conceptos que pretendemos extraer de la actividad:

- Todos tenemos capacidad de crear.
- Tenemos que permitir que esta capacidad salga a la superficie.
- Tenemos que evitar que los juicios negativos de los demás nos incapaciten para determinadas actividades.
- La actitud con la que afrontamos una actividad determina nuestras posibilidades de creación, y de disfrutar de esa actividad.

**SEGUNDA SESIÓN**  
Unidad Didáctica 06. Descubrir problemas y/o oportunidades: una competencia a desarrollar

Acción 3ª: Unas gafas para ver más cosas	Conceptos a utilizar
Duración: 40 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La realidad la vemos a través de un filtro que viene determinado por nuestra educación y nuestras creencias.</li> <li>• Para poder crear tenemos que ser capaces de cambiar, aunque sea temporalmente ese filtro.</li> <li>• Eso se consigue con la práctica de la curiosidad y de hacerse preguntas.</li> </ul>
¿Para qué se realiza?	Recursos necesarios
Para comprobar que haciéndose determinadas preguntas o cuestionándose incluso lo cotidiano que nos rodea, podemos llegar a descubrir ideas u oportunidades muy interesantes.	

### ¿Cómo se desarrolla?

Se divide en 2 Fases claramente diferenciadas:

#### FASE 1

1. A cada grupo de trabajo se les asigna la siguiente misión: “tenéis exactamente 20 minutos para recorrer el instituto/colegio y observarlo de una forma distinta a como lo habéis hecho hasta ahora. Cada grupo se va a poner “unas gafas distintas” y va a observar uno de los siguientes aspectos:



- GAFAS Nº 1: Qué cosas u objetos os imagináis que podría haber que no hay (por ejemplo: un fotomatón, plantas, una mesa de ping-pong, etc.)
  - GAFAS Nº 2: Qué modificaciones estéticas propondrías (por ejemplo: pintar las paredes de color verde, poner lienzos de alumnos por las paredes, poner un gran espejo en la entrada, etc.)
  - GAFAS Nº 3: Qué actividades se podrían hacer en los distintos espacios: patio, gimnasio, aulas, etc. (por ejemplo, en el gimnasio: un baile, una sala de conciertos, un montaje de “efecto dominó”, etc.)
  - GAFAS Nº 4: Qué mejoras a la seguridad (incendios, robos o agresiones) y la accesibilidad (personas con minusvalía o ceguera) se os ocurren (por ejemplo, para minusválidos: rampas, un cuarto de baño adaptado, una plaza de aparcamiento reservada cerca de la entrada, etc.)
2. Se les dice que tienen que volver con el mayor número de ideas posibles, que no se trata de “darse un paseo”. Se les recuerda que lleven papel y bolígrafo para apuntar las ideas.
  3. Se comprueba que todos los grupos hay alguien con hora y que se va a responsabilizar de volver a tiempo. Se especifica claramente la hora a la que tienen que regresar.
  4. Se les recomienda que no se entretengan y que hagan un recorrido parándose a observar y a proponer ideas.

## FASE 2

5. Cuando han vuelto todos se les pregunta por las ideas que han registrado y las ponen en común.
6. Se les pregunta si ellos mismos se han sorprendido de lo que se puede “ver” o imaginar cuando te “pones unas gafas distintas”
7. Se les felicita a todos y se les dice que conserven todas esas ideas generadas en una Carpeta de Ideas del grupo.

### Acción 4ª: Reflexión sobre cómo nos determina nuestra forma de mirar las cosas

#### Conceptos a utilizar

Duración: 10 min

Las actitudes con las que afrontamos una exploración de la realidad hacen que la veamos de forma distinta.  
Si queremos crear debemos orientar nuestra curiosidad hacia aspectos distintos de la realidad.

#### ¿Para qué se realiza?

#### Recursos necesarios

Para que los alumnos fijen los conceptos que surgen de la anterior actividad:

Las anotaciones de la práctica anterior.

- Nuestra forma de orientar la curiosidad determina lo que percibimos en nuestro entorno.
- Si cambiamos de “filtro”, nuestra percepción cambia.

## ¿Cómo se desarrolla?

El profesor dirige una reflexión basándose en las ideas generadas en la práctica anterior, resaltando los siguientes aspectos:

- La forma de orientar la observación (la “gafas” que nos ponemos) determinan lo que vemos.
- Un cambio de orientación es necesario para ver las distintas vertientes de la realidad.

TERCERA SESIÓN

Unidad Didáctica 06. Descubrir problemas y/o oportunidades: una competencia a desarrollar

Acción 5ª: En busca del tesoro I. Preparando el viaje	Conceptos a utilizar
<p>Duración: 40 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La curiosidad es una cualidad natural, que puede irse perdiendo por un proceso de “habitación”.</li> <li>• La curiosidad también se puede estimular o potenciar.</li> <li>• Para practicar la curiosidad debemos observar de forma distinta los lugares habituales.</li> <li>• También es necesario observar lugares poco habituales.</li> </ul>
¿Para qué se realiza?	Recursos necesarios
<p>Con esta actividad comienza el inicio de los proyectos de emprendimiento de los grupos de trabajo.</p> <p>Los grupos de trabajo se van a preparar y organizar para realizar un “viaje de observación” a partir de sus áreas de intereses.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El propósito de este “viaje de observación” es obtener información cercana sobre el asunto o materia que les interese para su proyecto.</li> </ul>	<p>Hoja de Planificación del 1 Viaje de observación</p>

¿Cómo se desarrolla?

1. Se les explica que hasta ahora han estado preparándose para trabajar en equipo, pero que a partir de ahora comienza la búsqueda de las ideas que se convertirán en el proyecto que ellos van a realizar. Este es un momento muy importante ya que todo lo que hagamos a partir de ahora va a influir en cómo avance nuestro propio proyecto. Tendremos que aplicar muchas de las cosas que hemos aprendido anteriormente sobre trabajo en equipo, objetivos, evaluación, etc.
2. Se les explica que muchos grandes descubrimientos comienzan con un viaje: Colón iba buscando una nueva ruta marítima para llegar a las Indias y descubrió América. Darwin se enroló en un barco como cartógrafo y eso le permitió descubrir cómo las especies animales variaban
3. de unas islas a otras y, de esta forma, pudo formular su “teoría de la evolución”. Nosotros también vamos a hacer un “viaje” aunque a menor escala para poder descubrir algún “tesoro oculto”. Ese “tesoro” es una necesidad u oportunidad que vamos a poder descubrir.
4. Esta búsqueda la vais a hacer cuando salgáis de clase. Ahora vamos a prepararnos y organizarnos bien para este “Viaje de observación”.
5. Qué hay que hacer ahora en clase:
  - DÓNDE. Cada grupo elige el lugar al que van a “viajar” para encontrar oportunidades: nuestro Pueblo o Ciudad, nuestro Centro Educativo, nuestra propia Casa. Hay que tener en cuenta que habrá que visitar físicamente el lugar que elijamos. La elección será la misma para todo el grupo, es decir, en un mismo grupo no se podrán elegir nuestra ciudad y nuestra casa. Si se elige “nuestro Pueblo o





Ciudad” habrá que seleccionar el/los lugares a los que vamos a dirigirnos: Ayuntamiento, Hospital o Centro de Salud, Instalaciones deportivas (polideportivos, campos de fútbol, etc.), Cines o teatros, Restaurantes, Guarderías, Discotecas, vía pública: calles (para señalizaciones, publicidad, tráfico, aceras, etc.). Si se elige “nuestro Centro educativo” también habrá que seleccionar los lugares: la entrada, el patio, el gimnasio, la secretaría, las aulas, los servicios, etc. Si se elige “nuestra Casa” no sólo habrá que observar lugares sino también horas y días: salón, cocina, baño, habitaciones, portal, escalera, garaje, pasillo, etc.

- QUÉ. Ahora cada grupo va a pensar qué es lo que va a observar, formulando preguntas que actúen como “gafas” para poder descubrir necesidades u oportunidades. Ejemplos: ¿qué está pasando aquí que podría funcionar mejor? ¿qué cosas faltan aquí y que le podrían venir bien? ¿qué hay aquí que no se usa? ¿qué hay aquí que se usa mal? ¿cómo de contenta está la gente aquí? ¿se pueden distribuir los espacios mejor? ¿cómo es la comunicación entre las personas aquí? ¿hay conflictos? ¿qué podrían hacer las personas aquí además de lo que hacen? ¿qué podrían hacer las personas aquí en lugar de lo que hacen? ¿qué hay aquí que es “feo” o “poco agradable”? ¿qué le resulta desagradable a la gente aquí? ¿qué se está gastando aquí en exceso? Cada grupo elegirá varias preguntas para poder observar mejor el lugar elegido.
  - QUIÉN. Se distribuye entre los miembros del grupo quién o quiénes van a ir a qué sitios. Además todos harán una búsqueda por internet. Si se ha elegido “nuestro Pueblo o Ciudad” o “nuestro Centro Educativo” se recomienda que vayan por parejas a los distintos sitios y lleven un cuaderno para anotar lo que vean. Si se ha elegido “nuestra Casa” también se recomienda por parejas, invitando primero uno al compañer@ a su casa y luego al contrario.
  - CUÁNDO. El grupo acuerda qué días y a qué horas van a realizar las observaciones. Si se ha elegido “nuestra Casa” sería conveniente realizar las observaciones en distintas horas (por la mañana, a la hora de la comida, por la noche) e incluso en distintos días de la semana (martes y sábado, por ejemplo)
6. El profesor@ supervisa el trabajo de los distintos grupos y les orienta en función de lo que vayan produciendo, buscando que ni sus propuestas sean muy complicadas ni muy sencillas de llevarse a cabo. En la medida de lo posible buscará que no todos los grupos elijan el mismo lugar para observar, sino que haya cierta variación.

Una vez que hayan terminado su “Hoja de Planificación del Viaje de Observación”, se comenta en voz alta dónde van a ir los distintos grupos, se les felicita a todos y se les anima a que hagan su viaje de observación y que tomen nota de lo que vean y se les ocurra. Importante insistir que para la siguiente sesión tienen que traer las notas que tomen en su viaje de observación.

**Acción 6ª: Puesta en común sobre los objetivos de la planificación**

Duración: 10 min

**Conceptos a utilizar**

- La planificación es necesaria para “sacar rendimiento” a nuestro viaje.
- Tenemos que estar abiertos para captar la información que se nos brinda.
- El registro de la información es tan importante como la propia observación para alcanzar nuestros objetivos.

**¿Para qué se realiza?**

Para clarificar los objetivos tanto de la planificación como del viaje de observación:

- Encontrar información que nos sea útil para la realización de un proyecto posterior.
- Estar abierto a la información que se nos brinda, mirar “de otra forma”.
- Registrar la información significativa que encontremos.

**Recursos necesarios****¿Cómo se desarrolla?**

El profesor va lanzado una serie de preguntas en cuanto a:

- Los objetivos del viaje.
- La importancia de seguir la planificación.
- La actitud necesaria para conseguir captar el máximo de información.
- La fidelidad del registro.

Los alumnos van contestando a esas preguntas, y con las respuestas realizaremos una especie de “guía” que anotaremos en la pizarra.

**CUARTA SESIÓN**

Unidad Didáctica 06. Descubrir problemas y/o oportunidades: una competencia a desarrollar

**Acción 7ª: En busca del tesoro 2. Resultados del primer viaje**

Duración: 40 min

**Conceptos a utilizar**

Estar abiertos a conocer cosas nuevas es una fuente permanente de inspiración por la creatividad. Para que la curiosidad se materialice hay que educarse en el arte de hacerse preguntas: “¿por qué sucede esto?” “¿qué está pasando aquí?”

**¿Para qué se realiza?**

Para que cada grupo comparta lo que ha encontrado y de entre todo ello valoren qué “descubrimientos” son los que les resultan más interesantes o que tienen más “potencial” de aplicación.

- Cada grupo expone al resto sus “descubrimientos” más notables.

**Recursos necesarios**

Notas recogidas en su primer viaje (hechas por los alumnos)

- Hojas de Descubrimientos del Primer Viaje



### ¿Cómo se desarrolla?

1. Se reúnen los distintos grupos de trabajo y se les dan 15 minutos para que compartan lo que han observado durante su primer viaje. Se les insiste en que sean concisos y no se demoren demasiado explicando detalles (ya tendrán tiempo después para hacerlo) y se recuerda que alguien realice la labor de control de tiempo. Lo importante es que compartan aquellos “descubrimientos” que consideren más interesantes (es decir, problemas, necesidades u oportunidades que se hayan detectado). Todos los puntos que digan los tienen que ir escribiendo en la Hoja de Descubrimientos del Primer Viaje. La labor del profesor@ en esta fase está en comprobar si avanzan adecuadamente: si no hay “atascos” y todos los miembros del grupo tienen tiempo para contar lo que han visto, si están hablando de lo relevante y no de cuestiones anecdóticas, etc.
2. Ahora tendrán 10 minutos para que cada grupo vote los puntos que han salido en la fase anterior. La votación se hace de la siguiente forma: cada miembro del grupo elige los 3 “descubrimientos” que le han resultado más interesantes. Luego se suman todos los votos y se ve qué “descubrimiento” ha salido ganador y cuál en segundo lugar. Si hay empates o dudas se puede hacer otra votación pero ya sólo con los 4 más votados. La misión del profesor@ puede estar en orientar a los grupos en el criterio de elección de los “descubrimientos”: aquellos que más potencial de éxito puedan tener.
3. Una vez realizadas las votaciones, cada grupo va a contar a los demás (como máximo en 5 minutos) dónde fueron, y con qué observaciones se han quedado como las más interesantes (las 2 ó 3 que más votaciones hayan tenido). Se insiste en que cuando un grupo hable el resto presten mucha atención porque puede resultarles útil alguna cosa que otros grupos hayan observado.
4. Al finalizar se felicita a todos.

Puede ser buena idea recomendar a los grupos de alumnos que alguno de sus componentes fuera el responsable de guardar las distintas hojas de recogida de información que vayan realizando. Una carpeta grupal donde se recojan todas las hojas (incluso de ideas) puede ser muy útil.

