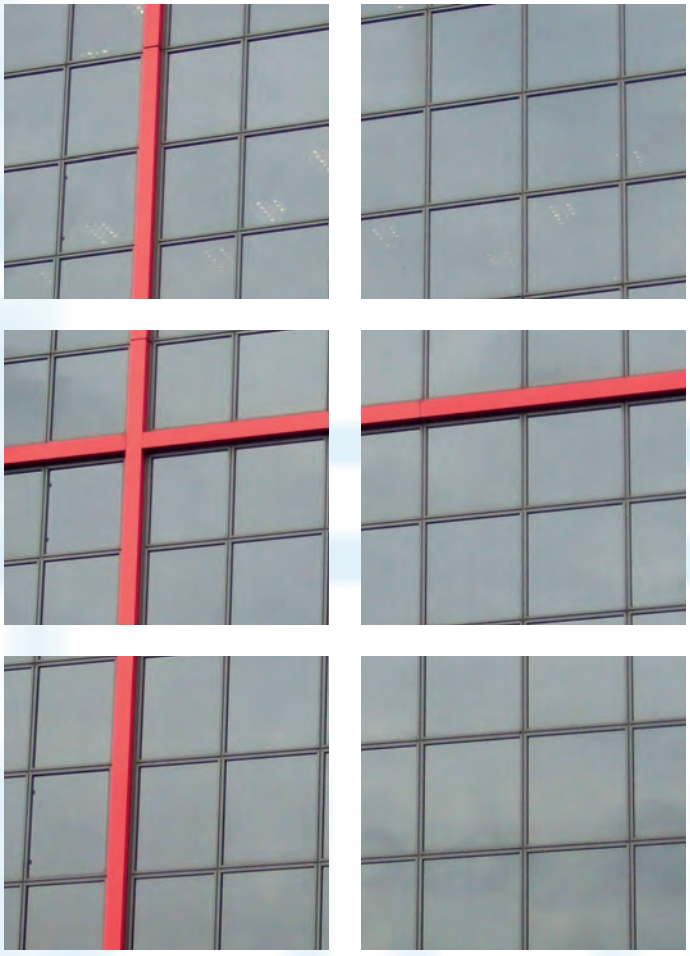
Número 4
2009

innovación y formación



A CARTA CABAL

Michel Boiron

La innovación en preguntas

INVESTIGACIÓN

Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez

La experiencia de los docentes de Enseñanza Secundaria de Madrid vista por ellos mismos

DEBATE EDUCATIVO

El modelo EFQM. Dos modelos autonómicos

ENTREVISTA

Xavier Gisbert da Cruz

La nueva red de formación permanente del profesorado

DOSSIER

Novedades en la formación permanente del profesorado

La Suma de Todos
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid
www.madrid.org

PUBLICACIONES DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE MEJORA DE LA CALIDAD DE ENSEÑANZA

Directora
Ana Córdoba Largo
(Subdirectora General de Formación del Profesorado)

Jefe de Redacción
Rafael García Alonso

Consejo de Redacción
Ana Córdoba Largo,
Carmen Galán Fernández,
Rafael García Alonso,
Francisco López Rupérez,
Rosario Marcos Domínguez,
Manuel Montero Vallejo,
Juan Ramón Villar Fuentes

Edita
Consejería de Educación
Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza
Gran Vía, 20. 28013 Madrid
Teléfono: 917 201 311
Fax: 917 201 243
Página web:
www.educa.madrid.org/web/formacion
Correo-e:
revista.if@educa.madrid.org

Fotos de cubierta e interior de contracubierta
Rafael García Alonso

Traducción del texto de Michel Boiron
Miguel Barrera Lyx

Diseño y maquetación
Cromotex

Impresión
BOCM

Depósito legal
M-20818-2007

ISSN
1887-8148

Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión de encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org

La revista *Innovación y Formación* no se hace responsable de las opiniones de los autores que publiquen en ella.

SUMARIO

EDITORIAL

A CARTA CABAL
La innovación en preguntas 4
Michel Boiron

DEBATE EDUCATIVO El modelo EFQM
La calidad educativa en la Comunidad Autónoma de La Rioja 9
Rafael Federío Gavara
Implantación de un Sistema de Gestión de Calidad en los centros de la Comunidad Valenciana 11
Rosa M.ª Hervás Ferriols

RED DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO
Mapa de la red y direcciones 13

ENTREVISTA
La Consejería de Educación quiere una formación del profesorado cómoda, útil y de calidad 15
Xavier Gisbert da Cruz. Una entrevista de Laura del Pozo Barahona

DOSSIER. *La nueva red de formación permanente del profesorado*
Presentación 18
Las actividades de especial dedicación 19
Campeonatos Escolares de la Comunidad de Madrid en los IES 20
Remedios Velázquez Velázquez, Ana Barrenechea Tartas, Guillermo Pérez Santero y Mariano Cano Romera
La experiencia del IES Dionisio Aguado (Fuenlabrada) en los Campeonatos Escolares 22
Aníbal Sánchez González
Programas Europeos. Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) 2007-2013 24
Carmen Burgos González
¿Cómo participar en los programas europeos de movilidad? El Programa Erasmus. La experiencia del IES Benjamín Rúa (Móstoles) 26
Gema María Fonseca Morales y Carmen Lahiguera Serrano
Los centros de formación ambiental. Del reto formativo al compromiso social 27
Javier Pariente Alonso
La Formación en Línea: una nueva actividad de formación permanente del profesorado 29
José Luis Cabello Espolio, José Cuerva Moreno, M.ª del Carmen Jiménez Gil, José Luis Hernández Neira, Ángel R. Puente Pérez, M.ª Ángeles Puertas Serrano y José Miguel Sancho Espiau

EN PRIMERA LÍNEA
SIRINGA, mucho más que una revista digital escolar 32
María Luisa López Núñez
De la Gymkhana Matemática Popular y otros recursos 35
José María Martínez López de Letona

CERTÁMENES
Operación Éxito 38
Juan Pablo García-Arcicollar Benito
Operación Éxito en el IES Altaír (Getafe) 39
Carmen Peña Valdivia
Competición final en Puerto Rico 40
Rubén Aragoneses Cazorla
Concurso escolar de redacción «Dos de mayo de 1808» 41
Manuel Barranco Mateos
Fontanas del 2 de mayo 42
Sergio Santiago Romero
Cómo se hizo 45
Francisco Pérez Rodríguez-Patiño

INVESTIGACIÓN
La experiencia de los docentes de Enseñanza Secundaria de Madrid vista por ellos mismos 46
Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez Pérez

ESPACIOS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN
El jardín paisajista de Vista Alegre: un lugar especial para el Marqués de Salamanca 50
Eva Juana Rodríguez Romero

LIBROS
Amalia Gómez Gómez: *La escuela sin ley* 54
Miguel Ángel García López
Colette Woycikowska y otros. *Cómo dirigir un centro educativo* 54
María Dolores Alvárez Fernández

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES 55

Biblioteca Virtual
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

Editorial

Hoy en día nadie discute la necesidad de contar en el mundo de la enseñanza con un profesorado capacitado teórica y didácticamente. Esos dos requisitos son imprescindibles para realizar eficazmente la tarea educativa. Pero ambos serían insuficientes si no estuviesen acompañados por una política institucional capaz de impulsar y dar coherencia a los esfuerzos de profesores y centros, entre los cuales existe una gran diversidad. Tal es la tarea que asume la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza (DGMCE) a través de sus tres Subdirecciones: Programas de Innovación, Formación del Profesorado y Evaluación y Análisis. Innovar como forma de dar respuesta a los cambios sociales y tecnológicos que surgen continuamente. Formar al profesorado de modo que éste se sienta respaldado y seguro para responder a las necesidades de los alumnos y a su adecuada integración en una sociedad en continuo proceso de cambio. Evaluar los resultados de los procesos llevados a cabo, de modo que éstos puedan mejorarse continuamente.

Desde su aparición en el curso 2006-2007, la revista *Innovación y Formación* ha querido contribuir a la tarea educativa difundiendo las inquietudes e iniciativas pedagógicas de los docentes. Al publicar sus reflexiones, experiencias y logros los profesores hacen algo más importante que mostrar el trabajo realizado. Se evita el aislamiento. Se potencia la comunicación entre los docentes y se brindan ideas que pueden servir de estímulo a otros compañeros, tanto cuando se exponen éxitos como cuando se analizan las dificultades surgidas. Por otra parte, las reflexiones de investigadores que analizan el mundo de la educación desde perspectivas más generales, pero basadas en la práctica cotidiana, aportan visiones sintéticas contextualizadoras.

El cuarto número de *Innovación y Formación* mantiene la estructura básica que tuvieron los números precedentes, pasando a depender directamente de la DGMCE. Aparece en un curso en el que, después de veinte años de existencia, era necesaria la reforma de la red de formación del profesorado, de modo que respondiera a las actuales expectativas y necesidades de la comunidad educativa. Como señala Michel Boiron en el artículo que abre esta entrega de la revista, sólo puede hablarse de innovación cuando se mejora respecto de una situación anterior. Éste es el propósito de la nueva estructura de la red de formación del profesorado, tal como se explica en diversos apartados del presente número y como se ilustra en el mapa correspondiente.

En *Innovación y Formación* el diálogo entre docentes aludido con anterioridad no se limita a la Comunidad de Madrid. Como en números precedentes, hemos invitado a administraciones educativas de otras Comunidades Autónomas a exponer experiencias que nos parecen interesantes. En este caso, las comunidades de La Rioja y Valencia han tenido la amabilidad de acercarnos su tratamiento del modelo EFQM.

Adelantemos finalmente cómo la entrega y la ilusión se dan la mano a través de distintas fórmulas en las actividades denominadas de *especial dedicación*, las cuales se realizan fuera del horario lectivo. Hemos querido combinar la exposición realizada desde instancias organizativas de la DGMCE con la narración de su vivencia por parte de algunos de sus protagonistas directos en los centros. Similar entusiasmo se halla también presente en los artículos agrupados en las secciones denominadas *En primera línea* y *Certámenes*. La educación es una dinámica colectiva que ensancha nuestro horizonte.

La innovación en preguntas

Michel Boiron
Director del Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias (CAVILAM)
Vichy (Francia)

Resumen

Más allá de palabras grandilocuentes, innovar supone aportar mejoras en una situación dada. Sin duda, el mundo educativo necesita adaptarse a un mundo en continua y rápida evolución en el que distintos tipos de circunstancias obligan a replantear el papel de profesores y alumnos en su práctica cotidiana. Se hace necesario identificar qué factores favorecen el éxito de prácticas docentes tanto por lo que concierne a los alumnos como a las dinámicas de gestión del centro o a las metodologías didácticas. Igualmente es conveniente dar a conocer aquellos hallazgos que puedan favorecer la mejor formación del alumnado.