Acción 8ª: Reflexión sobre las características de los proyectos “interesantes”	Conceptos a utilizar
Duración: 10 min	Las características que hacen un proyecto interesante: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Su innovación.</li> <li>• Su viabilidad.</li> <li>• La utilidad de las modificaciones que conseguiríamos.</li> </ul>
¿Para qué se realiza?	Recursos necesarios
Para que los alumnos distingan cuales son las características hacen que los proyectos se consideren “más interesantes” frente a otros.	Las hojas de observación con los proyectos elegidos, y los no elegidos.

### ¿Cómo se desarrolla?

- El profesor propondrá a los alumnos que encuentren similitudes entre los distintos proyectos “seleccionados”, por un lado, y los “descartados” por otro.
- Las respuestas de los alumnos se sintetizarán en una serie de características (4 ó 5), que se anotarán.
- El profesor planteará que esas son las características que debemos buscar en los proyectos futuros.



## QUINTA SESIÓN

Unidad Didáctica 06. Descubrir problemas y/o oportunidades: una competencia a desarrollar

**Acción 9ª: En busca del tesoro 3:  
Cuestionamiento de lo observado**

Duración: 40 min

**Conceptos a utilizar**

- El cuestionamiento de lo ya existente es uno de los motores más prolíficos de la innovación.
- El cuestionamiento puede realizarse de distintas formas:
  - Mejora.
  - Adaptabilidad.
  - Descubrimiento de una necesidad latente.
  - Reformulación.

**¿Para qué se realiza?**

En primer lugar se ensayan algunos métodos de cuestionamiento para conocerlos y realizar el “calentamiento” mental adecuado. Luego se aplican dichos métodos de cuestionamiento a lo que han descubierto en su primer viaje.

**Recursos necesarios**

- Hojas de ideas
- Cronómetro o reloj

**¿Cómo se desarrolla?**

1. Primero se les explica someramente la importancia del “Cuestionamiento” (hacerse preguntas sobre formas diferentes de hacer o de ser lo que ahora mismo hay) a la hora de generar nuevas ideas.
2. Se les dice que vamos a practicar el cuestionamiento para ver en qué consiste y para luego aplicarlo a los “descubrimientos” de su primer viaje. En primer lugar, toda la clase va a jugar al “Porqué no”. El juego es por equipos (tendrán que sentarse cerca unos de otros). Tiene que haber un portavoz de cada equipo y alguien que escriba las ideas de los miembros del equipo. Se les dice: Tendréis 2 minutos (ó 1 incluso) para escribir el mayor número de ideas distintas que se os ocurran para completar la frase “Porqué no + algo o alguien...”. Por ejemplo “Porqué no una sandía...” y las respuestas podrían ser “cuadrada”, “helada”, “con sombrilla”, “voladora”, “para jugar al fútbol”, etc. Se trata de decir ideas distintas de cómo podría ser que habitualmente no es. Se consideraran como la misma respuesta todas aquellas que sean de la misma “categoría” como “azul”, “amarilla”, “negra”, etc. (porque son colores). Al finalizar la ronda cada grupo lee las respuestas y se anotan el total de respuestas válidas. Se pueden hacer varias rondas de “Porqué no” utilizando palabras distintas. Esta es una lista de palabras que se pueden utilizar: bicicleta, almohada, médico, zapatilla, tren, sacerdote, etc.
3. El siguiente es el juego del “Y si”. Se juega igual por equipos. En este caso tendrán que escribir el mayor número de ideas distintas para completar la frase “Y si + hecho o circunstancia sorprendente...”. Se trata de decir ideas distintas de lo que podría pasar si eso ocurriera. Por ejemplo “Y si tuviéramos alas en la espalda...” posibles respuestas podrían ser: “no me podría poner la ropa”, “no harían falta coches ni motos”, “se nos caerían las plumas”, “tendrían que inventar aparatos en los gimnasios para las alas”, etc. Se les dan 3 minutos en este caso. Al final cada grupo lee las respuestas y se anotan los puntos obtenidos. Las circunstancias sorprendentes que se proponen son: ...pudiéramos comunicarnos a través del pensamiento, ...hubiera una capa para hacerse invisibles, ...los chimpancés llegaron a ser tan inteligentes como los humanos, etc.



4. Después del entrenamiento ahora es el momento de aplicarlo a los descubrimientos realizados. Vamos a utilizar la técnica del “Y si”. Primero cada grupo va a seleccionar uno de los aspectos detectados en nuestro viaje y luego el grupo va a producir ideas distintas utilizando el “Y si”. Por ejemplo: supongamos que hemos visitado un ambulatorio y nos hemos dado cuenta que los pacientes se acumulan en la sala de espera, se ponen nerviosos y discuten por el turno de entrada. Utilizando “Y si” podrían salir cosas como “...jugaran al bingo mientras esperan”, “...les avisaran por sms”, “...pusieran internet en la sala de espera”, etc. Se les deja tiempo suficiente a los grupos para que generen ideas. También se les anima a que si un “Y si” ya no da más de sí, se elabore otro a partir de otro de los descubrimientos detectados.

Las ideas que desarrollen los grupos se van escribiendo en las Hojas de Ideas y ya forman parte del “Banco de Ideas” del grupo.

**Acción 10<sup>a</sup>: Discusión sobre la necesidad del cuestionamiento** **Conceptos a utilizar**

Duración: 10 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas las situaciones son susceptibles de ser modificadas y mejoradas.</li> <li>• Los procesos de mejora, adaptabilidad, reformulación o descubrimiento de necesidades, son aplicables a todas las situaciones que observamos.</li> </ul>
------------------	--

**¿Para qué se realiza?** **Recursos necesarios**

- Para clarificar los resultados de la práctica anterior.
- Para aclarar la utilidad de este procedimiento en cuanto a la realización de proyectos sobre el entorno.

**¿Cómo se desarrolla?**

- El profesor solicitará de los alumnos que realicen una recapitulación de los cambios planteados sobre las observaciones iniciales y lo que supondrían en cuanto a cambios de las situaciones que hemos observado.

**SEXTA SESIÓN**

Unidad Didáctica 06. Descubrir problemas y/o oportunidades: una competencia a desarrollar

**Acción 11<sup>a</sup>: En busca del tesoro 4: preparación del segundo viaje** **Conceptos a utilizar**

Duración: 30 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lanzarse a formular ideas sin un mínimo conocimiento puede llevarnos a dirigirnos a sitios inadecuados.</li> <li>• Es importante preguntarse por qué sucede lo que sucede. Encontrar las causas.</li> </ul>
------------------	--

**¿Para qué se realiza?** **Recursos necesarios**

Los grupos preparan un segundo viaje de observación en el que van a recoger más detalles y a preguntar a distintas personas implicadas.	Hojas de planificación del 2º viaje de observación
---	--

### ¿Cómo se desarrolla?

1. Se les dice que aunque en un primer viaje hemos podido descubrir cosas importantes, es muy interesante hacer una segunda visita para recoger una información más detallada.
2. Ahora los grupos preparan su siguiente “Viaje de descubrimiento”. De los “descubrimientos” realizados, cada grupo va a votar cuál de los lugares visitados es más interesante y ofrece más posibilidades para poder elaborar un proyecto posteriormente. Cuando lo hayan elegido, irá todo el grupo al lugar en cuestión y en esta ocasión además de volver a observar, la misión será preguntar a distintas personas para obtener sus opiniones y lo óptimo es que sean de distintos colectivos. Por ejemplo: si hemos visitado un ambulatorio habrá que preguntar tanto a pacientes como a alguien del personal del ambulatorio. El grupo aquí tendrá que hacer un pequeño listado de “personas a preguntar” y luego acordar cuándo van. Las preguntas tendrán que ir relacionadas con los “descubrimientos” observados. En el ejemplo del ambulatorio serían preguntas como “¿Por qué cree que los pacientes discuten por el turno de entrada?”, “¿Cómo se siente en la sala de espera?” o “¿Cómo cree que le resultaría más agradable la espera?”

La labor del profesor@ en esta tarea está en supervisar y orientar a los grupos en sus elecciones y en la definición de listas y preguntas.

<b>Acción 12ª: Recapitulación de lo realizado en las 6 sesiones de esta unidad</b>	
Duración: 20 min	<b>Conceptos a utilizar</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear está al alcance de todos.</li> <li>• Nuestra forma de mirar determina lo que vemos.</li> <li>• Las oportunidades parten de:             <ul style="list-style-type: none"> <li>· La curiosidad y la observación de nuestro entorno.</li> <li>· El cuestionamiento de lo existente.</li> <li>· La profundización en el problema u oportunidad.</li> </ul> </li> </ul>
<b>¿Para qué se realiza?</b>	<b>Recursos necesarios</b>
Para clarificar y fijar lo aprendido en la unidad	Las anotaciones realizadas al final de cada una de las sesiones anteriores.

### ¿Cómo se desarrolla?

El profesor solicitará de los alumnos que vayan leyendo las anotaciones finales realizadas en las 6 sesiones. Se establecerá un diálogo sobre ellas para establecer su necesidad.



### 3. Imagina tu Empresa: una "versión junior" del mundo empresarial para alumnos en la antesala de la Universidad.

En el capítulo referido a las propuestas de mejora hablé del trabajo de D. Perkins y de lo que él llama 'versión junior'. Su propuesta es que para acercar a los alumnos a la comprensión de la 'complejidad' utilicemos, como alternativa a la división de la estructura en elementos simples, o a suministrar gran cantidad de información teórica, proporcionar a los alumnos una versión esquemática, pero global, de aquella realidad que pretendemos mostrar.

La división de la estructura en elementos simples hace más fácil, en principio, su asimilación, pero a costa de que el alumno pierda la visión global y, por lo tanto, el 'sentido' y significado de lo que debe aprender. Y respecto a la información teórica, como diría el profesor Perkins, "conocer 'muchas cosas' sobre patinaje no equivale a aprender a patinar".

El proyecto 'Imagina tu Empresa' es un ejemplo de la utilización de una 'versión junior' para aproximar a los alumnos de Bachillerato y Formación Profesional no sólo al mundo empresarial, sino a la realidad laboral y al escenario de aplicación de su formación que van a encontrarse.

En principio el proyecto comienza como una fórmula innovadora de orientación vocacional y profesional, y acabó convirtiéndose en una 'formación paralela' que complementaba y dotaba de realidad a la formación académica establecida.

La idea surge en el Departamento de Orientación que dirijo cuando nos planteamos las siguientes premisas:

- A la hora de realizar la labor de orientación vocacional y profesional de los alumnos que se encuentran en la tesitura de elegir un camino (cuando están realizando Bachillerato o FP) nos encontramos con el problema de contestar a la pregunta que realizan en el sentido de qué opción ofrece más garantías de empleo. Esto es todavía más difícil (yo diría que imposible) si tenemos en cuenta otras dos variables:
  - El mundo laboral al que nuestros alumnos pretenden incorporarse cambia a una velocidad vertiginosa.
  - La respuesta que debemos dar no se refiere a la realidad 'del momento', sino una previsión a seis o siete años vista.
- Los modelos de puesta en práctica de una determinada formación son extremadamente flexibles y variables. Es decir, nada garantiza que el estudiante ejerza la carrera que eligió del modo que inicialmente tenía previsto.
- Los estudios sobre mercado laboral que las universidades y otras instituciones realizan nos dicen que:
  - Los universitarios de la actual generación cambiarán una media de diez veces de empleo a lo largo de su vida laboral. Este cambio no sólo se refiere a un cambio 'de puesto', sino a un cambio en la orientación. Continuamente desaparecerán determinadas fórmulas laborales y aparecerán otras nuevas. Es más, las nuevas e innovadoras empresas especializadas en gestión de Recursos Hum-

nos (por ejemplo Uvalent Staff Services) ya parten del hecho de que se trabajará por proyectos y no por puestos indefinidos. Es decir, las empresas tratarán de captar profesionales para llevar a cabo determinados desarrollos con un límite temporal prefijado y desaparecerá el empleo 'para toda la vida'. Esto obliga al profesional a estar atento a las oportunidades y capacitado para responder y a la empresa a plantear retos interesantes para captar a los mejores.

- Desaparece la idea de '**carrera-yacimiento de empleo**' (la carrera 'con salida') y se sustituye por el concepto de '**empleabilidad**': Elementos de tu formación que te permiten ser '**más atractivo**' en el mundo laboral.
- Entre estos elementos que te proporcionan 'empleabilidad' destacan:
  - El conocimiento de idiomas (imprescindible inglés, muy aconsejable alguno más).
  - La capacidad de aplicación de las TICs al ámbito laboral.
  - El conocimiento y experiencia en el ámbito de la gestión empresarial.
  - La capacidad de comunicación.
  - La capacidad de formar y dirigir grupos de trabajo.
  - En general los elementos que conforman lo que llamamos competencia emocional: habilidades sociales, empatía, autocontrol....
- No existe demasiada conciencia entre los universitarios españoles de la necesidad de formarse paralelamente a su formación académica. Es más, y por paradójico que parezca, se percibe que esta conciencia va en retroceso. Esto se ve claramente en el empleo del tiempo de estos universitarios durante el verano: cada vez son menos los que buscan participar en actividades relacionadas con los estudios que cursan, en 'tocar' al menos superficialmente el trabajo que luego ejercerán.
- Existe una notable divergencia entre las capacidades que se fomentan en la Universidad, y las que se demandan en el mundo empresarial. Así puede darse el caso (de hecho no es infrecuente) de universitarios con expediente brillante que luego defraudan en el mundo laboral porque, por ejemplo, carecen de habilidades sociales, son poco empáticos, carecen de la capacidad de automotivarse y de motivar a sus equipos de trabajo simplemente porque se han descuidado estos aspectos de su formación.
- También, como decía al principio del trabajo, nos encontramos con el caso contrario: jóvenes al que desde el sistema educativo se les considera mediocres y se les trata como tales que, a la vuelta de unos años (probablemente los que tardan en deshacerse del lastre que para su autoestima suponen los juicios negativos sobre su capacidad que han ido recibiendo desde su entorno educativo), se convierten en gente empresarialmente creativa y valiosa que no sólo resuelven de forma muy satisfactoria su futuro laboral, sino que son capaces de crear ese futuro para otros.
- Además de esto y en la misma dirección del último punto hay un dato que me preocupa muchísimo y que nadie puede conocer ¿Cuántos de estos chavales habremos desaprovechado porque el lastre de esa valoración negativa les pesaba demasiado y no lograron deshacerse de él?
- Desde ámbitos distintos del educativo (empresarial, laboral, social) se plantea que para afrontar con éxito los retos que nos propone el tiempo que nos ha tocado vivir necesitamos crear hombres y mujeres capaces de hacer cosas nuevas, enfrentarse a nuevos retos, explorar nuevas posibilidades, ser autónomos y tener iniciativas, de atreverse a fracasar y volver a intentarlo.