Resumé

Au delà des grandes définitions, innover entraine l'introduction d'améliorations dans une situation donnée. Sans doute, le monde éducatif a besoin de s'adapter à un monde en évolution constante et rapide, où le rôle des professeurs et des élèves doit être remis en question en ce qui concerne leur pratique quotidienne. Il est nécessaire d'identifier les facteurs qui favorisent le succès du travail des enseignants en ce qui concerne les élèves ainsi que les dynamiques de gestion des établissements ou les méthodologies didactiques. De même, il est convenable de diffuser les découvertes qui puissent favoriser une meilleure formation des élèves.

Abstract

Beyond grandiloquent words, innovation means to contribute with improvements within a given situation. No doubt, the spectrum of education is in the need of adapting to a quickly and continuously changing world where the different kinds of circumstances compel us to reconsider the role of students and teachers in their everyday tasks. It is essential to identify the factors that enhance the successful teaching methods as far as students are concerned as well as dynamics of school management or didactic methodology. Likewise, it is advisable to spread those discoveries that can help improve training and education of students.

¿Qué es innovar? ¿Es realmente necesario? ¿Cómo evoluciona la metodología innovadora? La innovación sólo tiene sentido si aporta una mejora real en relación con la situación pasada. *Innovar* no es necesariamente *inventar*. Se puede innovar y tener éxito retomando acciones que han funcionado anteriormente. Hay, sin embargo, una voluntad manifiesta y continua de aportar nuevas respuestas adaptadas a la evolución en curso. Innovar es analizar el conjunto de parámetros de la enseñanza y del aprendizaje en una situación y en un momento dados, replantearlos, identificar sus problemas y buscar soluciones concretas que permitan una mayor eficacia, una mejor calidad de la actividad y mayor bienestar del conjunto de los actores. Innovar es actuar sobre el futuro desde la convicción de que siempre es posible mejorar las condiciones de realización de una actividad.

Se trata, pues, de explorar lo posible con el fin de hacer la enseñanza más eficaz y, ¿por qué no?, más agradable. Debe asumirse la certeza de que no sabemos cuáles serán las situaciones profesionales o personales de nuestros alumnos después del colegio. Las mutaciones ligadas a la diversidad creciente en los orígenes culturales, religiosos y étnicos de los alumnos; los profundos cambios sociales —concepción de las familias, evolución técnica, etc.—, sin olvidar la evolución de los saberes y de los conocimientos, constituyen factores que exigen reflexionar acerca del papel así como de la misión de la escuela y de sus objetivos prioritarios. Conducen también a redefinir los apoyos al aprendizaje y el papel de docentes y alumnos.

¿Cuáles son las condiciones de aparición de la Innovación?

En primer lugar, un *entorno favorable* es indispensable. La innovación se construye sobre una aparente contradicción: pone en tela de juicio, molesta, hace cambiar, pero al mismo tiempo debe inscribirse en el respeto a la institución en la que se desarrolla y a sus objetivos. Un profesor aislado, incomprendido por sus compañeros y por la dirección tiene

Innovar es analizar el conjunto de parámetros de la enseñanza y del aprendizaje en una situación y en un momento dados, replantearlos, identificar sus problemas y buscar soluciones concretas que permitan una mayor eficacia, una mejor calidad de la actividad y mayor bienestar del conjunto de los actores

La evolución de los saberes y de los conocimientos, constituyen factores que exigen reflexionar acerca del papel, así como de la misión de la escuela y de sus objetivos prioritarios

muy pocas posibilidades de lograr un proyecto pedagógico innovador. Rara vez encontrará el apoyo de sus alumnos, ya que rompe con las prácticas institucionales. En este sentido, la innovación se define siempre en oposición a lo que existe, a la rutina, a lo habitual, a lo establecido.

En segundo lugar, diversas investigaciones —como las de Philippe Meirieu (2004), Françoise Cros (1998), Mochar Kaddouri (1998) o Michel Crozier (1998)— revelan algunas *características comunes de los centros* en los que emergen las acciones innovadoras. Destacaremos algunas de ellas. Es importante tomar conciencia de las transformaciones en el alumnado que asiste al centro. Debe existir un compromiso con la dinámica global de cambio que se pretende alcanzar. Conviene que las acciones innovadoras se integren en el marco del proyecto de centro. Y, desde luego, sin el apoyo de la dirección no se conseguirá alcanzar los objetivos propuestos. En definitiva, ha de concebirse la innovación como una política, un modo de gestión y un conjunto de prácticas que no son contrarios al equilibrio del centro y que consiguen dotar a éste de una dinámica que defina las señas de identidad del mismo dotándole de un proyecto colectivo esperanzador.

En tercer lugar, Mochar Kaddouri (1998: 99-104) recopila los *rasgos comunes a los innovadores* y cuestiona la pedagogía tradicional. Efectivamente, «la toma de conciencia de la existencia de un desajuste entre la naturaleza del público de alumnos, los contenidos de las clases y la forma de enseñarlos, incita a éstos a adoptar otro proceder pedagógico. Éste atestigua, en su caso, la existencia de otra concepción del papel y del oficio de enseñar que, contrariamente a las prácticas habituales, busca implicar a los alumnos, darles autonomía y no hacerles el trabajo. Se trata de un proceso de acompañamiento que respeta la diversidad de los alumnos. [...] Esta forma de proceder se apoya en valores y elecciones pedagógicas que replantean las relaciones con el poder y el saber, tanto del lado del docente como del estudiante». Kaddouri señala como otros rasgos: contemplar la situación del alumno en su globalidad, considerándole como persona y no únicamente como «el receptáculo de los saberes»; creer en la eficacia del trabajo en equipo como un factor motivador para ellos; tener voluntad de actuar sobre la representación que tienen los profesores de los alumnos. Y, finalmente, ser capaces de implicarse personal y afectivamente.

La innovación se impone al innovador como necesidad absoluta. Se inscribe dentro de un proyecto personal y colectivo en el cual la acción parece obligatoria, ineludible. Es esta idea la que da la fuerza, tenacidad y determinación imprescindibles para triunfar. Los obstáculos —reales— son secundarios y superables. El innovador encuentra en esta búsqueda continua, en este esfuerzo constante, una dinámica, una identidad, una imagen mejor de sí mismo, más allá de todo reconocimiento institucional.

¿Se puede innovar en la enseñanza del francés y de las lenguas vivas?

1. Los trabajos del Consejo de Europa

En la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, la innovación es impulsada fundamentalmente por los trabajos de la división de políticas lingüísticas del *Consejo de Europa* y por el *Centro Europeo para las Lenguas Vivas*. Han desembocado en el desarrollo de varias herramientas fundamentales que, progresivamente, son reconocidas por el conjunto de actores de la enseñanza de idiomas y que influyen de manera determinante sobre las evoluciones metodológicas: el *Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje y la Enseñanza de las Lenguas* y el *Portfolio Europeo de las Lenguas*. Descansan sobre un concepto ampliado del papel de la enseñanza de lenguas en la educación y a lo largo de la vida.

El innovador encuentra en esta búsqueda continua, en este esfuerzo constante, una dinámica, una identidad, una imagen mejor de sí mismo, más allá de todo reconocimiento institucional

El *Marco Europeo Común de Referencia* (CECR)

El CECR se convierte en herramienta de referencia en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Manuales y obras pedagógicas se refieren a él. El Marco constituye una aportación esencial: invita a reflexionar sobre tres actividades fundamentales del aprendizaje de una lengua: *aprender, enseñar y evaluar*. Cada capítulo termina con una serie de interrogantes que invitan al usuario a aportar respuestas en función de su papel en la cadena educativa (escritor de manuales, consejero pedagógico, docente, discente...). Por lo tanto, el *Marco* es concebido como una herramienta para la reflexión y no como una lista de consignas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Es, por definición, evolutivo.

> Cada vez hay más espacios digitales que permiten a grupos de trabajo delimitados poner en común sus conocimientos, ideas y documentos

La integración de las instituciones públicas o privadas de enseñanza y de evaluación que se corresponden con los niveles definidos por el CECR, impone una reflexión en todos los niveles de responsabilidad, y modifica muchas costumbres de enseñanza y aprendizaje. Entraña la puesta en marcha de un proceder cualitativo complejo. Hay que encontrar respuestas concretas adaptadas al nuevo contexto: ¿Cómo definir con precisión lo que debe ser adquirido por nivel en términos de conocimientos, competencias o capacidades y adaptarlos al ritmo escolar? ¿La adquisición debe ser paralela en las distintas competencias: comprensión y producción oral y escrita? ¿Cómo integrar una competencia cultural, o una intercultural? Y, evidentemente, ¿cómo evaluar los conocimientos adquiridos?

El *Portfolio Europeo de las lenguas* (PEL)

El PEL ha sido desarrollado entre 1998 y 2000 y fue lanzado en 2001 con motivo del Año Europeo de las Lenguas. Ha sido adaptado por varios países y puede dirigirse a diferentes tipos de público. Incluye el *pasaporte de las lenguas, la biografía lingüística* y *el dossier*. Su objetivo es permitir al alumno archivar, clasificar y valorar su trayecto de aprendizaje por diferentes lenguas. Las recomendaciones del Consejo de Europa integran de forma clara la movilidad geográfica, la comprensión de otras culturas y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

2. La innovación en marcha: saberes compartidos

Los docentes se quejan a menudo de estar aislados, de carecer de espacios y de tiempo para intercambiar experiencias con sus compañeros. Sin embargo, se está gestando una auténtica revolución en el modo de intercambiar ideas. Desde 1994, el Ministerio de Educación lanzó en Francia una sucesión de programas nacionales de innovación (PNI) destinados a animar y promover prácticas pedagógicas innovadoras. Se trata de un dispositivo nacional asumido y animado en las academias regionales por grupos encargados de valorar innovaciones pedagógicas, los cuales seleccionan equipos de docentes, redactan descripciones de sus prácticas y realizan una reflexión crítica sobre su existencia. El objetivo es, además, hacer accesibles estas innovaciones a otras academias, centros y equipos de docentes para una puesta en red y una difusión sistemática de los proyectos retenidos destacados. Las iniciativas que funcionan ya no son experiencias aisladas, sino ejemplares y compartidas.

Por otra parte, con o sin vínculo directo con una institución oficial, las páginas o sitios web de docentes, de equipos pedagógicos, se han multiplicado. Hoy en día, ofrecen a cada profesor la posibilidad de compartir su experiencia, de encontrar ideas, pistas pedagógicas y recursos para su clase, de participar en grupos de discusión y de intercambiar ideas acerca de problemas cotidianos. *El aislamiento del docente ya no es una fatalidad.* Curiosamente, a veces es más fácil intercambiar con desconocidos que con el propio vecino. Es la propia abundancia misma de sitios web la que plantea problemas. Pero la entrega de algunos profesores ha permitido crear portales seleccionados por su calidad pedagógica. Cada vez hay más espacios digitales que permiten a grupos de trabajo delimitados poner en común sus conocimientos, ideas y documentos. Cada uno participa activamente en la vida de la comunidad. Estos espacios afectan tanto a docentes como a estudiantes. Se han llevado a cabo numerosas experiencias de clases virtuales. El profesor no desaparece; su papel de consejero se confirma. Cada vez hay

> Los manuales de aprendizaje de las lenguas vivas integran cada vez más las nociones de «centrado en el alumno (el estudiante es el eje)», de «la pedagogía por tareas», de «enseñanza cooperativa o colaborativa», ...así como los objetivos de una enseñanza que apunta hacia la «autonomía progresiva» de los alumnos

Formulemos preguntas sencillas: ¿Cuánto tiempo usa la palabra el profesor? ¿Cuánto tiempo hablan los alumnos? (¡Compruébelo con un cronómetro, ya verá!) ¿Quién trabaja más? ¿Los alumnos o el profesor? (Si es el profesor, ¡hay un error en alguna parte!)

más sitios web que proponen *actividades de aprendizaje en línea*, que permiten al alumno una actividad autónoma. Por eso el trabajo del docente se modifica: ya no debe crear el ejercicio, si no crear, seleccionar y proponer actividades.

3. La innovación en clase

Las pedagogías activas no son ninguna novedad. Desde hace tiempo se definen frente a la clase magistral, en que el maestro (del silencio) transmite el saber que debe ser adquirido. Mostrar la voluntad de motivar a los alumnos, de trabajar por la autonomía del discente, puede parecer hoy banal. Pero, ¿qué queda de ello en la realidad, en la clase?

Formulemos preguntas sencillas: ¿Cuánto tiempo usa la palabra el profesor? ¿Cuánto tiempo hablan los alumnos? (¡Compruébelo con un cronómetro, ya verá!) ¿Quién trabaja más? ¿Los alumnos o el profesor? (Si es el profesor, ¡hay un error en alguna parte!) ¿Cuántos alumnos no han participado en absoluto en toda la hora de clase? ¿2, 5, 10 ó más? ¿Qué hacían entonces? Al final de la clase, ¿qué han creado los alumnos? ¿Qué han aprendido? ¿Hay un resultado colectivo? (¿Y si sólo estaban esperando a que tocase el timbre?)

¿Qué hacer? Como recuerda Jean-Michel Zakhatchouk: «La pedagogía no lo puede todo, pero a veces puede». Las experiencias metodológicas, las prácticas innovadoras no deben quedarse al margen: deben dirigirse a todos los alumnos. No deben limitarse a los profesores muy implicados, sino que deben ser compartidas y aplicadas al mayor número posible de alumnos. Se pueden enunciar cuatro principios básicos:

- Ensayar, explorar lo posible.
- Compartir, comunicar y discutir su experiencia con sus compañeros.
- Ser consciente de que no es necesario inventarlo todo.
- Confiar en los alumnos, estar convencidos de su capacidad de aprender.

Los manuales de aprendizaje de las lenguas vivas integran cada vez más las nociones de «centrado en el alumno (el estudiante es el eje)», de «la pedagogía por tareas», de «la enseñanza cooperativa o colaborativa» ...así como los objetivos de una enseñanza que apunta hacia la «autonomía progresiva» de los alumnos. Por otra parte, la panoplia de ideas concretas que facilitan un enfoque que funciona es sumamente rica. Veamos algunos ejemplos:

- *Diversificar las formas de trabajo:* trabajo individual, por parejas, en grupos pequeños, enseñanza cooperativa, tutorías pedagógicas de los alumnos más retrasados por parte de los más avanzados, etc.
- *Cambiar a menudo la disposición de la clase*, introducir equipamiento que permita utilizar regularmente varios medios audiovisuales y herramientas TIC, en función de las posibilidades técnicas y financieras.
- *Multiplicar los soportes de enseñanza:* manual, documentos radiofónicos y televisivos auténticos, artículos de prensa muy actuales...
- *Proponer actividades cotidianas que contribuyan a la motivación, al deseo de aprender*, para crear una relación verdadera con la lengua meta, reforzar el sentimiento de pertenencia al grupo-clase y responsabilizar al alumno.
- Y, para ir más allá cuando se tienen los medios, el tiempo, la energía y la voluntad, *integrar elementos pedagógicos alternativos* (Pedagogía diferenciada. Enseñanza de materias no lingüísticas en francés. Enseñanza bilingüe —la lengua se convierte en un vehículo de información y no en el objeto mismo del aprendizaje—. Formación en tándem. Teatro escolar. Enseñanza a distancia...).

Las dificultades de *disciplina* son reales. Desaparecen cuando:

- La relación profesor/alumno se construye sobre la base de un contrato que define los objetivos que se deben

alcanzar y las reglas del juego sobre el comportamiento adecuado.
- Se da importancia al aprendizaje colectivo.
- Los alumnos son activos en todos los momentos de la clase.
- Los alumnos ven el sentido y el significado de su trabajo y se hallan implicados en su proceso de aprendizaje.

> Las misiones del docente se han vuelto más complejas, ya que debe dominar un mayor número de competencias y de capacidades técnicas

No todos los *problemas humanos* serán resueltos en la comunidad escolar. *Nada sustituirá al diálogo con los alumnos* y, llegado el caso, las sanciones que deben simultáneamente poner en evidencia la responsabilidad del alumno en las dificultades del desarrollo normal de la clase, así como la posibilidad de reintegrarse normalmente en ella.

4. Innovación: profesores y alumnos, ¿nuevos oficios?

En unos años las misiones del docente se han vuelto más complejas, ya que debe dominar un mayor número de competencias y de capacidades técnicas. Ser profesor hoy en día es ser animador, consejero, orientador, persona-recurso, gestor, facilitador, mediador, investigador, conceptualizador, vendedor, promotor... (¡Alto, es demasiado!). Antoinette Camillero Grima y Anthony Fitzpatrick evocan estas mutaciones actuales de la actividad docente. Nos llevan a una redefinición de la relación con el saber, los alumnos y el entorno escolar, e implican una profunda reflexión sobre la formación continua de los docentes. Los autores demuestran la importancia cada vez mayor de la *dimensión reflexiva*: «el docente debe calcular la influencia que ejerce sobre el proceso de aprendizaje». El alumno también debe modificar su relación con el saber, la autoridad, la educación, la escuela, el aprendizaje, su motivación, su forma de ver el porvenir, su concepción del mundo, del consumo, del éxito, sus valores. El docente ya no es la persona que sabe, que sanciona, que dice lo que es verdadero y falso; es un «colaborador» del aprendizaje.

Aprender consiste, pues, en definir a la vez los objetivos de aprendizaje, los papeles del docente y del estudiante, y las formas de aprender. Sin duda, tendremos que acostumbrarnos a ponerlos en tela de juicio, a modificarlos, a redefinirlos en función de las mutaciones sociales y tecnológicas. Esta capacidad de reflexión y de decisión, que afecta a docentes y discentes, se ha convertido en uno de los mayores retos educativos del presente y del futuro.

¿A modo de conclusión?

Muchas preguntas siguen abiertas.

Después del CECR y de las transformaciones que se dan en el marco del aprendizaje y de la evaluación, ¿cuáles son las próximas etapas? ¿Cuál será la pedagogía de mañana? Lo que ya sabemos es que los lugares, modos y fuentes de aprendizaje se diversificarán. Es verosímil pensar que también lo sean las formas de evaluación. La puesta en marcha de herramientas como el *Portfolio europeo* debería generalizarse, ya que facilitan la movilidad geográfica e integran directamente la noción de aprendizaje a lo largo de la vida. Sin duda, en el futuro habrá que gestionar movimientos de población importantes y estas herramientas se convertirán en imprescindibles.

Por otra parte, no todo el mundo es igual ante el saber. Hoy se puede decir que todavía hay en Europa escuelas para ricos y escuelas para pobres..., las dotaciones no están disponibles de manera uniforme. El entorno social de origen de los alumnos tiene un papel determinante en el éxito o fracaso escolar: poseer un ordenador, poder trabajar tranquilo sin televisión, ser animado o no a trabajar, tener cerca ejemplos de éxito, tener un seguimiento individual, ser apoyado... La innovación consistirá quizás en ayudar a la institución escolar a encontrar soluciones para superar esos desequilibrios.

Las evoluciones tecnológicas no modifican en sí mismas la relación pedagógica. Permiten, no obstante, ir más allá en las orientaciones que ya han sido tomadas. Favorecer la autonomía del alumno es más fácil cuando estas herramientas están disponibles para dar vida a esta autonomía.

Un sistema satisfactorio sólo puede funcionar con éxito durante cierto tiempo. Es en la atención que se presta a los cambios, y en la voluntad de proponer nuevas respuestas a algunas preguntas donde se sitúa el espíritu de innovación: ¿Cuáles son los problemas que identifico? ¿Cuáles son las prácticas que puedo poner en marcha para mejorar la situación? ¿Con quién voy a hablar, trabajar o repartir estas prácticas? ¿Con quién voy a evaluar mi actividad?

> Las evoluciones tecnológicas no modifican en sí mismas la relación pedagógica

La calidad educativa en la Comunidad Autónoma de La Rioja

Rafael Federío Gavara

Un centro educativo debe adaptarse a los cambios que se están produciendo en la sociedad del siglo XXI, mirar al exterior, medirse y evaluarse para poder compararse con los mejores y, en consecuencia, avanzar hacia la búsqueda de la calidad y de la excelencia. Todo esto implica no sólo cambiar la *metodología* en el proceso de enseñanza aprendizaje, tratando de formar individuos con una capacidad crítica y comprensiva que les permita vivir y desenvolverse con total autonomía en la sociedad actual, sino también desarrollar *modelos de gestión* en el centro que promuevan un proceso de mejora continua.

Consciente de esta realidad, el Gobierno de La Rioja, a través de sus Consejerías de Educación, Cultura y Deporte, y de Administraciones Públicas decidió en el año 2004 implantar el modelo de gestión de calidad *European Foundation for Quality Management* (EFQM) en sus colegios e institutos, ya que se trata de un modelo que se adapta perfectamente a la realidad del mundo educativo.

Con la finalidad de promover su aplicación, la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte publica anualmente, desde el curso 2004-2005, una convocatoria de Proyectos de Calidad Educativa basados en el modelo EFQM, con el objeto de seleccionar un número determinado de centros públicos y concertados riojanos, de niveles anteriores a la universidad, que deseen comenzar o continuar desarrollando un proyecto de calidad basado en el modelo EFQM.

A través de esta convocatoria se procura lograr en el centro una buena organización entre todos los participantes en el Plan de Calidad. Éstos se agrupan en el «Equipo de Calidad» —del que forma parte el equipo directivo del centro— y el «Grupo de Calidad» —integrado por el resto de los docentes y del que también pueden formar parte otros colectivos como familias, alumnos e, incluso, personal no docente—. Para formar en este proyecto a los miembros del Equipo de Calidad, preparar y apoyar la

Rafael Federío Gavara
Director General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de La Rioja

autoevaluación de los centros y asesorar a los docentes participantes en todas las acciones que vayan a llevar a cabo para implantar el modelo, la Consejería de Administraciones Públicas y Política Local —a través de la Dirección General de Calidad en los Servicios y Tecnologías de la Información— financia un servicio de asesoramiento y asistencia técnica.