Todo ello nos llevó a plantearnos una serie de preguntas:

- ¿Por qué no llevar este último planteamiento también a la educación?
- ¿Por qué no superar la orientación del sistema académico formal que muchas veces, como antes mencionábamos, lleva a frenar e incluso mutilar la capacidad creadora de nuestros alumnos?
- ¿Por qué no ofrecer a los estudiantes vías que para unos pueden ser alternativas y para otros complementarias de formación?
- ¿Por qué no tratar de establecer puentes entre el mundo académico y el laboral-empresarial sin tener que esperar a la etapa universitaria?
- ¿Y si, además conseguimos que sea algo motivador, que fomente el trabajo en equipo, la autonomía, la creatividad y un nivel de sana competencia del mismo tipo que podría fomentar la competición deportiva?

Tomen el camino que tomen posteriormente, ¿no será siempre positivo el bagaje de conocimientos y experiencias tales como la ordenación del tiempo, el trabajo en equipo, la superación de obstáculos, el establecimiento de alianzas, la agilidad en la respuesta y, sobre todo, el ‘sí me lo propongo soy capaz’? ¿Acaso todo ello no es trasladable a la vida personal y profesional?

De estas reflexiones surgió este proyecto. Ahora bien nos dimos cuenta de que, si queríamos conseguir nuestros objetivos, necesitábamos en el equipo miembros procedentes de ámbitos diferentes del educativo ya que hasta ese momento todo quedaba en el interior de un departamento de orientación de un centro educativo. Para superar ese marco necesitábamos un equipo que proporcionara a las acciones el contacto con la realidad. No pretendíamos el desarrollo de un modelo teórico (el que se podría hacer desde un departamento de Economía de un centro de secundaria, puesto que entonces estaríamos otra vez dentro de la ‘orientación académica’ que pretendemos superar), sino que los participantes se ‘manchen las manos’ palpando directamente la realidad.

Para todo ello recurrimos a varios jóvenes empresarios y a economistas que trabajaban en el asesoramiento y gestión de empresas que aportaron la requerida ‘dosis de realidad’.

Este proyecto, que se desarrolló inicialmente como actividad complementaria en un centro, se convirtió en una actividad abierta a todos los estudiantes de bachillerato y formación profesional de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se ha venido desarrollando con mucho éxito desde el año 2005, obteniendo el reconocimiento de la Comisión Europea como modelo de innovación en educación.

La actividad se organiza en varias fases:

- Dinamización.
- Formación y fomento de la creatividad.
- Realización de proyectos y tutorización.
- Evaluación inicial de proyectos y selección de finalistas.
- Defensa presencial de los proyectos seleccionados.
- Designación de los mejores proyectos y feria empresarial.

**1. Dinamización:** Lo primero que se pretende es conseguir que los estudiantes se planteen la posibilidad de realizar un proyecto empresarial. Esto, en un principio es algo que queda muy lejos de sus expectativas. La idea que pretendemos transmitirles es que todo empieza con una idea, y que después de elaborarla se puede transformar en un proyecto de empresa que nos permita mejorar la realidad tanto del promotor de la idea, como de todo el entorno para el que se propone, y que esto es así tanto para ellos como para cualquier persona (empresario-emprendedor) que haya iniciado una actividad de este tipo. En el proyecto inicial comenzamos con una mesa redonda en la que participaron los empresarios y gestores que componían nuestro equipo. En ella contaron sus experiencias de forma que se planteara como posible el desarrollo de una idea de negocio por parte de los estudiantes. En este debate se huyó de planteamientos teóricos y del ‘consejismo’, si se me permite la expresión: los participantes contaban con toda crudeza cómo habían actuado, cómo habían fracasado, cómo se habían levantado de nuevo... y los alumnos podían en cualquier momento plantear sus preguntas y dudas que eran respondidas sin paternalismos ni medias tintas.

La mesa redonda terminaba con la propuesta de participar en un concurso no ya de ideas sino de proyectos viables e innovadores realizados a partir de esas ideas. En las ediciones posteriores en las que se abrió la participación a todos los estudiantes extremeños de bachillerato y formación profesional esta dinamización tenía que producirse necesariamente a través de videos proporcionados por el equipo de coordinación, o bien a través de actividades similares a la inicial dirigidas por los responsables de cada centro. Esta fase termina con la propuesta de que los estudiantes formen grupos de trabajo para participar en un concurso de proyectos en cuyo transcurso serán formados y asesorados por parte de los mismos profesionales y técnicos que lo hacen con los emprendedores en la realidad.

**2. Formación y fomento de la creatividad:** Todos los participantes en el concurso reciben una formación básica en cuanto a la elaboración de proyectos. En estas sesiones de formación se plantean caminos para la búsqueda y elaboración de ideas innovadoras que den lugar a proyectos viables y de desarrollo para la zona en la que se proponen.

Esta formación es muy dinámica, construida a través de una metodología muy participativa, huyendo de modelos excesivamente teóricos. Partimos de la base de que, normalmente, los empresarios no son expertos economistas, sino personas que son capaces de detectar una necesidad, una oportunidad, allí donde otros ven problemas, y que luego apoyándose en los conocimientos de los técnicos dan forma coherente a esa idea inicial. En estas sesiones de formación (entre 15 y 20 horas en total) los alumnos reciben estrategias de cómo buscar esas ideas, como seleccionarlas y elaborarlas para que sirvan de punto de partida a un proyecto. También se les plantea un modelo inicial de proyecto para que les sirva de guía. La propuesta de proyecto parte del modelo de las nueve preguntas:

- ¿Qué?
- ¿Cómo?
- ¿Cuándo?
- ¿Dónde?
- ¿Cuánto?
- ¿Con quién?
- ¿Con qué?
- ¿Para qué?
- ¿Para quién?



**3. Realización de proyectos y tutorización:** Una vez recibida esta formación básica los participantes disponen de diez semanas para la realización del proyecto que conteste a estas nueve preguntas a partir de la idea inicial. En este proceso reciben tutorización y asesoramiento por parte de técnicos (los mismos técnicos que asesoran a los empresarios a la hora de hacer su proyecto). Los participantes pueden (y deben) buscar información para completar su proyecto tanto a través de la red, consulta a empresarios del sector, técnicos, ... Se les suele asesorar especialmente (como sucede con los empresarios 'de verdad') en la elaboración del plan económico financiero y el plan de viabilidad. Al terminar esta fase los equipos de trabajo deben presentar una memoria del proyecto que conteste a las nueve preguntas realizadas. En esta fase es esencial el uso de herramientas habituales cuando se va a acometer un proyecto empresarial, tales como el plan de viabilidad (financiación, amortizaciones, gastos, rentabilidad...) o el análisis DAFO.

**4. Evaluación inicial de proyectos y selección de finalistas.** Todos los proyectos entregados son valorados por un jurado experto según los criterios establecidos. Al tratarse de una 'versión junior' en esta valoración tiene más peso la originalidad e innovación que contiene la idea propuesta, así como la explicación de la misma, y la incidencia que podría tener el proyecto para la zona propuesta, que la estructura económica, aunque esta no deja de valorarse. En las ediciones autonómicas del concurso se seleccionan veinticinco proyectos que son los que pasan a la fase final. La puntuación va de 0 a 100 puntos repartidos según los criterios establecidos. Para que no nos llamemos a engaño en cuanto a la calidad de los proyectos presentados los mejor valorados en cada edición en esta fase se han encontrado entre los 80 y 90 puntos, encontrándose la 'frontera' para pasar a la fase final en el entorno de los 60 puntos (según las ediciones).

**5. Defensa presencial de los proyectos finalistas:** Los proyectos seleccionados (25) son defendidos por sus promotores delante de un jurado. Cada equipo de trabajo dispone de 15 minutos en los que harán una presentación de su proyecto (10 minutos) y contestarán a las preguntas del jurado (5 minutos). Para la presentación pueden utilizar diapositivas, videos, maquetas..., y cualquier elemento que estimen necesario para darle el dinamismo requerido. Este es uno de los elementos más valiosos de este proyecto ya que es el momento de poner a prueba la coordinación del equipo, la capacidad de comunicación, el dinamismo y la solidez argumental. En la vida de un estudiante de secundaria es (muy probablemente) la primera vez que tiene que enfrentarse a esta situación que se repetirá en el futuro a la hora de una entrevista de trabajo, la defensa de proyectos cuando ya se encuentren en el entorno laboral, captación de potenciales inversores....

**6. Designación de los ganadores y feria empresarial:** No podemos olvidar que todo el proyecto parte de la idea de competición. Por lo tanto, como en cualquier competición hay ganadores. Sin embargo, desde mi punto de vista (sustentado por mi experiencia en el proyecto desde hace siete años) no existen los 'perdedores' en esta fase, ya que todos los que han conseguido presentar su proyecto tienen la sensación de haber pasado por una experiencia desconocida para ellos y tremendamente enriquecedora. Esta sensación se complementa con la realización de una 'feria de proyectos' en la que los participantes montan un stand (del estilo de los de las ferias de muestras) en el que muestran y defienden su proyecto ante los visitantes (alumnos y profesores de los centros participantes, técnicos laborales ...).

Está claro que lo que he expuesto aquí es un proyecto de actividad de formación complementaria a la educación formal, y que por lo tanto no todo (ni mucho menos) es extrapolable a este marco formal. Sin embargo sí se trata de una metodología alternativa que sí se podría aplicar en cualquier marco.



Proponemos una actividad en la que hay que poner en práctica elementos aprendidos y complementarlos con otros que, en principio no dominamos. La fórmula es motivadora y permite al estudiante introducirse en la realidad y conectar lo académico con otros sectores para él desconocidos hasta ese momento.

Para los que sean escépticos con los resultados diré que muchos de los proyectos premiados podrían (con una afinación de los cálculos económicos) ser puestos en marcha. De hecho algunos se han puesto en funcionamiento.

¿Sobre qué actividades se han realizado proyectos? Aquí se ha reflejado la problemática de las zonas donde los participantes viven: por ejemplo alumnos de una zona donde la actividad es prácticamente única como el Valle del Jerte (el cultivo de la cereza) proponían actividades alternativas y complementarias a ese cultivo. Por relatar sólo algunos proyectos: alimentación animal a partir de los residuos de las conservas vegetales, arquitectura ecológica, aprovechamiento de energía, explotación de los recursos turísticos ....

Para finalizar este resumen quiero señalar, por lo que va en la línea de este trabajo, que sectores como el empresarial han sido mucho más receptivos a estas ideas innovadoras que el educativo, que es donde más muestra de escepticismo cosechó este proyecto en un principio. De hecho, los empresarios y expertos en asesoramiento empresarial participaron con entusiasmo en todas las fases, convirtiéndose en una suerte de 'business angels' que, si bien al tratarse de proyectos 'de papel' no aportaron inversión, sí aportaron algo quizá más importante: su tiempo y su experiencia.

A continuación voy a aportar como ejemplo del trabajo que los estudiantes realizaron en distintas ediciones dos de las ideas que dieron lugar a proyectos premiados. Ambos son trabajos de alumnos de Bachillerato, el primero de un grupo de 2º de bachillerato en el curso 2008-09 y el segundo de un grupo de 1º de Bachillerato en el curso 2007-08.

## EJEMPLO 1: Proyecto TERRACOL

### ¿QUÉ QUEREMOS HACER?

La empresa que proyectamos tendría dos módulos diferenciados:

- El primero será una granja de producción de caracoles para consumo alimentario.
- El segundo un laboratorio donde se fabricarán cremas cosméticas a partir de la secreción del caracol.

### Concretamos nuestra propuesta:

El primer elemento de nuestra empresa consistirá en una granja dedicada a la cría y el engorde de caracoles. Esta explotación la haremos en un régimen mixto: El módulo de reproducción y cría será de carácter cerrado-intensivo, y el módulo de engorde con carácter abierto-extensivo. Esta fórmula la hemos elegido después de analizar los elementos del clima de nuestra zona y de los costes de explotación de las distintas modalidades de explotación (intensiva, mixta o extensiva).



El segundo elemento de nuestra empresa será un laboratorio dedicado a la fabricación de productos cosméticos que toman como base la secreción del caracol.

Ambos elementos de nuestra empresa funcionarán de forma coordinada pero independiente: el laboratorio obtendrá de la granja la materia prima con la que se fabricarán los productos cosméticos. La granja además de abastecer al laboratorio producirá caracoles para el consumo alimentario, además de otro producto altamente apreciado en la gastronomía como es el denominado “caviar blanco”, fabricado con las huevas de los caracoles.

Esta fórmula organizativa permitirá a nuestra empresa una diversificación que le permitirá adaptarse mucho mejor a las distintas evoluciones de los mercados.

Par la explotación de la granja crearemos un centro especial de empleo. En este centro contrataremos a personas discapacitadas con un grado de minusvalía de, al menos, un 33%. Esto otorga una elevada dimensión social a nuestro proyecto.