El itinerario de calidad

Un centro educativo puede participar en la convocatoria mencionada durante cuatro años consecutivos. En líneas generales el itinerario que siguen los centros para implantar el modelo es el siguiente:

En el primer año deben *seleccionar los indicadores que van a utilizar para medir la gestión del centro*, identificar las necesidades de todos los grupos de interés (padres, alumnos, administración, profesores, personal no docente, etc.), realizar las primeras encuestas y realizar un diagnóstico del estado inicial del centro y, en función de los resultados, diseñar un Plan de Mejora.

Durante el segundo año, sus actuaciones deberán estar dirigidas a *establecer un sistema de gestión por procesos* y a realizar unas segundas encuestas cuyos resultados darán lugar a un segundo Plan de Mejora.

Implementar procesos, diseñar los objetivos estratégicos centrados en las necesidades de todos los grupos de inte-

Un centro educativo puede participar en la convocatoria destinada a implantar el modelo de gestión de calidad EFQM durante cuatro años consecutivos

rés, realizar las terceras encuestas y elaborar el tercer Plan de Mejora, son las acciones que se deben desarrollar en el tercer año.

Por último, en el cuarto año, su trabajo está centrado en la *elaboración de una Memoria EFQM* que les permita optar a un reconocimiento.

Certificados a la excelencia

El Gobierno de La Rioja tiene establecidos tres tipos de reconocimientos que cataloga en tres categorías: Q de Bronce (hasta 300 puntos), Q de Plata (entre 300 y 400 puntos) y Q de Oro (entre 400 y 500 puntos).

En la actualidad, de los 40 centros educativos (un 30% de la totalidad) que están desarrollando el modelo EFQM, 21 son de titularidad pública y 19 concertados. De todos ellos nueve ya cuentan con su Certificado a la Excelencia: cuatro con Q de Bronce y cinco con Q de Plata.

Valoración de la implantación

La Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa realiza anualmente el seguimiento de este proceso y, en concreto, ha medido el impacto de la implantación del modelo en la gestión del centro y en el proceso de enseñanza aprendizaje.

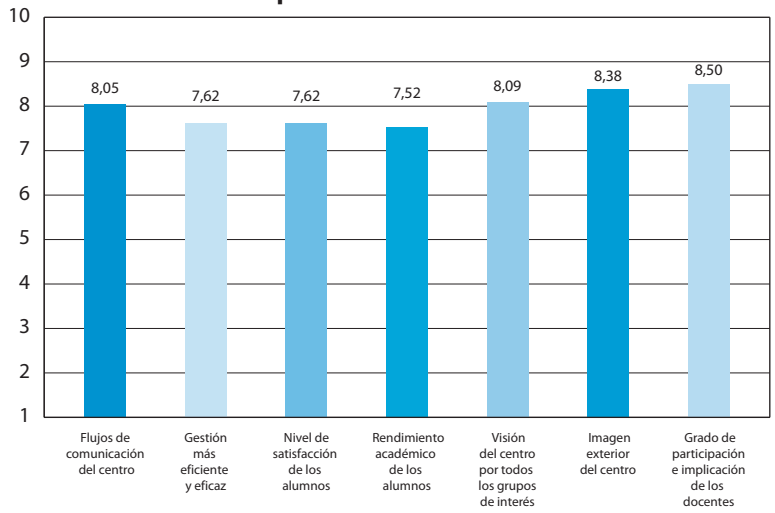
Para ello ha utilizado determinados indicadores (flujos de comunicación, grado de participación e implicación de los docentes, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos, imagen exterior del centro y avances en una gestión más eficiente y eficaz) y los datos obtenidos demuestran que la implantación del modelo EFQM en los centros educativos riojanos está suponiendo, entre otras cosas, lo siguiente:

- Aumento de la implicación de docentes en el centro.
- Fomento del trabajo en equipo y mejora de las relaciones personales.
- Reflexión sobre todas las actuaciones desarrolladas.
- Sistematización de todas las actuaciones del centro a través de procesos.
- Diseño de planes de mejora utilizando datos objetivos
- Mejora de la eficacia en la gestión del centro educativo.

Estos resultados proporcionan un alto grado de satisfacción a la Consejería de Educación, Cultura y Deporte y ponen de relieve el factor clave que han jugado los docentes participantes en el proyecto en todo el proceso, ya que sin su trabajo, dedicación y esfuerzo nada de esto hubiese sido posible.

Durante cuatro años el modelo EFQM pretende:
- Evaluación del centro y diseño de un plan de mejora.
- Establecer un sistema de gestión por procesos.
- Diseñar el Proyecto Educativo de Centro en el marco del modelo EFQM.
- Elaborar una memoria EFQM.

Media de la puntuación dada a cada indicador



Medias de puntuaciones obtenidas en cada uno de los indicadores utilizados por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa en el seguimiento realizado a la implantación del Modelo EFQM en los centros educativos de La Rioja. Curso 2008/2009.

Implantación de un Sistema de Gestión de Calidad en los centros de la Comunidad Valenciana

Rosa M.ª Hervás Ferriols

Podemos definir la calidad en los centros educativos como un proceso de mejora continua basado en las personas, en su implicación activa y en su colaboración. La Gestión de Calidad en los centros docentes ha de ser global, incidiendo sobre las personas, los recursos, los procesos y los resultados, con el objetivo de satisfacer las necesidades de la comunidad a la que prestan sus servicios. Lograr la excelencia en una institución educativa es una meta a largo plazo que, necesariamente, exige establecer un sistema adecuado de gestión de calidad. El éxito del sistema educativo se debe medir por la obtención de buenos resultados respecto a todos los grupos de interés, y por la gestión eficiente de todos los recursos humanos y económicos. El diseño de un *Sistema de Gestión de Calidad* en un centro educativo es, por ello, un paso muy importante hacia la excelencia.

Para estimular el desarrollo de tales proyectos, la Consejería de Educación se propuso, tras años de experiencias piloto, la creación de una Red de Centros de Calidad. El objetivo general de la **RED** de centros es impulsar la implantación de sistemas de gestión de la calidad, así como expandir la cultura de la mejora entre los miembros de la comunidad educativa. Actualmente la Red está formada por 371 centros de diferentes etapas educativas: Infantil, Primaria, Secundaria, Ciclos Formativos y Educación Especial. Se estructura en tres niveles:

NIVEL I. Integrado por 187 centros que comienzan la implantación de un *Sistema de Gestión de Calidad* a partir del análisis de su situación actual. Éste es el punto de partida para desarrollar la política de calidad en torno a los siguientes puntos: definir el cometido, visión y valores de su institución. Identificar, definir, analizar y clasificar sus procesos representándolos gráficamente y definiendo sus indicadores. Además, para pasar al siguiente nivel, deben presentar una memoria de la planificación.

Rosa M.ª Hervás Ferriols
Responsable de la Unidad de Calidad
de la Dirección General de Evaluación,
Innovación y Calidad Educativa
y de la Formación Profesional
Consejería de Educación
de la Comunidad Valenciana

NIVEL II. Integrado por 86 centros que inician la aplicación de las acciones y mejoras planificadas, y comprueban mediante sistemas de evaluación los resultados alcanzados. En este nivel se miden los procesos para conocer el comportamiento de los mismos, paso previo hacia su control y posible mejora. Se trata de una etapa clave para realizar la planificación estratégica. La construcción de un *Cuadro de Mando Integral* permite elaborar, medir y comunicar este plan. En esta fase cada centro decide el modelo que utilizará dependiendo de factores como el estilo de dirección y liderazgo, la situación del personal, las instalaciones, etc.

Nuestros centros han optado fundamentalmente por la utilización de dos modelos: EFQM y modelos de gestión por procesos (basados o no en la norma ISO: 9001).

Gestión por procesos (basados o no en la ISO 9001): el objetivo es desarrollar las funciones del centro mediante la aplicación de recursos de ordenación y control.

EFQM: su finalidad es la mejora continua de la organización respecto a los criterios de un modelo, y la identificación de áreas de mejora. Estos modelos permitirán realizar autoevaluaciones.

La autoevaluación es un ejercicio gracias al cual una organización se compara con un modelo de referencia, identifican-

El objetivo general de la RED de centros es impulsar la implantación de sistemas de gestión de la calidad, así como expandir la cultura de la mejora entre los miembros de la comunidad educativa

do de este modo puntos fuertes y áreas de mejora. En el caso de la *European Foundation for Quality Management* (EFQM), la autoevaluación se realiza respecto a los nueve criterios de su Modelo de Excelencia; es un examen global, sistemático y regular de las actitudes y resultados de una institución.

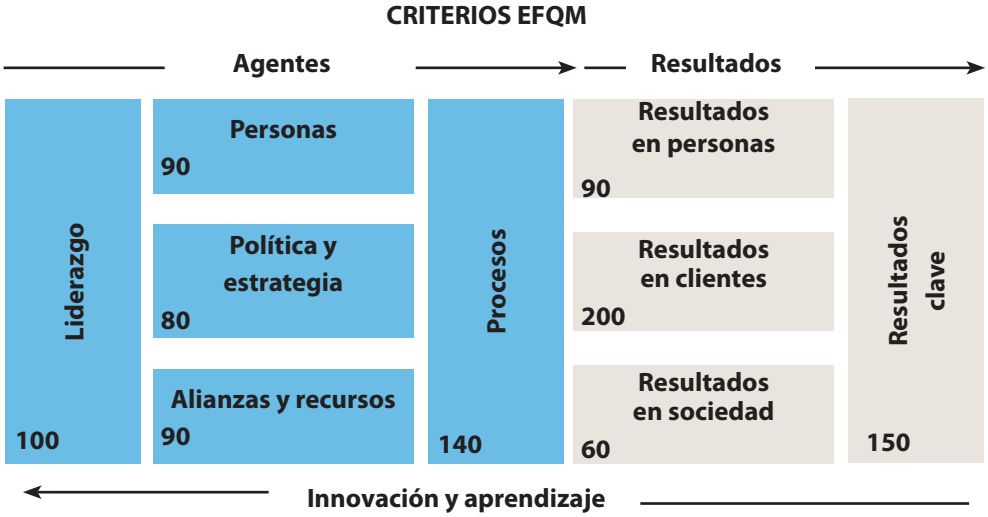
NIVEL III. Integrado por 98 centros que han realizado una autoevaluación previa e intentan consolidar el SGC ya implantado. Han aplicado, pues, indicadores, obteniendo resultados, planificando estrategias y priorizando planes de mejora. Deberán elaborar:

- Un análisis de la situación actual del centro en relación a la consecución de los objetivos propuestos para alcanzar la calidad del sistema.
- Un informe de autoevaluación EFQM: puntos fuertes, áreas de mejora y puntuación obtenida. O un informe de revisión del sistema de calidad ISO 9001, objetivos de calidad del centro e indicadores del sistema de calidad.
- Planes de mejora, como consecuencia de la autoevaluación EFQM.
- La implantación de proyectos de Mejora de Procesos.
- El seguimiento del Sistema de Gestión de Calidad.

Metodologías como la *gestión por procesos o ISO 9001* pueden ayudar en gran medida a que los centros educativos ordenen y controlen sus actividades cotidianas. Si se trata más bien de alcanzar una mejora global, es preferible el *modelo de autoevaluación EFQM*. Mientras que si el interés prioritario apunta al cambio y a la evolución a medio y largo plazo del mismo, las *metodologías de planificación estratégica* son más indicadas.

Es casi seguro que cualquier centro que persevere en el camino de la mejora y la excelencia, acabará empleando todas las metodologías antes mencionadas. Conseguirá ser excelente en la ordenación y control de sus procesos de trabajo, así como al concebir y ejecutar planes de mejora, o al planificar su evolución posterior. El apoyo de la Dirección General a la Red concluye con la programación de jornadas mensuales como las de Buenas Prácticas y Mesa Redonda. En ellas, los centros, además de compartir sus experiencias, pueden evaluar su calidad y formarse en cómo gestionarla. La publicación de guías prácticas ayuda a entender la metodología de los sistemas de gestión de calidad. Este apoyo se completa con una serie de reconocimientos, premios a los mejores proyectos y subvenciones anuales, dirigidos a reforzar el ánimo de los centros entregados a la mejora de la educación.

La calidad apunta, pues, al cambio en la forma de trabajo, a la mejora continua de los procesos y de las personas, al logro de resultados que respondan a las expectativas de los alumnos, familias e instituciones. En definitiva, es un impulso constante hacia el perfeccionamiento.



Red de formación permanente del profesorado

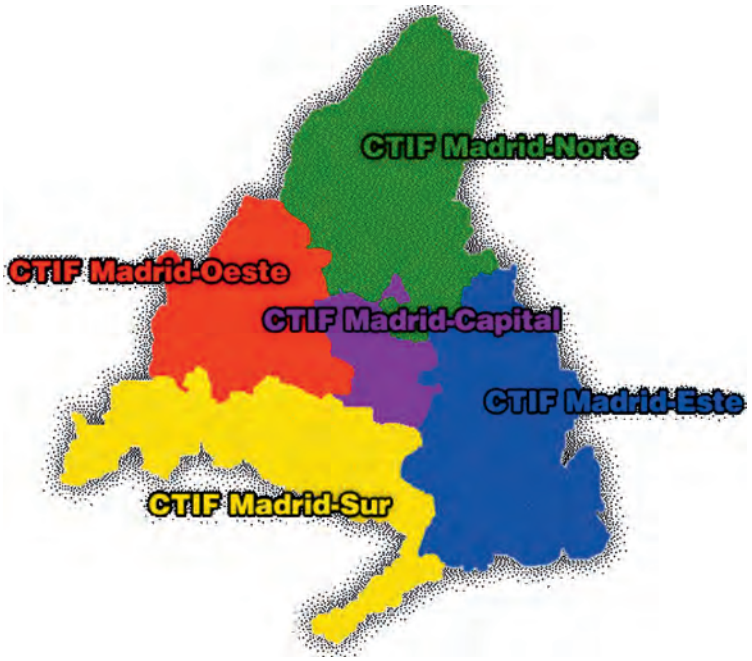
Centro Regional de Innovación y Formación:

CENTRO REGIONAL DE INNOVACIÓN Y FORMACIÓN
LAS ACACIAS

***Formación en Línea*:**

FORMACIÓN DEL PROFESORADO en línea

Centros Territoriales de Innovación y Formación:



La red de centros de formación permanente del profesorado está constituida por:

a) El Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias».

b) Los Centros Territoriales de Innovación y Formación.

- CTIF Madrid-Capital.
- CTIF Madrid-Sur.
- CTIF Madrid-Este.
- CTIF Madrid-Oeste.
- CTIF Madrid-Norte.

Centros colaboradores. Con el fin de mantener y garantizar una distribución territorial que permita y facilite el acceso del profesorado a la formación permanente, cada Centro Territorial de Innovación y Formación contará con el apoyo de centros colaboradores, que facilitarán los espacios y medios necesarios para la realización de actividades formativas que, para satisfacer la demanda existente, sea preciso realizar en los mismos.

c) Los Centros de Formación Ambiental.

- CFA Granja Escuela Infantil.
- CFA La Chimenea.
- Taller de Naturaleza Villaviciosa de Odón.

En la página web http://gestiona.madrid.org/gifpcons se puede consultar el Plan de Formación Anual actualizado, realizando búsquedas selectivas de las actividades formativas.

Centro Regional de Innovación y Formación

	Dirección
CRIF «LAS ACACIAS»	C/ General Ricardos, 179 28025 - MADRID

Centros Territoriales de Innovación y Formación

	Dirección
CTIF MADRID-CAPITAL	C/ Limonero, 28 28020 **Provisionalmente :** C/ Santa Hortensia, 49 28002 - MADRID
Centros colaboradores CTIF MADRID-CAPITAL	
Centro	
IES Alameda de Osuna	
IES Blas de Otero	
IES Isabel la Católica	
IES Lope de Vega	
IES Marqués de Suanzes	
IES Príncipe Felipe	
IES San Cristóbal de los Ángeles	
IES Tirso de Molina	

	Dirección
CTIF MADRID-SUR	Avda. de La Mancha, 2, 2.ª Pl. 28915 - Leganés
Centros colaboradores CTIF MADRID-SUR	
Centro	
IES Matemático Puig Adam (Getafe)	
IES Dionisio Aguado (Fuenlabrada)	
IES Salvador Allende (Fuenlabrada)	
IES Enrique Tierno Galván (Parla)	
IES Prado de Santo Domingo (Alcorcón)	
IES Benjamín Rúa (Móstoles)	
IES Manuela Malasaña (Móstoles)	
IES Avalón (Valdemoro)	
IES Alhajes (Aranjuez)	
IES Calatalifa (Villaviciosa de Odón)	
IES Maestro Juan María Leonet (Villa del Prado)	

	Dirección
CTIF MADRID-ESTE	C/ Luis Vives, 17 28803 - Alcalá de Henares
Centros colaboradores CTIF MADRID-ESTE	
Centro	
IES Grande Covián (Arganda del Rey)	
IES Vega del Jarama (San Fernando de Henares)	
IES Las Lagunas (Rivas-Vaciamadrid)	
IES Luis Braille (Coslada)	
IES Las Veredillas (Torrejón de Ardoz)	

	Dirección
CTIF MADRID-OESTE	C/ Gabriel García Márquez, 10 28400 - Collado Villalba
Centros colaboradores CTIF MADRID-OESTE	
Centro	
IES El Escorial (El Escorial)	
IES Margarita Salas (Majadahonda)	
IES Gerardo Diego (Pozuelo de Alarcón)	

	Dirección
CTIF MADRID-NORTE	San Sebastián de los Reyes **Provisionalmente:** Avda. de España, 8 28100 - Alcobendas
Centros colaboradores CTIF MADRID-NORTE	
Centro	
IES Rosa Chacel (Colmenar Viejo)	
IES La Cabrera (La Cabrera)	

Centros de Formación Ambiental

	Dirección
CFA Granja Escuela Infantil	Ctra. de Colmenar Viejo, km 12,800. «Ciudad Escolar» 28049 - Madrid
CFA La Chimenea	Complejo Agropecuario San Isidro 28300 - Aranjuez
Taller de la Naturaleza de Villaviciosa de Odón	Avenida de los Viveros, 1 28670 - Villaviciosa de Odón

Entrevista a Xavier Gisbert, Director General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza

«La Consejería de Educación quiere una formación del profesorado cómoda, útil y de calidad»

Laura del Pozo

A finales del curso 2007-2008, la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza realizó importantes cambios en la Red de Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad de Madrid. Novedades que han suscitado más de una duda y alguna que otra pregunta entre el profesorado. Hemos hablado con Xavier Gisbert, director general de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, para poder comprender mejor el funcionamiento de esta nueva red.

LAURA DEL POZO.—¿A qué se ha debido este cambio tan general?

XAVIER GISBERT.—Desde hace un tiempo veníamos observando cómo la anterior Red de Formación del Profesorado, que llevaba en marcha más de 20 años, no respondía correctamente a las necesidades de los docentes; por ello, desde la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid iniciamos un trabajo de estudio y análisis que llevó varios años y que ha culminado en el actual modelo de formación puesto en marcha durante el curso 2008-2009.

La Red de Formación cumplió muy bien con su función durante bastantes años, pero con el tiempo se fue quedando obsoleta, tenía una estructura poco flexible y poco operativa: enorme, muy pesada... Dejó de ser la red que el sistema educativo necesitaba y por ello se ha introducido una serie de cambios; cambios que contrariamente a lo que se pueda pensar, no ha pillado a nadie por sorpresa ya que se sabía desde hace tiempo. En un primer momento, se procedió a prorrogar por un año el mandato de los directores de los CAP para permitir, así, proceder al cambio de manera organizada. Después, llegó el momento de implementar los cambios que todos conocemos.

LDP.—¿Qué objetivos persigue el nuevo modelo?

XG.—Lo que desde la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza buscábamos era dirigir la formación del profesorado a lo que, se supone, debe ser su objetivo, mejorar las competencias profesionales de los docentes.

El anterior modelo, al llevar prácticamente 20 años en funcionamiento, se había ido deformando y asumiendo funciones que no le eran propias. La Red de Formación

Laura del Pozo
Redactora del periódico *Magisterio*

llegó a contemplar actividades que no lo eran, por lo que se ha procedido a depurar y definir la oferta de la misma dirigiéndola a lo que debe ser: actividades para mejorar las competencias profesionales del profesorado de la Comunidad de Madrid. Queremos que los profesores que hagan formación la empleen, principalmente, para mejorar su trabajo en el aula.

LDP.— La actual Red de Formación ha hecho una importante apuesta por la formación en línea.

XG.—Efectivamente, la formación en línea ha sido una de las grandes novedades, no porque este sistema sea nuevo, sino porque por primera vez la Comunidad de Madrid desarrolla su propia oferta de formación en línea. Durante el curso 2008-2009 se desarrollaron 23 cursos de formación –un número superior al que ofrecíamos mediante convenio con el CNICE– ofertados en dos fases: la primera, en el primer trimestre del curso y la segunda en el resto del curso. He de decir que la respuesta del profesorado ha sido excelente. En la primera fase, en la que se ofertaron 11 cursos para 1.250 profesores, hubo más de 5.000 solicitudes, y en la segunda fase tuvimos similar buena acogida. Es decir, que el 100% de la formación en línea ofertada durante el curso 2008-2009 resultó cubierta.