#### Nuestra actividad consistirá en:

- Alimentar a los caracoles reproductores en el modulo cerrado.
- Separar dos producciones de huevos de los reproductores: unos deshovarán en tierra “normal”. De estos huevos saldrán los alevines que dedicaremos a la producción de carne de caracol para el consumo alimentario. Otros reproductores deshovarán en tierra especial que permitirá la recogida de los huevos para la fabricación del “caviar blanco”.
- Los alevines producidos serán engordados en el módulo intensivo hasta alcanzar el tamaño adecuado, que permita su paso al modulo extensivo.
- Los caracoles ya desarrollados serán engordados en el modulo extensivo hasta alcanzar el tamaño adecuado para su comercialización.
- Antes de ser comercializados se llevarán a cabo dos procesos:
  - Seleccionar los necesarios para actuar de reproductores en sustitución de los que vayan cumpliendo su ciclo.
  - Extraer de los caracoles la secreción utilizada para la fabricación de los productos cosméticos.
- Una vez llevados a cabo estos procesos se comercializarán los caracoles. Esta comercialización irá dirigida hacia restaurantes, centros distribuidores de los mercados (MercaSevilla, MercaMadrid,...), y también con destino a mercados exteriores, fundamentalmente el portugués, el italiano, y el francés que es el de mayor demanda.
- Nuestro laboratorio fabricará productos cosméticos (cremas regeneradoras) tomando como base la secreción del caracol. Esta actividad se desarrollará de una forma gradual, siendo en principio la actividad principal de la empresa la cría de caracoles y comercialización de productos con fines alimenticios (carne de caracol y huevas). Sin embargo nuestra idea es ir creciendo en esta actividad hasta equipararla a la principal, e incluso superarla.
- Comercializaremos estos productos cosméticos a través de internet, y a través de los establecimientos del ramo.

### ¿Por qué proponemos esta idea de empresa?

- El sector agroganadero (con tanto peso en la economía de nuestra región, y especialmente en nuestra comarca y las cercanas) pasa por una situación bastante difícil. Nuestra propuesta representa una diversificación de este sector, la búsqueda de nuevos productos y nuevas alternativas.
- La cultura gastronómica ha experimentado en los últimos tiempos un auge que la convierten en fundamental a la hora de dinamizar la economía. Esta cultura gastronómica tiene dos vertientes:
  - Recuperación de usos tradicionales.
  - Búsqueda de nuevas alternativas.

### En ambos casos encaja nuestra oferta:

- El caracol es un ingrediente tradicional de la cultura gastronómica tanto en nuestro país (Sevilla, Valencia...) como en otros países europeos (Francia).
- Ofreceremos productos que han irrumpido de forma novedosa en el panorama de la nueva gastronomía (caviar blanco).
- Nuestro proyecto no necesita grandes extensiones de terreno, ni inversiones desorbitadas, y ofrece una alternativa viable a la actividad agroganadera tradicional.
- El mercado de los productos que ofrecemos, tanto los alimenticios, como los cosméticos es un mercado en crecimiento.
- Este proyecto nos permite desarrollar una actividad empresarial que dinamiza económicamente nuestro pueblo, nuestra comarca y nuestra región, al mismo tiempo que nos permite cumplir la aspiración de que nuestra iniciativa tenga un alto contenido social y nos permita prevenir la dependencia y dotar de nuevos horizontes a un colectivo como el de los discapacitados. Creemos que es muy importante que los proyectos de desarrollo de nuestra región se adapten a un modelo, no sólo económicamente viable, sino social y medioambientalmente sostenible.
- Los productos que obtenemos, tanto los alimenticios (carne y huevas) como los cosméticos son de carácter natural, pudiéndose incluir en el término de **ecológicos**, tan demandados en la actualidad. Así mismo nuestra producción cumple con los requisitos de trazabilidad más exigentes.
- El tipo de explotación mixta que proponemos es la que más se adapta a nuestra zona y es la más viable desde el punto de vista económico. Criaremos los caracoles en régimen intensivo en el periodo invernal, cuando las condiciones meteorológicas son más adversas. Esto nos permitirá controlar la temperatura y proporcionar unas condiciones estables a los alevines en el momento más delicado de su evolución, y posteriormente realizaremos el engorde en régimen extensivo, lo que nos permitirá un ahorro sustancial en recursos, así como la posibilidad de usar más espacio sin necesidad de grandes inversiones. En las instalaciones extensivas utilizaremos solamente aspersores para controlar la humedad, y tela del tipo invernadero para establecer zonas protegidas del sol.



## EJEMPLO 2: Proyecto MNC NUTRICIÓN

### ¿QUÉ QUEREMOS HACER?

La empresa que proyectamos se dedicaría a la fabricación, distribución y comercialización de piensos para el ganado, tanto ovino, como bovino y porcino, a partir de los residuos del tomate que se producen en las conserveras.

#### Concretamos nuestra propuesta:

En las industrias que producen tomates en conserva, tanto triturado, como troceado, como frito, se producen residuos (piel, pepitas, pulpa) con gran poder nutritivo.

El tratamiento y eliminación de estos residuos ahora mismo supone un gasto adicional para estas empresas.

Nosotros nos proponemos, no eliminar estos residuos, sino reutilizarlos y convertirlos en la base de un pienso para alimentar el ganado.

#### Nuestra actividad consistiría en:

- Recoger el residuo del tomate en las industrias que lo producen (tan abundantes en las vegas del Guadiana) después de llegar a un acuerdo con ellas.
- Transportar este producto hasta nuestra fábrica para su tratamiento.
- Tratar este producto para facilitar su conservación y su utilización en la alimentación del ganado.
- Comercializar y distribuir el producto haciéndolo llegar a los potenciales clientes: las explotaciones ganaderas.

#### ¿Por qué proponemos esta idea de empresa?

- El sector ganadero (con tanto peso en la economía de nuestra región, y especialmente en nuestra comarca y las cercanas) pasa por una situación bastante difícil. Una de las razones de estas dificultades es el encarecimiento que últimamente se ha producido en los cereales que son la base de los piensos utilizados.
- Este encarecimiento de la materia prima usada en la alimentación del ganado ha llegado a reducir de tal forma el margen de beneficio del ganadero que se han producido multitud de cierres en explotaciones ganaderas. Esto ha derivado en consecuencias muy negativas para la economía de nuestra región y comarca, al fallar uno de sus sectores de más peso.
- Muchos expertos en el tema piensan que esta subida de precios del cereal (base tradicional del pienso) no es circunstancial, sino que puede convertirse en algo estable debido a qué ha aumentado la demanda por la aparición en el mercado de países como China y la India. Es de suponer que el desarrollo de

estos países mantenga una demanda alta, y por lo tanto precios altos, en muchos casos inasumibles por nuestros ganaderos, que no pueden repercutirlo directamente sobre el precio final del producto, ya que no fijan ellos los precios del ganado que producen. Además de la demanda de los ‘emergentes’ se ha sumado otro problema que encarece este pienso: el cereal como otras materias primas de la alimentación se ha convertido en un atractivo para los inversores-especuladores de todo el mundo añadiendo incertidumbre a los precios.

- Nuestra región es la que más tomate en conserva produce en España, y por lo tanto la que más residuos genera. Esto quiere decir que tendremos acceso a una gran cantidad materia prima para la fabricación de nuestro producto en un entorno relativamente próximo, lo que facilitaría el transporte además de abaratar los costes.
- Esta materia prima sería en el momento actual gratuita si llegamos a un acuerdo con los fabricantes de tomate en conserva. El acuerdo que pretendemos es ventajoso para ambas partes, nosotros retiramos sus residuos y por lo tanto les evitamos un gasto en su eliminación, al mismo tiempo ellos nos suministran la materia prima para nuestros productos.
- Aparte de los anteriores argumentos basados fundamentalmente en que vamos a fabricar un producto barato, ya que el coste de la materia prima se limita a su transporte y conservación, debemos decir que nuestro producto tiene características de las que la alimentación actual del ganado carece. El tomate aporta sustancias como el caroteno, y antioxidantes naturales que mejoran la calidad de la carne, y mejoran sus condiciones de conservación. Estos argumentos los justificaremos en estudios que aportaremos como apéndice a este proyecto.

Además de este producto “estrella”, que es el pienso a partir de los residuos del tomate, nuestra empresa fabricará todo tipo de correctores alimenticios para complementar la alimentación del ganado.

Así mismo tenemos prevista la creación de un departamento de investigación en la alimentación del ganado que estudiará la incorporación de otros productos innovadores que sustituyan a los tradicionales previniendo su escasez y encarecimiento.

#### El proceso de fabricación consiste en:

- Centrifugado de la pulpa del tomate.
- Ensilado con paja (para eliminar la humedad y facilitar la conservación) en la mezcladora.
- Prensar la mezcla para la obtención del granulado (pellets).
- Añadir en un 30% a la mezcla de cereal y corrector vitamínico.
- Moler y obtener harina.
- Almacenar parte de la harina para su comercialización directa.
- Prensar otra parte para la obtención de piensos granulados y almacenar para la comercialización.





#### 4. El aprendizaje significativo de los idiomas: aprender los otros idiomas siguiendo el mismo sistema por el que aprendemos el nuestro.

Como he comentado con anterioridad creo que en este trabajo no podía faltar un análisis y una serie de propuestas de mejora sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro sistema educativo. Ya hemos señalado que, probablemente, no hay una materia donde se constate con tanta claridad el fracaso del sistema a la hora de alcanzar sus objetivos.

Hace poco me comentaba una compañera: “cuando yo estaba estudiando, se estudiaba idioma en secundaria, y salimos sin saber hablar ni poder ‘defendernos’ en ese idioma de la forma más elemental. Luego se amplió la enseñanza a Educación Primaria, y ahora ya se inicia en casi todos sitios en Educación Infantil. Sin embargo el resultado general sigue siendo el mismo, los chavales que llevan hasta catorce o quince años estudiando el idioma siguen siendo igual de incompetentes que yo era cuando acabé bachillerato”.

Ante esto me hago varias preguntas:

- ¿Es esto inevitable?
- Si no lo es, está claro que el camino no es simplemente emplear más años, entonces ¿Cómo podríamos mejorar estos aprendizajes?
- Por otro lado ¿Cuál es la importancia que tiene en el mundo actual el aprendizaje de lenguas distintas a nuestra lengua materna?
- En esta línea ¿podemos permitirnos seguir utilizando un sistema tan ineficiente?
- ¿Qué consecuencias tiene la incompetencia de nuestros alumnos en esta materia?
- ¿Cómo se afronta este tema en los sistemas educativos de otros países europeos similares al nuestro?

Para afrontar estas cuestiones he pedido ayuda a una compañera filóloga y apasionada de la enseñanza y la innovación. Lo que viene a continuación son sus reflexiones que pretenden arrojar algo de luz sobre este (hasta ahora) irresoluble tema.

El análisis ofrece la siguiente perspectiva:

- Cuál es la importancia del conocimiento de otros idiomas y otras culturas.
- Como se produce la relación LENGUAJE-LENGUA-HABLA.
- Cuáles son las distintas teorías que explican cómo se produce la adquisición de una lengua.
- Como se afronta el aprendizaje de lenguas extranjeras en el marco europeo, y como se hace en España.
- Propuestas concretas para conseguir un aprendizaje significativo de las lenguas extranjeras, y de esta manera lograr un uso competente de ellas por parte de nuestros alumnos.

Al final del trabajo añadimos un anexo donde se refleja la legislación actual en torno al aprendizaje de lenguas extranjeras simplemente para constatar que el problema de la situación deficiente de estos aprendizajes no es primordialmente legislativo ya que en la ley se contempla que al final de la Enseñanza Secundaria Obligatoria los alumnos deben poseer un nivel de usuario independiente (entre B1 y B2 según el marco de referencia europeo).

#### 4.1. Importancia del plurilingüismo: Dimensión cognitiva y social de las lenguas

*“El hombre es enemigo de lo que ignora: enseña una lengua y evitarás una guerra. Propaga una cultura y acercarás un pueblo al otro.”*

*Naím BOUTANOS*

##### A. La lengua como seña de identidad

La lengua constituye la base fundamental sobre la que la conciencia y la visión del mundo del hombre se erige. Es a través de la lengua que construimos la propia identidad, así como la visión de uno mismo. Digamos que, la lengua, en tanto que sistema regulador del pensamiento, ayuda a la formación de las estructuras cognitivas y de todo lo que nos rodea.

Además, la lengua primera, la que adquirimos desde nuestro nacimiento, la lengua materna<sup>2</sup>, nos pone en relación con nosotros mismos, primero, y con nuestro conjunto, después. De la misma manera, la lengua nos permite establecer las relaciones con nuestros iguales que, más tarde, conformarán el funcionamiento de la sociedad.

Continuemos con esta idea y digamos que, si un grupo social comparte la misma lengua, los integrantes de este conjunto compartirán, por tanto, una visión más o menos parecida del mundo y de sus estructuras, considerarán como propias las mismas señas de identidad e intervendrán en un mismo sentimiento de pertenencia a la comunidad.

De esta manera, los conceptos de lengua, cultura e identidad están íntimamente ligados, de forma que uno participa y actúa sobre el otro.

Así pues, si a partir del conocimiento de la lengua propia el conocimiento del mundo se establece, podremos afirmar que si adquirimos una lengua extranjera, nuestro marco de referencia se verá modificado; va a agrandarse y a enriquecerse, ya que, el aprendizaje de una lengua extranjera<sup>3</sup> no implica solamente la adquisición de reglas y normas del dominio estrictamente lingüístico, sino también la apropiación de un sistema cultural, social, comportamental e histórico, es decir, metalingüístico, diferente del que ya poseemos; dicho de otro modo, una manera distinta de considerar el mundo.

Llegados a este punto, consideramos necesario señalar la importancia del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Una lengua extranjera significa el pasaporte hacia otros países, hacia una economía y un mercado amplio e internacional, hacia posibilidades laborales, viajes, cultura... pero, sobre todo, poseer una LE garantiza poseer la plena conciencia de la lengua propia, mientras permite agrandar y establecer relaciones con los demás.

<sup>2</sup> A partir de ahora LM o L1 = Lengua Materna o Lengua Primera.

<sup>3</sup> A partir de ahora LE o L2 = Lengua Extranjera o Lengua Segunda.



## B. Formar parte de Europa

Por la parte del Consejo Europeo, se establece el concepto de plurilingüismo como “condición de la propia condición europea”. Se aconseja, por tanto, el conocimiento de, al menos, tres lenguas pertenecientes a los estados miembros de la U.E. Sin embargo y, como veremos más adelante, la realidad es bien diferente.

Seguimos con la misma idea y añadimos que, a este respecto, el hecho de formar parte de la Unión Europea significa, no sólo integrarse en un sistema comercial y económico, sino además, unirse al conjunto de una sociedad con todos los aspectos que esto supone, como es el caso de la cultura, señales de identidad, historia común, lenguas, etc.

El hecho de pertenecer a la sociedad europea implica que el mundo que consideramos como propio, se amplía y comprende un espacio mayor y más complejo. España, desde 1986 y con su inclusión en la Unión Europea, posee una realidad distinta: sus límites ya no se reducen a los límites geográficos españoles, sino que éstos se ven ampliados y coinciden con los límites europeos.

Así pues, tenemos que señalar que la idea de pertenencia no es otra que la de la realidad lingüística de Europa, una realidad compleja y multilingüe. De esta manera, las necesidades que teníamos, hace ya casi treinta años, han cambiado considerablemente, puesto que la realidad social y cultural ha cambiado también y nos exige estar a la altura.

Por tanto, todas las lenguas europeas se convierten en lenguas vehiculares y lo ideal sería conocerlas para comunicarnos con nuestros vecinos. Estas necesidades de las que hablábamos más arriba, tocan dominios como el económico, el cultural y el social, ya que compartimos la misma realidad económica, cultural y social.

## 4.2. Lenguaje y Comunicación


### A. Hay que tener en cuenta...

*“Si queremos comprender el lenguaje humano y las capacidades psicológicas sobre las que reposa, primero tenemos que preguntarnos qué es y no sólo cómo y con qué fin es utilizado.”*

N. CHOMSKY

En este punto, trataremos de establecer las diferencias y relaciones que existen entre los conceptos LENGUAJE-LENGUA-HABLA, a través de las diferentes teorías lingüísticas y psicológicas para seguir abundando sobre nuestro objetivo de poner en valor el principio social de la lengua en tanto que vehículo de comunicación entre los individuos. La aclaración de estos conceptos, desde una perspectiva científica, nos ayudará a comprender y entender el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>4</sup> como algo natural y que, por tanto, deberá ser considerado como tal por docentes y alumnos.

<sup>4</sup> A partir de ahora Proceso E-A = Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.



Así pues, hay que tener en cuenta la diferencia capital que existe entre estos tres términos. En primer lugar, el LENGUAJE es considerado como una aptitud innata para comunicar propia del ser humano. Esto quiere decir que, el hombre está capacitado para desarrollar la facultad de la LENGUA que, a su vez, es un producto exterior adquirido, un instrumento de comunicación, un código constituido en un sistema de reglas; mientras que la PALABRA es el uso individual que el sujeto hablante hace del código lingüístico.

Si buscamos la definición del concepto LENGUAJE en cualquier fuente de información, podremos remarcar siempre la inclusión de términos como “competencia”, “facultad” o “aptitud”. Este hecho revela el carácter inherente del lenguaje con respecto a la condición humana. De la misma forma que el hombre nace con la capacidad de respirar o de pestañear, posee una predisposición natural para desarrollar la facultad de hablar, en relación con el pronto contacto con su LM.

En cualquier caso, la capacidad lingüística tiene como principal característica aquella de comunicar. A este respecto, existen dos tipos de comunicación: la comunicación oral o verbal, aquella que se desarrolla a través de la lengua y la comunicación no verbal o metalingüística, la que se lleva a cabo mediante gestos, imágenes o símbolos. Lo que mantiene unidos a ambos tipos comunicativos es, ante todo, la intención comunicativa, y en el Proceso E-A habrá que tener en cuentas ambas vertientes de la comunicación humana.

## B. Lenguaje y Pensamiento

El debate sobre la relación entre el lenguaje y el pensamiento ha sido objeto de numerosas teorías. Actualmente, es la psicolingüística la que se ocupa de esto, sin embargo, la discusión no ha cesado desde tiempos de Aristóteles.

El Estructuralismo afirma que el pensamiento preexiste a la lengua y, de esta manera, la lengua regula el pensamiento, ¿o es, más bien, el pensamiento el que regula la lengua? Como ejemplo, diremos que sabemos que las personas privadas de razón ven sus capacidades comunicativas también disminuidas.

Llegados a este punto, consideramos necesario señalar un concepto capital y que, más adelante, tendremos en cuenta para definir nuestro concepto ideal de Proceso E-A de las Lenguas Extranjeras. Se trata de la “Gramática Universal”<sup>5</sup>, un término propuesto por Chomsky. Según él, el hombre dispone de la capacidad o la aptitud de generar o de comprender frases que nunca antes había producido o escuchado. Es decir que, el individuo nace con un sistema gramatical interiorizado que en contacto con su LM se terminará de componer y de desarrollar para, más tarde, poder servirse de él.

Chomsky lanzó la hipótesis de lo que denominó como “universales lingüísticos”, es decir, estructuras comunes a todas las lenguas, inherentes a la condición humana y al aprendizaje de la lengua en el niño. El teórico llega a esta afirmación diciendo que ésta es necesaria para explicar el hecho de que los niños sean capaces de aprender una lengua con una gramática compleja en un espacio de tiempo relativamente corto y que, además, se basa en indicaciones limitadas por parte de sus enseñantes que, en la primera fase de la adquisición de la LM suelen ser los padres. Según Chomsky, a partir de la observación de niños

---

<sup>5</sup> N.CHOMSKY, Le langage et la pensée, 1968.



debutantes en su LM, de sus intentos y errores, todo ocurre en ellos como si estuviéramos predispuestos a aprender una gramática que comporta un tipo de reglas y como si este conocimiento estuviera, por consecuencia, anteriormente inscrito en la estructura de la facultad del lenguaje. Chomsky añade, además, que existe, por tanto, una gramática universal innata que sería el dominio de las competencias específicas a nuestra especie, o incluso, nuestra capacidad cognitiva propia.

Constatamos que el concepto de “Gramática Universal” es, para Chomsky, la hipótesis que mejor explica el aprendizaje de una lengua. Este concepto da cuenta, además, de una competencia innata de la que los docentes de Lenguas Extranjeras tenemos que saber sacar provecho. Como veremos más adelante, si tenemos en cuenta la evidencia de esta predisposición natural, el Proceso E-A se llevará a cabo de una forma natural y trataremos, por tanto, de que el alumno adquiera la LE de la manera más próxima posible a la forma en la que adquirió su LM.

Teniendo en cuenta todo lo que hemos señalado anteriormente, concluimos que:

1. El aprendizaje de una LE debe constituir un proceso natural y lo más cercano posible a la adquisición de la LM.
2. La lengua es una herramienta de socialización y comunicación.
3. Conocer otras lenguas amplía nuestro conocimiento.
4. Lo ideal será comenzar el Proceso E-A lo más pronto posible.
5. La existencia de la “Gramática Universal” nos ayudará como base y guía para la enseñanza de la LE.

#### 4.3. Teorías del aprendizaje

*“En la medida en la que hablamos, nos acercamos para crear una ciudad. En la medida en la que vivimos en sociedad, hablamos para intercambiar, para comunicar a los demás, ya sean nuestras pasiones, ya sean nuestras necesidades.”*

ARISTÓTELES

El lenguaje encuentra su razón de ser en la sociedad y es, en sí mismo, su efecto. Esta correlación del lenguaje y la sociedad explica el carácter convencional del primero, es decir, su fundamento en reglas arbitrarias, concebidas por el hombre.

A pesar del devenir de las teorías lingüísticas determinadas por razones históricas, conceptuales o convencionales, llegaremos siempre a la importancia acordada al concepto de comunicación.

La lengua, aunque intentemos definirla mediante otro tipo de parámetros, sirve, sobre todo y ante todo, para comunicar y es esta característica la que consideraremos como principal e insoluble. Así pues, los docentes de Lenguas Extranjeras consideraremos la comunicación como objetivo y fin último del Proceso E-A, así como de nuestra metodología. Dicho de otro modo, si no perdemos nuestro objetivo principal, el de enseñar la LE de la manera más cercana a la adquisición de la LM, el aprendizaje se hará comunicando y el objetivo no será otro que el de aprender a comunicar.



En tanto que profesores de LE, resulta necesario saber responder la pregunta: ¿Cómo enseñar una lengua extranjera?

Para poder contestar a esta cuestión, es necesario tener en cuenta los procesos de adquisición de la LM para que el proceso de aprendizaje de la LE sea lo más natural posible y próximo a la apropiación natural de la LM. Una vez que hemos determinado cómo se aprende, podremos definir cómo enseñar.

A este respecto, consideramos necesario señalar los conceptos que las diferentes teorías psicolingüísticas y sociolingüísticas han aportado a lo largo de la historia, teniendo en cuenta que las nociones y que las ideas a este propósito han cambiado y evolucionado al mismo tiempo que las necesidades culturales y sociales.

Estamos obligados a recordar que la lengua, ante todo, es un producto social que sirve para comunicarse y que podría ser definido como una de las señas de identidad más poderosas que posee la sociedad. Así pues, si consideramos la lengua como producto social, las teorías que de ella se ocupan, compartirán con ella esta característica, es decir, de la misma manera que la lengua puede considerarse como un producto social, también lo son las corrientes que sobre ella teorizan.

#### **A. El Método Tradicional o “modelo de la recepción”**

El método tradicional se apoya sobre la concepción del aprendizaje, sobre el presumido funcionamiento del cerebro humano. Se trata de la aplicación de la concepción de las relaciones entre lenguaje y pensamiento.

Los dos pilares fundamentales sobre los que esta pedagogía se fundamenta son:

- **Conducta conceptualizadora:** Según postulados racionalistas, se considera que, antes de pasar a la práctica oral de una LE, es necesario comprender algo, conceptualizar una regla gramatical para que dicha regla se represente mentalmente y active el mecanismo lingüístico en cuestión.
- **Conducta aplicadora:** Tras la representación mental de los mecanismos lingüísticos, vendrá la actividad práctica, es decir, la aplicación de reglas en ejercicios de traducción, por parte de los alumnos.

En la concepción de los fundamentos pedagógicos, este tipo de método concede una importancia primordial al papel desempeñado por el enseñante. Es el profesor de LE el portador de un saber. La acción didáctica es de carácter unidireccional: se trata de desplazar un saber (que posee el profesor y está contenido en el libro) de un lugar al otro (el cerebro del alumno). No existe interacción alguna, ni entre los alumnos y el profesor, ni entre los propios alumnos. Ninguna individualización se contempla como posible y el único medio para corregir el error del aprendiz es la autoridad y la repetición.

#### **B. Modelo Behaviorista o “modelo de la reacción” (Watson-Thorndike-Skinner)**

El Behaviorismo o Conductismo es un estudio fundado en la observación y el análisis puramente objetivo de la conducta humana. Según esta teoría, el lenguaje es un tipo más de comportamiento humano. Skinner deducirá de esta concepción del lenguaje su teoría del aprendizaje basada en el asociacionismo (estímulo-respuesta).



A diferencia de la Pedagogía Tradicional, este modelo considera que la práctica es más importante que la comprensión, en el primer estadio del aprendizaje.

Además, desde el punto de vista metodológico, este modelo procede mediante el refuerzo del aprendizaje, acordando una enorme importancia a la motivación del alumno, así como a través del entrenamiento mediante la repetición intensiva para llegar a la automatización de las reacciones, como es el caso en las primeras producciones en LM.

### **C. Modelo de Gestalt**

Entre 1930 y 1960, los gestalistas se oponen radicalmente a los behavioristas. Las experiencias llevadas a cabo con los signos, ponen en evidencia que la resolución de un problema no resulta de simples condicionamientos operantes, sino que suponen igualmente la comprensión de esquemas de acción complejos, articulados entre ellos. Según estos teóricos, los aprendizajes de LE propuestos al alumno en los colegios son dificultosos, no persiguen fines prácticos y no prestan atención a la comprensión, por tanto, al pensamiento verdaderamente creativo del que el alumno dispone y que es necesario motivar.

### **D. Modelo del Innatismo o la “adquisición espontánea”. (Chomsky-Pinker)**

Chomsky y Pinker afirman que el ser humano posee la capacidad que lo predispone a la adquisición del lenguaje. Es Chomsky quien introduce el concepto de “competencia lingüística” para representar ésta facultad innata del hombre.

Esta corriente pedagógica se basa en dos hechos:

1. El cerebro debe poseer un programa que le permita construir un conjunto ilimitado de enunciados a partir de una lista infinita de palabras (Concepto de “Gramática mental”)
2. Dado que todos los niños muestran la facultad de desarrollo de las Gramáticas Mentales para todas las lenguas existentes, se deducen dos cosas:
  - a. Todas las gramáticas de todas las lenguas tienen que tener un plan común.
  - b. Todos los niños nacen equipados de esta gramática común.

Así pues, para Chomsky, la adquisición de la lengua es el resultado de un proceso de madurez de una capacidad lingüística innata, guiado por dos tipos de factores: por un lado, los principios, condiciones y reglas generales de la Gramática Universal y, por otro lado, la interiorización de reglas propias al sistema lingüístico particular donde el sujeto se encuentre incluido. Este modelo añade además la evidencia de que los niños, no sólo reproducen las palabras que escuchan sino que, además, son capaces de añadir la complejidad gramatical y la cohesión que les faltaba y que, a priori, nadie les enseña.

Desde el punto de vista metodológico, en el contexto del Proceso E-A, el papel del profesor es muy importante, sobre todo, su papel entendido como guía a lo largo el proceso. El aprendiz utiliza sus capacidades intelectuales globales, apoyándose en su LM, mientras que adquiere la LE.

### E. Modelo Constructivista-Cognitivista (Piaget-Ellis)

El Constructivismo considera el aprendizaje como un proceso de construcción de los conocimientos que se desarrolla con la interacción entre el aprendiz y el medio en el que éste evoluciona. Lo que aprende el individuo depende de lo que ya sabe, puesto que los conocimientos se van a adquirir mediante un proceso de asimilación: conocimientos antiguos + conocimientos nuevos. La construcción del conocimiento y, por tanto, la de la inteligencia, se produce por etapas sucesivas.