Los resultados obtenidos son un gran aliciente para seguir trabajando en esta línea

LDP.—¿Y si a un profesor le interesa hacer formación en línea, pero no sabe manejar Internet?

XG.—Además de toda la formación TIC que ofrece la Red de Formación, la Comunidad de Madrid tiene suscritos convenios con ICM para lo que se denomina alfabetización tecnológica. Los docentes de la región pueden conocer las herramientas informáticas partiendo de un desconocimiento total, gracias a una amplia oferta de cursos para enseñar a los profesores los rudimentos básicos. De cualquier modo, exceptuando aquellos cursos específicos destinados al manejo de las TIC, he de decir que el contenido es asequible a casi todos.

LDP.—¿Cómo se ha diseñado esta nueva oferta formativa?

XG.—Una de las novedades más significativas de esta nueva red es que los cursos de formación han sido diseñados por profesores de la Comunidad de Madrid para profesores de su región.

La oferta realizada durante el curso 2008-2009 fue elaborada por un equipo de docentes coordinados por el Departamento de TIC del Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias», y se han desarrollado en función de la experiencia acumulada durante estos años, analizando la anterior oferta que teníamos en convenio con el CNICE, y viendo cuáles eran los temas que mayor interés podían despertar en el docente. En definitiva, el objetivo es diseñar una oferta que responda a las expectativas y necesidades de los profesores.

LDP.—Uno de los pilares básicos de la Red de Formación, al que hemos hecho referencia con anterioridad, es la página www.educa.madrid.org/formación, donde los profesores pueden encontrar toda la información sobre la oferta de cursos.

XG.—Efectivamente, pero no sólo eso. La página, que yo siempre animo a visitar, ofrece a todos los profesores la posibilidad de ponerse en contacto con la dirección de la Red e indicarnos cuáles son sus necesidades o hacernos sugerencias. Y luego, además, hemos introducido un planteamiento que yo creo que es muy adecuado: cualquier curso de la red se puede realizar en cualquier punto de la región, siempre que haya un número suficiente de profesores interesados. Queremos que los profesores nos digan qué formación necesitan y dónde. No hay que olvidar que la actual Red de Formación es más amplia que antes, cuenta con más puntos de formación: los centros colaboradores, los CTIF, etc.

LDP.—La Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza ha visitado algunos centros y contestó a las preguntas que les plantearon los docentes. ¿Cuáles son las dudas más frecuentes que se planteaban?

XG.—Al principio planteaban algunas dudas, pero creo que ahora el planteamiento está bastante bien entendido. Hay un enorme interés por parte de la Consejería de Educación en que haya formación del profesorado, queremos que ésta sea de calidad y que tenga el mayor impacto posible en el aula. Y queremos que sea una formación del profesorado próxima al profesor, cómoda y útil. No debemos olvidar que la formación del profesorado es siempre voluntaria y, por lo tanto, la razón de que la elijan debe ser su utilidad y su calidad.

LDP.—Por primera vez se exige al profesor que realiza un curso el 100% de la asistencia a clase y una evaluación final, ¿por qué?

XG.—Lo que hemos hecho ha sido eliminar la posibilidad de no asistir a una actividad de formación sin justificar la ausencia. Si un profesor decide hacer una actividad de formación debe asistir a todas las sesiones. Evidentemente a nadie se le escapa que si un profesor debe ausentarse puntualmente por una razón justificada, no ocurre nada. Del mismo modo,

> Queremos que los profesores nos digan qué formación necesitan y dónde

al final de cada actividad se establece un sistema de evaluación para comprobar el grado de aprovechamiento del curso.

LDP.—Un aspecto novedoso, y que parece no quedar muy claro entre el profesorado, es el nuevo cómputo de créditos, ¿en qué consiste?

XG.—Lo que se ha hecho ha sido intentar homologar, trasladar el concepto de crédito europeo a los créditos de formación. Y eso significa, sencillamente, reconocer el tiempo y la dedicación de los profesores a la formación. No se ha modificado realmente nada, simplemente se tiene en cuenta algo que antes no se valoraba; es decir, antes se daba un crédito por cada 10 horas de formación, bien, ahora un crédito son 25 horas, pero en ese tiempo, además de las horas de formación presenciales, se incluyen los desplazamientos, la realización de trabajos, etc.

LDP.—También los cambios relativos a los sexenios parecen haber creado cierto desconcierto…

XG.—En realidad tampoco se ha modificado tanto; los sexenios siguen existiendo en la misma medida que antes, y para obtenerlos los profesores deben acreditar al menos 10 créditos en formación. Lo que sí que establece esta nueva normativa es que la obtención del complemento retributivo se vincula a las actividades de la Red de Formación del Profesorado o a las que se acuerden cada año con sindicatos e instituciones mediante adendas específicas y de acuerdo a líneas prioritarias específicas que determina la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Este año han sido TIC e idiomas.

Además, otra vía para obtener los sexenios es la especial dedicación: actividades con alumnos fuera del horario lectivo. El objetivo es que la formación del profesorado no sea la única vía para percibir el sexenio, que ambas vías permitan la mejora profesional de los docentes y, por lo tanto, la mejora de la calidad del sistema educativo.

LDP.—Si tuviese que evaluar el primer año de puesta en marcha de la Red de Formación del Profesorado ¿cómo lo calificaría?

XG.—Yo diría que ha sido tremendamente positivo por la respuesta del profesorado a una oferta de formación que, a todas luces, se puede comprobar que es de calidad; el número de actividades de formación realizadas durante el curso 2008-2009 alcanza las 2000 entre cursos, seminarios, grupos de trabajo y proyectos de formación en centros con la participación de más de 35.000 profesores. Es un gran aliciente para seguir trabajando en esta línea.

> El objetivo es que la formación del profesorado no se produzca sólo para cobrar el sexenio, sino que se busque la mejora profesional de los docentes y, por lo tanto, la mejora de la calidad del sistema educativo

DOSSIER

La nueva red de formación permanente del profesorado

La nueva red de formación permanente del profesorado

El dinamismo de los centros escolares depende directamente del correcto desarrollo de sus actividades regladas. La adaptación a las nuevas necesidades, herramientas y expectativas constituye una parte decisiva de la formación del profesorado tal como se pone de manifiesto en este dossier en el artículo dedicado a la formación en línea.

Por otra parte, los profesores organizan y realizan fuera del horario lectivo actividades con alumnos denominadas «*actividades de especial dedicación*». Entre ellas, presentamos en esta ocasión los programas de educación ambiental, los programas internacionales y los campeonatos escolares.

The New In-Service Teacher Training Net

The dynamism of schools depends directly on the appropriate development of their curricular programmed activities. Adaptation to new needs, resources and expectations constitutes a key issue in teacher training, as it is stated in this document in the chapter dedicated to on line training.

In addition, teachers organize and carry out different activities which take place out of their timetables which are called «special dedication activities». Among them, we now present the activities developed by Environmental Education Centres, the International Programs and the School Championships.

Le nouveau résau de formation permanente des professeurs.

Les dynamisme des centres scolaires dépend directement d'un dévoleppement correct de ses activités programmées. L'adaptation aux nouveaux besoins, aux nouvevaux outils, et aux nouvelles attentes constituent la partie déterminante de la formation des professeurs tel que le souligne dans ce dossier le article consacré à la formation en ligne.

D'autre part, les professeurs organisent et réalisent en dehors de leur emploi du temps scolaire, des activités avec les élèves nommées 'activités spéciales consacrées aux élèves'. Parmis celles-ci nous présentons en ce moment les programmes d'éducation pour l'environement, les programmes internationnaux et les Championnats Scolaires.

Actividades de especial dedicación

La Orden 2883/2008, de 6 de junio, por la que se regula la formación permanente del profesorado (*BOCM* de 24 de junio), recorre en sus dieciocho artículos el mapa de aquello que es un derecho y una obligación para nosotros, como docentes que somos, nuestra formación permanente. De entre ellos hay uno excepcional, el artículo 4, en cuanto que habla acerca de actividades de especial dedicación, actividades fuera del horario lectivo, lo que parece algo así como una generosidad, una preocupación y una entrega inusuales. Habiendo quien cree que cualquier labor más allá de su cómputo de horas firmadas es una gratuidad inmerecida, y que saliendo del aula todo le es ajeno, los hay que se dedican y además lo hacen fuera de su horario, a los alumnos. Profesores que se dedican intensamente a su profesión y a su trabajo. Y, con esa buena disposición, las actividades de especial dedicación no pueden ser sino una excepción al deber ordinario: concursos, olimpiadas, certámenes, rutas..., son, por ello, una concurrencia, un espacio para la reunión, para el encuentro que no puede resultar otra cosa que aprovechamiento. Por eso en estos espacios y tiempos que son las actividades de especial dedicación se enredan tan adecuadamente el ocio y el saber, donde este primero recupera la dignidad que le corresponde. Es importante entender así la Olimpiada Matemática, las de Física, de Química, de Economía, los Certámenes de Coros y de Teatro, las Rutas Literarias y Científicas, los Concursos de Oratoria, de Narración y de Poesía, el Deporte Divertido, los Campeonatos Escolares, los Programas Internacionales o los de Educación Ambiental.

No son sólo muchos docentes los que están aquí implicados, también están ellos, o sobre todo están ellos: nuestros alumnos, que participan, que concurren, que demandan, que hacen el esfuerzo de quedarse fuera de su horario lectivo, y a quienes al fin y al cabo está destinada esta empresa. La recompensa es entonces ese fértil encuentro con ellos y entre ellos.

Se trata de estar con ellos, de estar para ellos, y no sólo en el aula, sino más allá del texto y del timbre, y sólo así se propicia su adecuada formación y se alimenta ese clima de convivencia imprescindible para ser persona.

Campeonatos Escolares de la Comunidad de Madrid en los IES

Ana Barrenechea Tartas, Guillermo Pérez Santero, Mariano Cano Romera y Remedios Velázquez Velázquez

Con el fin de reforzar el valor educativo, social y cultural, el Parlamento Europeo estableció el año 2004 como «AÑO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL DEPORTE». En junio de ese mismo año, dando respuesta a este reto, la Comunidad de Madrid convocó la I Edición de los Campeonatos Escolares.

Actualmente, se trata de una iniciativa conjunta de la Dirección General de Deportes y de la Dirección General de Mejora de la Calidad de Enseñanza, cuyo principal objetivo es fomentar la práctica deportiva entre los jóvenes estudiantes de los institutos públicos madrileños. En esta tarea colabora un equipo de profesionales del mundo de la educación junto a miembros de las federaciones deportivas madrileñas. Los buenos resultados deportivos y educativos han convertido los *Campeonatos* en un acontecimiento muy atractivo para los jóvenes estudiantes de nuestra Comunidad.

Las modalidades deportivas han variado en las seis ediciones. En la VI Edición 2009-2010 los alumnos, cuyas edades están comprendidas entre los 12 y 18 años, han podido elegir entre alguna de las siguientes especialidades: ajedrez, bádminton, baloncesto, balonmano, fútbol sala, hockey, judo, taekwondo y voleibol.