Para Piaget, la adquisición de la LE se produce a partir de estos presupuestos. La lengua es algo que se adquiere, no a partir de un proceso acumulativo, sino constructivo. Esto requiere un esfuerzo por parte del sujeto aprendiz. Para ser asimilada, la lengua requiere la existencia anterior de estructuras lógicas que harán posible esta asimilación: la característica específica del hombre no es el lenguaje, sino la disposición de estructuras cognitivas que posibilitan la emergencia de la lengua. La lengua, por tanto, es un entidad independiente en sí misma, exterior, de la que el individuo se apropia.

Así pues, la capacidad para desarrollar la adquisición de una LE depende de factores de orden interno en el aprendiz: cualquier persona está capacitada para apropiarse de una segunda lengua y el Proceso E-A deberá, por tanto, sacar provecho de esta predisposición natural.

### F. Aprendizaje mediante la acción

Este método encuentra su fundamento en las diferentes acciones que lleva a cabo el sujeto en vista a un objetivo preciso. El resultado marca el aprendizaje, así como su obtención determina la modificación hasta llegar a una estabilización de conocimientos. El progreso depende, estrictamente, del aprendiz.

### G. Modelo de la Mediación Social o “Socio-cognitvismo”, “Interaccionismo” (Vygostky-Bruner)

Según esta teoría, los procesos elementales de aprendizaje provienen del capital genético del individuo, de la madurez biológica y de la relación/experiencia que el niño desarrolla con su entorno psíquico. Aparte, existe otro tipo de procesos mentales superiores, como es el caso de la atención, la memoria, la voluntad, el esfuerzo, etc. que tienen un carácter consciente, es decir, que pueden convertirse en una herramienta de aprendizaje si se desarrollan convenientemente. El proceso de aprendizaje se desarrolla a través de tres mecanismos:

- La interacción social que se desarrolla en la “zona proximal de desarrollo”: La educación engloba todas las situaciones donde los niños se relacionan con los adultos y con su medio y se encuentran, a su vez, bajo su dirección, su interacción, su cooperación y su guía. La interacción tiene, por tanto, un carácter triple: sujeto-objeto-contexto social. Se produce pues, una interacción efectiva de la educación en el proceso mismo de desarrollo cognitivo.
- La mediación resulta de la concepción marxista según la que nuestra especie se distingue de otras por el uso de instrumentos a través de los que el hombre entra en contacto con la naturaleza y con los que actúa sobre ella. Bruner afirma, por tanto, que “lo que distingue al hombre como especie no es sólo la capacidad de aprender, sino la capacidad de enseñar”.





- Una vez que hemos sido capaces de realizar una operación externa, será posible reconstruirla e interiorizarla como adquisición/aprendizaje.

Según esta teoría, el lenguaje no depende de una capacidad innata. El lenguaje es un útil ideado por el hombre para prolongar y ampliar sus capacidades cognitivas. El lenguaje y el pensamiento se desarrollan en un proceso de interconstrucción mutua y surgen de manera independiente en el niño para combinarse, más tarde, en una relación interactiva en una etapa más tardía de su desarrollo.

El lenguaje constituye, por tanto, un útil de puesta en relación del sujeto con su mundo pero, además, es el que organiza su pensamiento. Para Bruner y Vygotski, es en el funcionamiento social donde se inscribe el desarrollo del lenguaje.

Desde el punto de vista de la metodología didáctica, esta corriente da lugar a la reflexión específica sobre tres ámbitos concretos:

- El “saber” o los conocimientos: Los saberes deben estar establecidos por cada dominio por parte de la comunidad científica responsable, definidos por la institución que proporcione la enseñanza y, de esta manera, adecuados a los diferentes niveles del sistema escolar.
- El “saber hacer” o las tareas: También llamadas “conocimientos procesuales”, pueden constituir elementos de desarrollo cognitivo y constituyen competencias que, más tarde, darán lugar a herramientas para actuar sobre el entorno e interactuar con él.
- *Constitución de una teoría de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas*: Las teorías del aprendizaje se oponen unas a otras. Por tanto, es necesario llegar a una fase dialéctica que tenga en cuenta todos los procesos de aprendizaje descritos por las diferentes corrientes: la adquisición debe ayudar al aprendizaje, y viceversa.

#### **H. La interacción lingüística, situación cooperativa y tutela**

Sin embargo, a partir del año 1985, llegamos a una perspectiva dialéctica que aboga por la convivencia de las dos corrientes y que será definitiva en toda proposición didáctica para la enseñanza de LE.

A este respecto, consideramos necesario señalar el papel del sociolingüista Bruner, que señala que para que la adquisición de una LE se desarrolle de manera efectiva debe existir interacción entre el niño y los adultos que le rodean. Al mismo tiempo, a partir de las reflexiones de Vygotski y de Bruner, se produce un abandono de la idea del acto didáctico como una simple transmisión unidireccional de conocimientos. El profesor debe, por tanto, ayudar a su alumno y orientarlo mediante todo el proceso de adquisición de la LE, para hacer posible que este proceso culmine con la interiorización natural de la lengua.

En los estudios de orden socio cognitivo, sitúan en el centro del Proceso E-A el papel de la interacción. Se han constatado progresos evidentes en el caso de niños que interactúan con sus iguales, en el contexto de tareas en cooperación. La ayuda que debe aportar el profesor irá destinada al avance del niño, dirigida a que sea el alumno quien desarrolle su propia estrategia de resolución de un problema cualquiera.



Finalmente, el concepto de “tutela” define el conjunto de intervenciones de asistencia por parte del profesor, orientado al aprendizaje autónomo del alumno, que deberá ser capaz de resolver un problema que no sabía resolver antes. Se trata, por tanto, de que el profesor sirva de apoyo y de guía en un proceso que el alumno tendrá que desarrollar de manera autónoma; el profesor ayudará a su alumno a comprender para que éste llegue a construir y a desarrollar sus propias competencias y facultades.

### TEORÍAS PSICOLINGÜÍSTICAS

#### Factores de aprendizaje EXTERNOS

BEHAVIORISMO o “Comportamentalismo”  
Condicionamiento operante: Skinner

#### Factores de aprendizaje INTERNOS

##### PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA

Pedagogía Activa: Dewey, Claparède, Freinet  
Autonomía y auto aprendizaje en lenguas: Crapel, Dickinson

##### COGNITIVISMO

Psicología de la Forma o “Gestalt”  
Educabilidad cognitiva  
Meta cognición

##### MODELO INNATISTA

Gramática Universal: Chomsky

#### Corriente dialéctica

##### EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA

Constructivismo: Piaget  
Aprendizaje con mediación: Vygotski, Krashen

APRENDIZAJE MEDIANTE EL DESCUBRIMIENTO: Bruner

PSICOLOGÍA SOCIAL DEL DESARROLLO: Escuela Suiza de desarrollo socio cognitivo

## I. Resumen

Una vez que hemos sentado las bases teóricas a este respecto digamos, a modo de resumen, que a lo largo de la historia de las teorías psicolingüísticas la consideración de la relación entre pensamiento y lenguaje ha evolucionado, dando lugar a diferentes maneras de entender la metodología de la enseñanza de lenguas, así como el papel del alumno y el del profesor.

Así pues, proponemos un resumen, teniendo en cuenta diferentes aspectos:

### 1. Factores del aprendizaje:

En un primer momento, las teorías psicolingüísticas centran su atención en los factores internos del aprendizaje, es decir, en las aptitudes innatas del individuo, así como su carga genética, que lo predisponen para la adquisición de una LE. (Lancelot-Chomsky-Pinker)



Más tarde, observamos un modelo de teorías orientadas hacia el comportamiento humano y a los factores externos del aprendizaje que considera la apropiación de una LE como un proceso de condicionamiento y que, por tanto, se llevará a cabo mediante un entrenamiento sistemático. (Watson-Thorndike-Skinner)

Finalmente, nos encontramos ante un abanico de teorías que sitúan al aprendiz en el centro del medio social en el que éste evoluciona, una corriente dialéctica que toma cuenta de los factores internos de aprendizaje que rodean al aprendiz, sin perder de vista los factores internos que posee, es decir, su predisposición natural. Para que la adquisición de una LE se lleve a cabo de manera efectiva, la interacción del alumno con su contexto es esencial. (Vygostky-Bruner).

## 2. *Papel del profesor:*

El papel del docente de LE ha evolucionado hasta llegar a la autonomía parcial del alumno. En un primer momento, el Proceso E-A tenía una carácter unidireccional, no se contemplaba ninguna interrelación entre el docente y su alumno y era aquel el que poseía el saber y el encargado de transmitirlo.

Más tarde, el profesor de LE pasó a ser considerado como un elemento corrector en los errores del alumno; se encargaba de eliminar una información erróneamente adquirida para volver a fijar la estructura correcta.

Actualmente, el profesor se considera como un guía que debe orientar y acompañar el proceso de aprendizaje de su alumno. El profesor no debe corregir, sino modificar, ampliar y concretizar el conocimiento para facilitar que el alumno sea el responsable de su aprendizaje.

## 3. *Papel del alumno:*

Tradicionalmente, el alumno ha sido considerado como el “Polo B” al que van destinados los conocimientos impartidos por el profesor, el “Polo A”. El alumno era el último elemento de una relación unidireccional al que se le exige demostrar la adquisición de una serie de conocimientos y al que no se le permite cometer errores.

Sin embargo, la evolución de las teorías psicolingüísticas y de la educación, han facilitado que el alumno sea considerado ahora como el centro y principal agente del Proceso E-A. Se trata, por tanto, de que el alumno se apropie de la LE de manera activa, consciente y crítica, que sea protagonista de su propio aprendizaje y, sobre todo, de que establezca relaciones con su profesor y con sus iguales.

## 4. *Los métodos pedagógicos o libros de texto:*

Durante el apogeo de la pedagogía tradicional, los libros de texto han sido un compendio de reglas gramaticales y de ejercicios repetitivos de carácter estructuralista. El aprendizaje de la LE se ha llevado a cabo mediante la repetición sistemática de estructuras para lograr una automatización en las producciones en LE, mediante la repetición y la memorización.

Por el contrario, la modernización de la pedagogía y de las corrientes científicas que de ella se encargan, han dado lugar a una concepción renovada de los métodos de aprendizaje. Se trata de poner al alumno

en un contexto reconocible, familiar y cercano, para que el desarrollo óptimo de las actividades también lo sean.

#### 5. *Estatus del error:*

El error en la producción de enunciados en LE ha sido el pretexto para aumentar cuantitativamente el número de ejercicios de repetición. Ante el error, el profesor estaba obligado a eliminar la información errónea para sustituirla inmediatamente por la correcta y el alumno, por su parte, debía fijar la estructura mediante la repetición sistemática.

Actualmente, el error en LE se considera un paso más dentro del Proceso de E-A. El profesor es el encargado de hacer ver a su alumno por qué se ha equivocado y que sea éste quien se corrija.

### 4.4. *Situación actual de la Metodología de Lenguas Extranjeras*

#### **A. La situación actual de la enseñanza de Lenguas extranjeras**

A partir de: Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe<sup>6</sup>

Este útil documento presenta la descripción detallada de la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros educativos de treinta y un países. El texto aborda los diferentes aspectos del aprendizaje, desde la adquisición temprana de lenguas hasta la formación de docentes en lenguas extranjeras, pasando por la diversidad de lenguas que se imparten, el tiempo dedicado en cada nivel educativo, la proporción de alumnos en cada nivel, así como la integración de una materia impartida en LE (AICLE).

Apoyándonos en este documento extraemos algunas conclusiones bastante ilustrativas. En primer lugar, constatamos que el aprendizaje de lenguas extranjeras comienza a una edad más temprana, normalmente en el marco de la educación primaria. Sin embargo, las horas consagradas a las clases de de LE son muy limitadas. En segundo lugar, los países que imparten dos lenguas extranjeras son cada vez más numerosos. A este respecto, el inglés ocupa el estatus de segunda lengua obligatoria en trece países miembros de la Unión Europea y, cuando se imparte una tercera lengua extranjera, suele ser el francés o el alemán.

Resulta necesario señalar que, aunque el inglés ha sido siempre considerado como lengua vehicular por excelencia, actualmente se considera que el conocimiento exclusivo de esta lengua no es suficiente, teniendo en cuenta, sobre todo, el número de francófonos e hispanohablantes dentro de la Unión Europea.

#### **B. La situación de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en España**

En España, la enseñanza de lenguas extranjeras se desarrolla en la Educación Secundaria Obligatoria. Si bien es cierto que el inglés, como segunda lengua, comienza a impartirse en la etapa de Educación Primaria, los resultados suelen ser precarios y, cuando el alumno se incorpora a la siguiente etapa de

<sup>6</sup> <http://www.emilangues.education.fr/actualites/2008/chiffres-cles-de-lenseignement-des-langues-lecole-en-europe-edition-2008>



su formación, cuenta con un nivel de competencia lingüística insuficiente. De hecho, si observamos la metodología y los libros de texto de LE en la E.S.O, podremos constatar que se parte de cero. El alumno comienza, por tanto, su formación en LE alrededor de los tres o cuatro años; la instrucción se prolonga hasta los dieciséis años, edad aproximada en la que el aprendiz culmina su etapa secundaria, y cuenta con la posibilidad de continuar sus estudios en LE hasta la edad de dieciocho años, durante el Bachillerato.

Esto quiere decir que, el alumno medio español, estudia una o dos lenguas extranjeras, que suelen ser el inglés (L2) y el francés (L3) durante un periodo mínimo de doce años y un máximo de catorce. El alumno cuenta con una posibilidad extraordinaria para desarrollar una competencia elevadísima en LE, sin embargo, podemos constatar que la realidad es bien distinta. Al término de la Educación Secundaria, los alumnos no alcanzan los mínimos esperados y no son competentes en la LE extranjera en cuestión; dicho de otro modo, tras doce años de formación, catorce en el mejor de los casos, el alumno de LE no sabrá defenderse, no sabrá comprender, leer, escribir ni hablar en lengua extranjera. Esta realidad encuentra su causa directa en un fallo metodológico grave: la LE no se enseña correctamente, por tanto, tampoco se aprende bien.

El problema de la enseñanza de lenguas extranjeras en España comprende varios factores que trataremos de analizar a continuación:

- a) La enseñanza de Lenguas Extranjeras se apoya poco, o nada, en la legislación en la que se sustenta.<sup>7</sup>
- b) Las horas lectivas de LE son insuficientes.
- c) La clases no se imparten en LE.
- d) La LE no se fomenta fuera de la clase de idiomas.
- e) Los métodos didácticos o libros de texto son poco efectivos.
- f) Ausencia de significación en el Proceso E-A.


#### 4.5. Enseñanza y aprendizaje significativo de las Lenguas Extranjeras

Todo lo que hemos expuesto hasta el momento persigue un objetivo muy concreto: la defensa de la necesidad de una enseñanza significativa de las lenguas extranjeras.

El concepto de enseñanza significativa hace referencia a la dotación de la formación de un carácter práctico, colaborativo, integral, y contextualizado. Se trata, por tanto, de pasar de un modelo pedagógico pasivo, unidireccional y cerrado a otro modelo activo, interrelacionado y abierto, donde el alumno no sólo encuentre consecución, relación y evolución de una etapa a otra dentro de su formación, sino también entre todas las asignaturas, al mismo tiempo que formamos ciudadanos con espíritu crítico, creativos y conscientes.

Así pues, creemos que es necesario desarrollar nuevos ámbitos de aprendizaje, donde se desarrolle la cultura del pensamiento y en el que se ofrezcan recursos encaminados en aprender, no sólo los contenidos, sino además y sobre todo, cómo se hacen las cosas, su funcionamiento, su correcto uso y aplicación.

<sup>7</sup> Consultar en ANEXO.



Nos encontramos ante la necesidad de analizar y evaluar nuestro currículum, enfocarlo ahora hacia ambientes de aprendizaje más constructivistas, centrados en el alumno y en sus necesidades reales. Se trata, por tanto, del rediseño de un currículum en el que se determinen los objetivos, las habilidades y las competencias prioritarias para una educación de calidad, así como la estipulación de cómo y cuándo llevarlo a cabo. Todo el corpus educativo, profesores, alumnos y familia, se enfrentan al reto de organizar un nuevo plan de trabajo realmente efectivo, de forma que se promueva la educación significativa e integral de los estudiantes y que, sobre todo, respondan a las necesidades reales de nuestro contexto social.

Ante estas necesidades, encontramos una serie de nuevos planteamientos encaminados a enfocar la educación como un proceso de comprensión y significación de la misma, que la determinan como la herramienta que permitirá al alumno pensar, desarrollar el espíritu crítico que le permita elegir cómo actuar e incentivar su creatividad y autonomía para llevar sus conocimientos a la práctica.

Desde un punto de vista metodológico y sin perder de vista los objetivos tradicionales en la formación, la enseñanza y aprendizaje significativo conllevan que el alumno, no sólo sea capaz de realizar tareas, sino que además:

- a) Tenga capacidad para explicarlas
- b) Demuestre capacidad de encontrar evidencias y ejemplos
- c) Esté capacitado para generalizar
- d) Pueda aplicar lo que ha aprendido a otros ámbitos
- e) Sea capaz de presentar analogías, comparaciones y establecer relaciones
- f) Esté preparado para plantearlo de una manera diferente

Por su parte, las lenguas extranjeras en tanto que materia escolar ofrecen una serie de problemáticas que encuentran su principal razón en la falta de concreción y de significación, dicho de otro modo, el alumno no encuentra la necesidad o la utilidad de aprender una lengua extranjera. Por otra parte y, en la mayoría de los casos, la clase de LE se ofrece como un compartimento estanco, limitado en el tiempo y en el espacio y que carece, además, de relación con el resto de asignaturas.

Con enseñanza significativa de las lenguas extranjeras nos referimos, concretamente, a los siguientes aspectos:

- El alumno debe ser el responsable y el principal agente del proceso de adquisición de la LE.
- El alumno tiene que ser consciente de la necesidad y la utilidad de aprender una LE.
- El alumno deberá ser capaz de establecer relaciones entre las asignaturas de LE y el resto de materias.
- El alumno tendrá que ver que su aprendizaje es progresivo y que va en aumento.
- El alumno deberá, al final de su etapa formativa, demostrar un nivel óptimo y elevado de competencia lingüística en LE.

La pedagogía moderna de enseñanza de lenguas extranjeras cuenta con un amplio abanico de métodos y perspectivas orientadas a la formación significativa. Nos parece necesario señalar, a este respecto, dos propuestas en concreto:



## A. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprender, Enseñar y Evaluar

Este documento, publicado por el Consejo de Europa en noviembre del 2001, define los niveles de competencia de una lengua extranjera en función de las capacidades en diferentes ámbitos. Estos niveles de concreción lingüística constituyen actualmente la referencia en el dominio del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras.

Según el texto, el MCERL:

“El **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación** es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa”.

El *Marco de referencia* se ha elaborado pensando en todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas y pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre estos profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, contribuyendo de este modo a facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional.

El **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación** es, pues, un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa.”<sup>8</sup>

Hay que señalar que la innovación más importante que aporta el MCERL consiste en una escala de evaluación del dominio de la lengua, independiente del organismo evaluador y transferible, además, a cualquier lengua, contrariamente a los otros sistemas de evaluación que, normalmente, se aplican a una única lengua.

Los niveles de concreción lingüística aportados por el Marco, son los siguientes:

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, y asean en lengua hablada o escrita. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

<sup>8</sup> Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Consejo de Europa, 2001.



<b>Usuario Independiente</b>	<b>B2</b>	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	<b>B1</b>	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
<b>Usuario Básico</b>	<b>A2</b>	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas</p>
	<b>A1</b>	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

## B. El Currículo Integrado de las Lenguas (CIL)

El Currículo Integrado de las Lenguas, supone una iniciativa revolucionaria y moderna que tiene como objetivo principal la enseñanza y aprendizaje significativo de las lenguas extranjeras.

Se trata de un proyecto ambicioso en el que todo el corpus docente deberá verse implicado para lograr unos resultados óptimos y satisfactorios, que se fundamenta en la necesidad de estudiar la LE desde su uso real, es decir, desde una perspectiva comunicativa. El CIL, incorporado al proyecto lingüístico de centro (PLC), supone una metodología activa y comunicativa de la LE, así como una concepción textual de la formación lingüística, superando, de esta forma, la concepción tradicional y formalista de la enseñanza de lenguas extranjeras.

A través del Plan de Fomento del Plurilingüismo se pone en marcha esta iniciativa que trata de romper con la tradicional separación que se lleva a cabo en el Proceso E-A de LE, para proponer un novedoso modelo curricular para todas las lenguas (LM y LE), así como para todas las etapas y modalidades educativas que englobe, además, otro tipo de competencias cognitivas.

El objetivo principal de este proyecto es proporcionar al alumno un único currículo en el que se integren, en igual medida, las áreas lingüísticas y las no lingüísticas y que, en su concreción, se adecuará al MCERL. El beneficio que aportará al alumno el vínculo entre todas las áreas es el de establecer coherencia, relación y significación entre todas ellas, desde un punto de vista metodológico.





Desde un punto de vista práctico, esta iniciativa requiere el consenso y el esfuerzo conjunto de toda la comunidad educativa. Los profesores, por su parte, tendrán que desarrollar conjuntamente sus programas didácticos, adaptándose unos a otros, ya que se trata de “enseñar lo mismo en todas las materias”. También hay que señalar que el CIL supone la concreción de un método evolutivo, dicho de otro modo, las asignaturas que participan en este diseño van en aumento a medida que el alumno avanza en las diferentes etapas educativas, con el objetivo final de que, en la última etapa formativa, todas las asignaturas se vean integradas y complementadas.

De esta manera, no sólo aportamos significación al aprendizaje de LE, sino que además buscaremos un aprendizaje consciente y crítico, en el que el alumno desarrolle la capacidad de establecer relaciones entre unas asignaturas y otras, pudiendo, de este modo, adquirir un conocimiento riguroso, amplio y con sentido.

A continuación, presentamos a modo de ejemplo, una serie de actividades enmarcadas en el proyecto de CIL, diseñado para 2º de ESO, en el que las áreas de Lengua española y literatura, Lengua francesa y Ciencias Naturales estarían integradas.

CURRÍCULUM INTEGRADO DE LENGUAS				
UNIDAD 1		LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA	LENGUA FRANCESA	CIENCIAS SOCIALES
		¡DE VIAJE!	¡EN VOYAGE!	MI TIERRA
	COMUNICACIÓN FUNCIONES	Presentación de un tema. Descripción. Localización en el tiempo y el espacio.	Présentation d'un sujet. Description. Localisation dans le temps et l'espace.	Hablar sobre el entorno cercano. Describirlo utilizando terminología propia.
	GRAMÁTICA	Elementos propios del texto descriptivo. Uso de adjetivos. La descripción.	Présentatifs. Localisateurs. Adjectifs. L'impératif. Le futur et le conditionnel.	Familiarización y uso de la terminología propia.
	LÉXICO	Vocabulario propio del turismo. Vocabulario propio de la publicidad. Terminología regional; fauna y flora. Vocabulario regional.	Le vocabulaire touristique. Les termes localisateurs. Le vocabulaire de la publicité.	Vocabulario referente a la fauna y la flora de la zona.
	FONÉTICA ORTOGRAFÍA	Diptongos. Hiatos. Uso de mayúsculas.	Les majuscules en français. Principales différences entre les voyelles.	
	LITERATURA LECTURA	Lectura de extractos de La agonía del búho chico.	Lecture et étude de divers affiches publicitaires rapportant au tourisme et la champagne.	Visionado del documental « el lince ibérico » y posterior coloquio.
	ASPECTOS CULTURALES TEMAS TRANSVERSALES	Ecología y biodiversidad.	Respect aux animaux et aux plantes. Ecologie.	Animales en peligro de extinción en Extremadura.
TAREA	ELABORACIÓN DE UN FOLLETO TURÍSTICO			

## 4.6. Conclusiones

Una vez finaliza nuestra argumentación, llegamos a las siguientes conclusiones:

### A. El papel del profesor de Lenguas extranjeras:

El papel del profesor de Lenguas Extranjeras no se limita únicamente a la enseñanza y transmisión de la lengua, en lo que respecta a normas o reglas de orden gramatical, fonético o lingüístico en general. Su papel va más allá de estas consideraciones y se convierte en el garante y el embajador de toda una cultura diferente de la de sus alumnos.

El profesor tiene que transmitir, por tanto, el mensaje que domina la sociedad compleja y diversa que es la europea. Tiene, además, la responsabilidad de instruir a sus alumnos en tanto que ciudadanos libres, democráticos y con un fuerte espíritu crítico, conscientes de su pertenencia al conjunto europeo.

De esta manera, la clase de lengua extranjera es el marco en el que todos los aspectos culturales y sociales de la lengua entran en juego. Así pues, el profesor de LE tiene que transferir, a través de la lengua que imparte, diferentes códigos que la dotan de contenido y significación, como es el caso de la literatura, la cultura, la gastronomía, la música, la historia, la política, las artes... es decir, todo lo que conforma la sociedad que es objeto en clase de LE.

Por tanto, el profesor, siempre a través de la LE y de su metodología, tiene que demostrar una competencia y una implicación sociocultural con respecto a la materia que imparte pero, sobre todo, con respecto a sus alumnos. Este proceso de enseñanza-aprendizaje implica, además, la adquisición de valores capitales por parte de los alumnos, como es el caso de la conciencia abierta y libre, la supresión del etnocentrismo y la xenofobia, la solidaridad, la justicia y los valores éticos.

### B. Principios en los que debe basarse la educación

En general, entendemos que la educación es, o debe ser, el principal mecanismo socializador e inclusivo. Así pues, la metodología docente debe basarse en varias premisas:

- **Principio de colaboración:** Todo proyecto educativo deberá ser respaldado y desarrollado por toda la comunidad educativa: profesores, alumnos, padres e instituciones.
- **Principio de potencia individual:** Trataremos de desarrollar de la manera más óptima y efectiva posible las aptitudes y capacidades del alumno, teniendo en cuenta, de la misma manera, sus limitaciones y motivaciones.
- **Principio de respeto a los ritmos del centro:** Habrá que partir de la flexibilidad, tanto docente, como de recursos, como en lo concerniente al alumnado, para garantizar una atención efectiva.
- **Principio de aceptación participativa:** Se trata de cooperar y de trabajar conjuntamente para alcanzar objetivos similares, aceptando siempre las opciones de los demás docentes.



- **Principio de facilitación y no esquematización:** Hay que partir del marco de experiencia conocido, materiales, metodologías y recursos familiares para el docente, de esta manera, garantizaremos una enseñanza óptima y significativa para el alumno.

### C. Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas extranjeras

Consideramos que la metodología para la enseñanza de LE debe fundamentarse en varios principios básicos:

- **La significación del aprendizaje:** Se trata de que el alumno adquiriera una visión global de lo que va a aprender a lo largo del curso, que sea capaz de relacionar unos contenidos con otros, obteniendo una percepción general de la lengua y de todos los aspectos que la rodean, como son la cultura, el patrimonio histórico y artístico.
- **Sensibilización de la Segunda lengua:** Como se señaló anteriormente, las clases se impartirán desde el primer momento en la segunda lengua. Habrá que tener en cuenta el nivel y el estadio de cada alumno para saber adaptarse a las necesidades lingüísticas de cada uno de ellos. Desde el principio se fomentará la participación en clase y se pondrán al servicio de los alumnos una serie de materiales que faciliten la adquisición de la lengua, su apropiación y su uso normalizado en clase; es el caso de imágenes, diccionarios, fotografías, murales con vocabulario básico y preguntas frecuentes, etc. El principal objetivo es la asunción de riesgos lingüísticos por parte del alumno y el fomento del amor por la lengua extranjera.
- **Diversidad e innovación:** Aunque el libro de texto se tomará como referente, no será ni el único ni el principal recurso didáctico. Acudiremos a materiales de diversa índole para garantizar un conocimiento real, diverso, amplio y crítico de la materia. Las tareas propuestas en clase tendrán un carácter lúdico, dinámico y participativo. Del mismo modo, se fomentará la participación del alumno en clase, así como la movilidad y la disposición del contexto del aula. Para un mismo contenido, utilizaremos diferentes recursos (textos diversos, imágenes, películas, grabaciones reales, películas, etc.) para lograr una adquisición óptima y reflexiva de la lengua extranjera.
- **Conocimientos transversales:** La segunda lengua será presentada a través de otros conocimientos y partiendo de los conocimientos ya adquiridos del alumno. De esta manera, y siempre utilizando la LE como lengua vehicular, nos acercaremos a la realidad social y cultural del país de referencia, estableciendo puentes con la española, desarrollando comparativas, adaptándonos a lo que se imparte en otras asignaturas como historia, lengua o conocimiento del medio.
- **Cooperación y colaboración:** Los alumnos partirán de la premisa inquebrantable de que la clase conforma un colectivo que, a su vez, está formado por individuos que necesitan la ayuda o la colaboración del otro. A este respecto, se planificarán numerosas actividades en grupo, cuyos componentes irán rotando. El material de clase, aunque sea facilitado por el profesor o por los alumnos, pasa a formar parte del colectivo.