Ana Barrenechea Tartas, Guillermo Pérez Santero, Mariano Cano Romera y Remedios Velázquez Velázquez
Componentes de la *Unidad Técnica de Campeonatos Escolares*
Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza

Entre los objetivos del Programa destacan:

1. Hacer que el deporte se convierta en un hábito en la vida diaria de los jóvenes.
2. Integrar la práctica deportiva en la rutina escolar de los Institutos de Educación Secundaria.
3. Fomentar la práctica de los diferentes deportes fuera del horario lectivo, especialmente cuando se detecta riesgo de abandono de la práctica escolar.
4. Incrementar la socialización e integración de los alumnos de los diversos Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad.
5. Potenciar los valores relacionados con el juego limpio.
6. Facilitar un recurso educativo y formativo potenciando la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) a través del espacio virtual *«enredados»*, ubicado en la página web de Campeonatos Escolares. (www.campeonatosescolares.es).
7. Reformar, acondicionar y mejorar las instalaciones deportivas de los centros que participan en *Campeonatos Escolares*.

El programa Campeonatos Escolares de la Comunidad de Madrid brinda la oportunidad, a través de los procesos educativos, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promoviendo valores como la solidaridad, la tolerancia y la no discriminación

Resultados obtenidos

La trayectoria de estos cinco años ha supuesto:

- Aumento de la participación de los IES desde 155 en la primera convocatoria a 281 en la convocatoria 2009-2010, lo que supone que en la actualidad participan el 89,03% de los institutos de la Comunidad de Madrid.
- Aumento del número de alumnos que hoy practican deporte en su

tiempo de ocio. Los 15.000 alumnos de la primera edición se han convertido en más de 27.000.

- El incremento de la participación femenina ha supuesto un éxito. Efectivamente, teniendo en cuenta el número de participantes en las distintas modalidades a lo largo de las cinco ediciones ya concluidas, se constata que se ha pasado de las 5.000 inscritas en la primera edición a las casi 10.000 en la convocatoria 2008-2009.
- El fomento de la buena convivencia. Una característica distintiva, desde su inicio, de los Campeonatos Escolares respecto a otros tipos de competición reside en el protagonismo de la iniciativa denominada *Juego Limpio*. Gracias a ella, en la V Edición se galardonó a 47 alumnos con el premio *Juego Limpio* por su actitud dentro y fuera del terreno de juego.
- La puesta en funcionamiento en la II Edición de la página web **www.campeonatosescolares.es**. Desde ella se gestiona la inscripción, la competición y la aplicación de contenidos educativos y formativos.
- La potenciación de las TIC. El espacio *Enredados* funciona desde la III Edición. En la convocatoria 2008-2009, se intentó potenciar la participación de profesores que sin estar implicados directamente en *Campeonatos* pudieran utilizar las TIC y la actividad físico-deportiva como elemento motivador en sus programaciones y clases. De forma análoga, los alumnos, profesores y técnicos deportivos (entrenadores) pueden enviar fotografías, crónicas, pasatiempos, documentos técnicos y trabajos de educación física en formato electrónico. Estos materiales se incorporan a la página web permitiendo el intercambio de experiencias educativas y deportivas.
- La mejora de instalaciones y equipamientos deportivos, la cual ha sido valorada muy positivamente por toda la comunidad educativa (alumnos, profesores y familias).

Estos cinco años han estado llenos de anécdotas y experiencias gratas pero, sin duda, la clausura es un momento muy especial para los participantes y organizadores. Los alumnos que han llegado a las finales disfrutan de un reconocimiento inolvidable que en ocasiones es compartido con sus ídolos deportivos. *En la clausura del curso 2008-2009, 47 alumnos fueron galardonados, previa propuesta justificada por la comunidad educativa, por su actitud dentro y fuera del terreno de juego, con el* ***Premio al Juego Limpio****. Estos estudiantes disfrutaron de una semana de actividades deportivas en León en junio de 2009.*

El programa *Campeonatos Escolares* de la Comunidad de Madrid brinda la oportunidad, a través de los procesos educativos, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promoviendo valores como la solidaridad, la tolerancia y la no discriminación.

En la convocatoria 2009-2010 esperamos que el número de alumnos propuestos supere el del curso pasado, lo que supondrá un éxito más para la comunidad educativa de los centros escolares y para los responsables del Programa.

En el curso 2009-2010, inmersos en la VI Edición del programa, hablamos de nuevo de educación, ocio activo y deporte. En esta nueva edición estarán todos aquellos que participaron el curso pasado y adquirieron un compromiso con los compañeros y los responsables del programa.

Los recursos que la Comunidad de Madrid pone a disposición de los centros participantes y la implicación de los profesores responsables del mismo, son pilares incuestionables que han permitido a este programa consolidarse en cada uno de los centros que se han incorporado al mismo durante las sucesivas ediciones.

Si quieres saber más:
www.campeonatosescolares.es
Si quieres que publiquemos tus iniciativas, fotos, trabajos... envíanos tus aportaciones a: campeonatos.escolares@madrid.org

Durante el curso 2008-2009 se galardonó a 47 alumnos con el premio *Juego Limpio* por su actitud dentro y fuera del terreno de juego

La experiencia del IES Dionisio Aguado (Fuenlabrada) en los Campeonatos Escolares

Aníbal Sánchez González

El IES Dionisio Aguado se incorpora al programa en el curso 2006-2007 en la tercera edición del mismo. Este año participaron 170 alumnos de los 831 matriculados en el centro, es decir, un 25% del alumnado matriculado. Esa participación ha ido aumentando convocatoria tras convocatoria. El centro llevaba participando desde hacía varios años en el programa deportivo escolar *Madrid Olímpico* en la modalidad de atletismo y sentía la necesidad de ampliar su participación deportiva con el programa de *Campeonatos Escolares*.

El objetivo principal que persigue el IES Dionisio Aguado a través de la práctica deportiva es potenciar la participación de sus alumnos en diferentes actividades, creando sinergias que favorecen la convivencia en el centro y mejoran el «*clima*» del mismo.

La realización de este proyecto en el centro correspondió inicialmente al Departamento de Educación Física, que encontró enseguida el apoyo de la Dirección del Instituto al considerarlo una buena oportunidad para mejorar la convivencia del centro, contribuyendo a que los alumnos lo sientan como algo suyo. Desde entonces, a principio de curso, el equipo directivo informa, en las diferentes reuniones que se realizan con los padres de los alumnos, de la existencia del programa y del protocolo de inscripción de los alumnos. Además, en los sobres de matrícula se incluye una carta informativa donde se explica en qué consiste el programa, los deportes que se pueden realizar y las hojas de inscripción. Esta documentación es entregada en Secretaría y recogida por los componentes del Departamento de Educación Física.

Durante el primer año de participación se buscó afianzar y consolidar el programa en el centro. En el segundo año se insistió en mejorar la calidad de las actividades y la asistencia de los alumnos. A partir de este año se está intentando que los alumnos, a través de la actividad física, mejoren tanto su integración en el IES como su actitud y rendimiento escolar. Este último objetivo es mucho más difícil de conseguir que los dos primeros y constituye un desafío a largo plazo. Poco a poco, estamos observando

Aníbal Sánchez González
Profesor de Educación Física
y Coordinador del programa
Campeonatos Escolares en el centro

Nada nos satisface más que ver el Instituto por las tardes lleno de alumnos haciendo deporte

cómo la conversación con los alumnos que participan en los campeonatos ayuda no sólo a mejorar su actitud durante los entrenamientos o partidos, sino también en las aulas. Efectivamente, comprobamos que la actividad físico-deportiva ayuda a modificar y mejorar conductas. Este es nuestro gran «reto».

Este programa deportivo escolar intenta potenciar *el juego limpio;* concepto que debería ser una de las «estrellas» de *Campeonatos Escolares* que es algo más que una competición deportiva, ya que nos hallamos ante un programa educativo y deportivo que fomenta valores positivos entre los alumnos. Aquí radica la grandeza de este proyecto. A ello se añade la satisfacción del éxito cosechado en dos de las últimas convocatorias por dos de nuestros alumnos, Jonathan Chamizo y Laura Jiménez, que obtuvieron el premio al juego limpio y disfrutaron, junto con alumnos de otros centros educativos, de una semana de actividades deportivas en Riopar (Albacete). Son alumnos que sobresalen en su ejercicio de valores como la tolerancia, el espíritu de sacrificio, la constancia, el esfuerzo o la colaboración… Valores que, sin duda, deben ser potenciados entre nuestros alumnos.

Para acabar, debo decir que no hay nada que nos satisfaga más que ver el Instituto por las tardes lleno de alumnos haciendo deporte.

CUADRANTE DE ACTIVIDADES DEPORTIVAS			
Lunes	**Martes**	**Miércoles**	**Jueves**
Atletismo	Fútbol sala Baloncesto Voleibol Taekwondo	Atletismo	Fútbol sala Baloncesto Voleibol Taekwondo

El objetivo principal que persigue el IES Dionisio Aguado a través de la práctica deportiva es potenciar la participación de sus alumnos en diferentes actividades, creando sinergias que favorecen la convivencia en el centro y mejoran el «clima» del mismo

Programas Europeos. Programa de Aprendizaje Permanente (PAP). 2007-2013

Carmen Burgos González

La Unión Europea ha desarrollado distintos programas que complementan las políticas educativas de cada país miembro y que están orientados a reforzar la dimensión europea de la educación, a fomentar el aprendizaje de lenguas y a crear vínculos entre las comunidades educativas de los países participantes.

El Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) es un programa de acción comunitario en el ámbito educativo que pretende contribuir a la creación de una sociedad del conocimiento avanzada, con un desarrollo económico sostenible, más y mejores posibilidades de empleo y mayor cohesión social, asegurando simultáneamente la protección del medio ambiente para las generaciones futuras. Además, cuenta entre sus objetivos apoyar la creación de un espacio europeo de aprendizaje permanente.

Ha sido adoptado en la Decisión n.º 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006 y se aplicará a lo largo del periodo comprendido entre el 1 de enero de 2007 y el 31 de diciembre de 2013.

El PAP, como conocemos de forma abreviada a este programa, sustituye e integra a los Programas Sócrates (Comenius, Erasmus y Grundtvig) y Leonardo da Vinci, cuya segunda fase concluyó a finales de 2006. Al igual que estos programas, se propone dar una dimensión europea a los centros docentes, fomentar el aprendizaje de las lenguas oficiales de la Unión, favorecer las innovaciones educativas así como el desarrollo de materiales curriculares comunes a través de un conjunto de acciones y ayudas financieras.