### D. Materiales y recursos didácticos

Como se ha señalado anteriormente, se tratará de utilizar el mayor número de recursos posibles, como por ejemplo:



- Libro de texto
- Cuaderno del alumno
- Portfolio
- Películas
- Audiciones reales
- Grabaciones de televisión y radio
- Prensa contemporánea
- Lecturas adaptadas
- Materiales de elaboración propia
- Elaboración propia de juegos, de acuerdo con el nivel y con la actividad en concreto.

### E. Propuesta de proceso de evaluación

Aunque ya se ha señalado que el proceso de evaluación tendrá un carácter colectivo y que se articulará en tres fases, cabría destacar el propósito de esta forma de evaluación. Por una parte, se trata de que todos los componentes que participamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (profesor, alumnos y familia) tengamos también la oportunidad en la evaluación del mismo. De esta manera se garantiza una cierta objetividad de los resultados, pero sobre todo, una reflexión crítica de todo el proceso y de su desarrollo.

- 1. Evaluación inicial:** Necesaria para conocer al alumnado, su nivel del idioma, pero sobre todo, sus competencias, actitudes y aptitudes, sus gustos e intereses, sus motivaciones, sus expectativas, etc.
  - 2. Evaluación de seguimiento:** Se trata de comprobar, por parte del profesor y del alumno, que los conceptos se están adquiriendo de manera óptima y efectiva. Es necesaria también para detectar si el nivel de motivación ha cambiado, si algún concepto no quedó lo suficientemente claro, etc.
  - 3. Evaluación final, reflexión y preparación:** Es una evaluación que se hará conjunta y cooperativamente, por parte del profesor y de los alumnos, para tener la total garantía de que hemos alcanzado nuestros objetivos conjuntos. Además sirve para prevenir y subsanar a tiempo alguna carencia determinada.
- El proceso de evaluación tendrá un carácter individualizado, continuo y cualitativo.
  - Para la óptima evaluación se utilizarán diversos recursos:
    - Test multi-ítems
    - Actividades desarrolladas en clase
    - Material de propia elaboración
    - Evolución y correcta consecución de las adquisiciones
    - Examen o proyecto final
    - Participación y asistencia en clase
    - Implicación en clase, cooperación y colaboración
    - Autoevaluación por parte del alumnado
    - Evaluación de los padres

## BIBLIOGRAFÍA



- ADAMS, J.L. "Guía y juegos para superar bloqueos mentales" Gedisa Editorial, oct. 1999
- ANGELA DUNN. Acertijos de pensamiento lateral. RBA. 2008
- BARRIO, VICTORIA DEL. Evaluación Psicológica en la Infancia y la Adolescencia..
- BETANCOURT MOREJON, JULIAN. Atmósferas creativas 2: rompiendo candados mentales. Manual moderno. 2006UNED. 2002
- BRIGGS, J. Y PEAT, F.D.: "Las siete leyes del caos", Grijalbo. Barcelona. 1999.
- BRUNING, SCHRAW y RONNING. Psicología cognitiva e instrucción. Alianza Editorial. 2002.
- BUZAN, T.: "El libro de los Mapas Mentales", Ediciones Urano. Barcelona. 1996.
- CHAN KIM, W. y MAUBORGNE, R. "La estrategia del océano azul" Granica 2005
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: "Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención". Paidós psicología. Barcelona. 1998.
- DE BONO, E. "Pensamiento lateral". Barcelona: Paidós, 1993.
- DE BONO, E.: "Seis sombreros para pensar", Editorial Granica. Barcelona. 1997.
- DOMAN, G. DOMAN, J. y AISEN, S. Cómo dar conocimientos enciclopédicos a su bebé. Diana, Mexico 1997.
- DOMAN, G. y DOMAN, J. Cómo enseñar matemáticas a su bebé. Diana, Mexico 1997.
- DOMAN, GLEN. Cómo enseñar a leer a su bebé. Edaf, Madrid 1998.
- ESTALAYO, VICTOR y VEGA, ROSARIO. Leer bien al alcance de todos. Biblioteca Nueva, Madrid 2002.
- FERREYRA, H. De aprendizajes, competencias y capacidades. Desandando caminos, en Revista Iberoamericana de Educación, S.O., 2008.
- FRANKL, VICTOR. El hombre en busca de sentido. Herder S.A. 1991.
- GARDNER, H.: "Mentes creativas", Paidós editorial. Barcelona.1993.
- GELB, MICHAEL: "Pensar como Leonardo Da Vinci". Editorial Planeta. Barcelona. 1999.
- GOLEMAN, DANIEL. Inteligencia Emocional. Kairos.
- GOLEMAN, DANIEL. Inteligencia Social. Kairos. 2006
- GUIDENS, ANTHONY. Sociología. Alianza Editorial. 2001
- KASTIKA, E.: "Desorganización creativa, organización innovadora", Ediciones Macchi. 1996.
- KATZENBACH, JOHN. Trabajo en equipo. Granica. 2001
- LEVY, M.: "Escritura y creatividad", Paidós filología. Barcelona. 2001.
- LÓPEZ, J.SUSO .De "un niveau-seuil" au "Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues » : Fondements linguistiques et psychologiques, approches méthodologiques et tendances actuelles dans l'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Étrangère, Universidad de Granada, Granada, 2006.
- MAJARO, S.: "Creatividad y marketing". Díaz de Santos. Madrid. 1994.



- MARINA, J.A.: “Teoría de la inteligencia creadora”, Editorial Anagrama. Barcelona. 1993.
- MARTÍNEZ, MARGARITA y SALVADOR, MARIBEL. Aprender a trabajar en equipo. Paidós ibérica. 2005
- MEDINA, AGUSTÍN. Ideas para tener ideas. Prentice Hall. 2007
- MEDINA, ANTONIO, RODRÍGUEZ, JOSÉ LUIS Y SEVILLANO, MARÍA LUISA. Diseño, Desarrollo e innovación del Curriculum en las Instituciones Educativas. Universitas. 2002
- MIHALKO, MICHAEL: “Thinkertoys. Cómo desarrollar la creatividad en la empresa”, Editorial Gestión 2000. Barcelona. 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprender, Enseñar y Evaluar, Madrid, 2002.
- OREALC-UNESCO, Propuesta de estándares de Calidad para Programas de Formación Docente a través de Estrategias de Aprendizaje abierto y a distancia, CM, Sevilla, 2007.
- PALACIOS, J. MARCHESI, A. y COLL, C. Desarrollo psicológico y educación (Tomos I, II y III). Alianza Editorial. 2001.
- PRADO, D. de: “Técnicas creativas y lenguaje total”. Narcea. Madrid. 1988.
- QUINTANA, JOSÉ MARÍA. Sociología de la Educación. Dykinson. 1989
- ROBINSON, KEN. Out of Our Minds: Learning to Be Creative. Capstone Publishing.
- ROBINSON, KEN. True Stories of Student Insights to Inspire, Encourage and Transform. Harmony Books.
- ROOT-BERNSTEIN, R y M.: “El secreto de la creatividad”, Editorial Kairos. Barcelona. 2002.
- RUIZ PEÑA, JAIME. El Teorema del Lápiz. El ojo de Alejandría.
- SILBERMAN, MEL y LAWSON, KAREN. 101 actividades para la formación dinámica. Editorial universitaria Ramón Areces, 2002
- TORRE, SATURNINO DE LA y VIOLANT, VERÓNICA. Comprender y evaluar la creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Ediciones Aljibe 2006
- UNESCO, Educación de Calidad para todos: Un asunto de Derechos Humanos, Santiago de Chile, 2007.
- VARIOS AUTORES. Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado: el paso de yo al nosotros. Grao 2002
- VARIOS AUTORES. Equipos que funcionan. Gestión 2000. 2004

**SOBRE EL CURRÍCULUM INTEGRADO DE LAS LENGUAS, CIL:**

Esta publicación es el resultado del trabajo realizado por una comisión de profesores y profesoras de todas las etapas educativas, nombrada por la Consejería de Educación. El propósito es orientar al profesorado, ofreciendo materiales prácticos para el desarrollo del cambio metodológico preconizado por el Plan de Fomento del Plurilingüismo, en lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje integrados de las lenguas presentes en el currículo escolar. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionElInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Seccion/CVIntegrado/cil>

**SOBRE EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS, AICLE:**

[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/InnovacionElInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Seccion/CVIntegrado/CurriculoIntegrado/1179404823969\\_wysiwyg\\_borradorcil.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/InnovacionElInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Seccion/CVIntegrado/CurriculoIntegrado/1179404823969_wysiwyg_borradorcil.pdf)

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle>



# Anexos



Objetivos, competencias y evaluación en Lenguas Extranjeras según la legislación y la normativa vigente

## I. Objetivos generales de Educación Secundaria Obligatoria

*De acuerdo a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (Capítulo III. Educación Secundaria Obligatoria, art. 23. Objetivos.*

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para



favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

- Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

## 2. Objetivos de área

*De acuerdo con el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Página 741, Lenguas Extranjeras.*

- Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
- Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.
- Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica, y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal.
- Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia.
- Utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación.
- Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, y transferir a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación adquiridas en otras lenguas.
- Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito.
- Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos.
- Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales.
- Manifestar una actitud receptiva y de auto-confianza en la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera.

### 3. Competencias

*De acuerdo con el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Página 742, Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas.*

El aprendizaje de una lengua extranjera contribuye a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística (1) de manera directa, completando y enriqueciendo y llenando de nuevos matices comprensivos y expresivos esta capacidad comunicativa general. Asimismo, el aprendizaje de la lengua extranjera, mejora la competencia comunicativa general (2) al desarrollar la habilidad para expresarse, oralmente y por escrito, utilizando las convenciones y el lenguaje apropiado a cada situación, interpretando diferentes tipos de discurso en contextos y con funciones diversas. Esta materia pues, contribuye de manera esencial al desarrollo de la competencia para aprender a aprender (3) puesto que acrecienta la capacidad lingüística general confiriéndole nuevas potencialidades y recursos diferentes para la comprensión y expresión, facilitando o completando la capacidad de alumnos y alumnas para interpretar o representar la realidad y así construir conocimientos, formular hipótesis y opiniones, expresar y analizar sentimientos y emociones.

Esta materia es además un buen vehículo para el desarrollo de la competencia social y ciudadana (4). Las lenguas sirven a los hablantes para comunicarse socialmente, forman parte de la cultura común de las diferentes comunidades y naciones. Pero también, en gran medida, son vehículo de comunicación y transmisión cultural, y favorecen el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas y el reconocimiento y la aceptación de diferencias culturales y de comportamiento.

Las competencias citadas están en la actualidad en relación directa con la competencia en tratamiento de la información y competencia digital (5). El conocimiento de una lengua extranjera facilita la comunicación personal a través del correo electrónico en intercambios con jóvenes de otros lugares, y, lo que es más importante, crea contextos reales y funcionales de comunicación.

Esta materia incluye específicamente un acercamiento a manifestaciones culturales propias de la lengua y de los países en los que se habla y, por tanto, contribuye a adquirir la competencia artística y cultural (6) al propiciar una aproximación a obras o autores que han contribuido a la creación artística.

El conocimiento de una lengua extranjera contribuye también a la adquisición de la competencia de autonomía e iniciativa personal (7), en varios sentidos. El currículo fomenta el trabajo cooperativo en el aula, el manejo de recursos personales y habilidades sociales de colaboración y negociación, lo que supone poner en funcionamiento determinados procedimientos que permiten el desarrollo de iniciativas y toma de decisiones en la planificación, organización y gestión del trabajo, propiciando así la autonomía y la iniciativa personal.



## 4. Criterios de Evaluación

*De acuerdo con el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Página 749, Criterios de evaluación (4º curso).*

- Comprender la información general y específica, la idea principal y los detalles más relevantes de textos orales emitidos en situaciones de comunicación interpersonal o por los medios audiovisuales, sobre temas que no exijan conocimientos especializados.
- Participar en conversaciones y simulaciones utilizando estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa.
- Comprender la información general y específica de diversos textos escritos auténticos y adaptados, y de extensión variada, identificando datos, opiniones, argumentos, informaciones implícitas e intención comunicativa del autor.
- Redactar con cierta autonomía textos diversos con una estructura lógica, utilizando las convenciones básicas propias de cada género, el léxico apropiado al contexto y los elementos necesarios de cohesión y coherencia, de manera que sean fácilmente comprensibles para el lector.
- Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de auto-corrección y de autoevaluación de las producciones propias orales y escritas y para comprender las producciones ajenas.
- Identificar, utilizar y explicar estrategias de aprendizaje utilizadas, poner ejemplos de otras posibles y decidir sobre las más adecuadas al objetivo de aprendizaje.
- Usar las tecnologías de la información y la comunicación con cierta autonomía para buscar información, producir textos a partir de modelos, enviar y recibir mensajes de correo electrónico y para establecer relaciones personales orales y escritas, mostrando interés por su uso.
- Identificar y describir los aspectos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera y establecer algunas relaciones entre las características más significativas de las costumbres, usos, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia y la propia y mostrar respeto hacia los mismos.