Según el marco y la forma de gestión y ejecución, las acciones comprendidas en el PAP se clasifican básicamente en dos tipos: las centralizadas*, gestionadas directamente por la Comisión Europea, y las descentralizadas, gestionadas por los Estados, a través de sus Agencias Nacionales, en colaboración con las distintas Comunidades Autónomas en el caso de España. La Agencia Nacional española es el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE) y está ubicada en Paseo del Prado, 28 en Madrid.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE			
PROGRAMAS SECTORIALES			
Comenius Educación escolar	**Erasmus** Enseñanza Universitaria y Formación Profesional de nivel superior	**Leonardo da Vinci** Formación Profesional	**Grundtvig** Educación de personas adultas
PROGRAMA TRANSVERSAL			
Desarrollo de políticas e innovación: visitas de estudio para expertos en educación	**Aprendizaje de lenguas***	**Desarrollo de contenidos a través de las TIC***	**Difusión y explotación de resultados***
PROGRAMA JEAN MONNET*			

Carmen Burgos González
Asesora Técnica Docente
Coordinadora de Programas Europeos

La convocatoria para participar en estas acciones aparece publicada en la página del OAPEE (www.oapee.es) en torno al mes de diciembre. Hay que tener en cuenta que no se publica ni en el *BOE* ni en el *BOCM*. Para calcular los plazos de presentación conviene consultar la del año anterior, aunque aquéllos no siempre se corresponden. Una vez que la convocatoria se ha publicado en la página del OAPEE, la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, las Direcciones de Área Territorial, el CRIF «Las Acacias» y otros organismos la cuelgan en sus páginas.

La Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza es responsable de la gestión de las acciones descentralizadas Comenius, Grundtvig y Desarrollo de políticas e innovación: Visitas de estudio para expertos en educación. La gestión de Leonardo da Vinci, en cambio, corresponde a la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales.

Debido a la extensión y complejidad del programa, en esta primera entrega empezaremos por reseñar la acción Comenius, dejando para otra ocasión el resto de acciones y otras noticias de interés.

Comenius comprende acciones de dos tipos: Asociaciones entre centros educativos y Ayudas a la movilidad de personal educativo y alumnos

COMENIUS

Este programa va dirigido a atender las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todas las personas implicadas, desde la Educación Infantil a la Secundaria, así como a las instituciones u organizaciones que imparten esta formación.

Sus objetivos son mejorar la calidad e incrementar la movilidad de alumnos y personal educativo; promover asociaciones escolares de calidad; potenciar el aprendizaje de lenguas extranjeras entre el alumnado y personal educativo; apoyar el uso innovador de las TIC; incrementar la calidad y la dimensión europea de la formación del profesorado; apoyar las mejoras en los enfoques pedagógicos y en la gestión escolar, y, por último, facilitar la difusión y valorización de los resultados y productos de proyectos y movilidades.

Comprende acciones de dos tipos: Asociaciones entre centros educativos y Ayudas a la movilidad de personal educativo y alumnos.

A. Asociaciones entre centros educativos

ASOCIACIONES COMENIUS-REGIO. Tienen como objetivo fomentar la cooperación entre regiones europeas a través de la creación de asociaciones coordinadas por una autoridad, regional o local, y con la participación de centros educativos y otras instituciones locales relevantes en el ámbito de la educación.

ASOCIACIONES ESCOLARES COMENIUS. Implican la realización de proyectos educativos entre centros de diferentes países para trabajar aspectos clave en el proceso formativo del alumnado; intercambiar experiencias e información sobre aspectos pedagógicos o de gestión de centros; desarrollar estrategias comunes para mejorar la calidad de la enseñanza y para promover la diversidad lingüística en Europa. Estas asociaciones contribuyen, además, a estrechar la cooperación entre clases y disciplinas diferentes y a fomentar la participación activa de los alumnos y el conocimiento de otras culturas.

Pueden ser:

Asociaciones multilaterales (de al menos tres centros educativos procedentes de diferentes países europeos).

Asociaciones bilaterales (de enfoque lingüístico entre dos centros educativos con el objetivo de realizar un intercambio de alumnado).

Todas las asociaciones tienen una duración de dos años y los centros reciben una subvención para cubrir los gastos del desarrollo del proyecto y la movilidad durante toda su duración.

B. Ayudas a la movilidad de personal educativo y alumnos

AYUDAS PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO. Contribuyen a la mejora de la calidad de la educación facilitando al profesorado o personal del sector educativo la formación durante un período máximo de seis semanas en un país europeo para que el profesor amplíe sus conocimientos, mejore su práctica de aula y adquiera una visión más amplia de la educación en Europa.

AYUDANTES COMENIUS. Dirigida a futuros profesores que hayan finalizado sus estudios o cursado al menos dos años de éstos, les ofrece la oportunidad de colaborar como ayudantes en centros europeos durante un período mínimo de tres meses y máximo de un curso escolar para mejorar su competencia lingüística en lengua extranjera y su formación pedagógica y metodológica.

ACOGIDA DE AYUDANTES COMENIUS. Los centros pueden solicitar la acogida de ayudantes Comenius como apoyo al profesorado del centro en la práctica de aula, en actividades educativas, con alumnado de necesidades educativas especiales, en el desarrollo de proyectos europeos, etc., beneficiándose además del enriquecimiento de la diversidad lingüística y de la dimensión europea.

VISITAS PREPARATORIAS PARA ESTABLECER ASOCIACIONES ESCOLARES. Ayudan a iniciar una asociación escolar Comenius y establecer las bases para el desarrollo de un futuro proyecto facilitando el conocimiento entre centros interesados y la elaboración de un plan de trabajo conjunto.

¿Cómo participar en los programas europeos de movilidad? El Programa Erasmus. La experiencia del IES Benjamín Rúa (Móstoles)

Gema María Fonseca Morales y Carmen Lahiguera Serrano

Este artículo pretende reflejar el trabajo que un grupo de profesores del IES Benjamín Rúa de Móstoles está realizando de forma desinteresada para conseguir que los alumnos de su centro puedan desarrollar el módulo profesional de *Formación en Centros de Trabajo* en un país de la Unión Europea. A finales del curso 2004-2005, surge una iniciativa por parte del Departamento de Formación y Orientación Laboral, consistente en procurar la participación de los alumnos del centro en *Programas Europeos de Movilidad*. Pronto, un grupo de profesores del centro y los miembros del Equipo directivo deciden llevar a cabo el proyecto bajo la denominación de «Euromóvil Rú@» que es admitido por la Agencia Nacional, siendo posteriormente seleccionado para optar a los *Premios a la Calidad Leonardo da Vinci 2008* en la modalidad de Movilidad y categoría IVT.

En líneas generales, el objetivo general del proyecto no es otro que mejorar las competencias profesionales, lingüísticas y personales de los beneficiarios y sus posibilidades de encontrar empleo mediante la realización, durante unos tres meses, de un período de formación práctica y/o experiencia profesional en una organización de un país de acogida. Como en todo programa de movilidad europea, dos son las partes implicadas. El socio de envío, el IES Benjamín Rúa y los socios de acogida: F+U Sachsen gGmbtt en Alemania y Sistema Turismo s.r.l. en Italia. Su realización comporta para el alumnado el reconocimiento de su estancia mediante la expedición, a su regreso, de un certificado oficial de las competencias adquiridas, de los cursos de idioma realizados, la convalidación del módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo (FCT) y la posibilidad de confeccionar el denominado *Europass*. El procedimiento que hay que seguir es prácticamente similar todos los años. En primer lugar, se rellena el formulario de movilidad que exige el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE), siendo la fecha de entrega alrededor del mes de marzo. Un vez aceptado el proyecto y concedida la ayuda se lleva a cabo la inscripción de los participantes para lo cual se suele organizar una Jornada de Movilidad en el centro con el título *Muévete por Europa con la Formación Profesional*.

Los candidatos que quieran formar parte del proceso de selección deben:

- Ser estudiantes del centro y estar cursando el último año de un Ciclo Formativo de Grado Superior.
- Haber superado todos los módulos que se imparten en el centro del Ciclo Formativo que se esté cursando (expediente académico 10%).
- Tener conocimientos medios de inglés (idioma 20%) y poseer madurez personal suficiente para participar en el proyecto (madurez 40%).
- Mostrar interés y motivación para la participación en el proyecto (motivación 30%).

Para comprobar el cumplimiento de dichos criterios por parte de los alumnos, éstos deberán presentar una carta de motivación junto a su currículum vitae así como superar una prueba de idioma y una entrevista personal con la orientadora del centro. Una vez completado el proceso selectivo, llega el momento de realizar la experiencia. A lo largo de toda la estancia, tanto los tutores como los socios están pendientes del desarrollo del plan formativo marcado en el proyecto y de su cumplimiento. Como puede verse, se trata de un trabajo constante por parte del profesorado del centro; sin obtener reconocimiento oficial alguno. No obstante, se experimenta una gran satisfacción al ver a los alumnos volver entusiasmados con la experiencia vivida, en muchos casos con trabajo en el extranjero y con ganas de seguir su camino por otros países fuera de España.

Gema María Fonseca Morales y Carmen Lahiguera Serrano
Profesoras del IES Benjamín Rúa y miembros del grupo de trabajo que gestiona el programa Erasmus en el centro

Los Centros de Formación Ambiental. Del reto formativo al compromiso social

Javier Pariente Alonso

Los Centros de Formación Ambiental de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid se crean en 2001[1] como centros de régimen singular con la finalidad de llevar a cabo actividades de Formación Ambiental dirigidas al profesorado y alumnado de niveles anteriores a la Universidad. En la actualidad, están adscritos a la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, dependiendo de la Subdirección General de Formación del Profesorado.

Nuestra sociedad se caracteriza por un proceso de cambio acelerado y permanente en el que destacan los graves problemas relacionados con la contaminación y degradación de los ecosistemas, el agotamiento de recursos, el crecimiento incontrolado de la población mundial, desequilibrios, la pérdida de diversidad biológica y cultural. Desde la perspectiva de los Centros de Formación Ambiental se considera que la Educación Ambiental comporta un conocimiento fruto de la interiorización de aprendizajes que lleven al alumno a comprender los problemas ambientales. El propósito consiste en desarrollar una sensibilidad hacia el entorno que motive en el alumnado un compromiso de acción que le permita aplicar estrategias para resolver problemas como los citados, de forma individual y colectiva. Por ello, la orientación de las actividades que se desarrollan en nuestros centros se basa —además de en el enfoque global, sistémico, interdisciplinar y participativo, propio de la Educación Ambiental— en garantizar aprendizajes que ayuden a los centros escolares a embarcarse en un proceso significativo de mejora de su entorno, facilitando la combinación entre estudio en clase, contacto con el medio, práctica en los Centros de Formación Ambiental y acción en la comunidad más cercana.

Para conseguirlo, los Centros de Formación Ambiental basan sus programas en cinco líneas de actuación:

1. *Línea de Formación y Educación Ambiental.* Su objetivo es ofrecer un programa de actuaciones que —con criterios de calidad y a través del desarrollo de experiencias educativas— consiga el doble objetivo de formar al profesorado en la incorporación de la Educación Ambiental en sus Proyectos Educativos y Programaciones de aula; lograr en el alumnado competencias en el conocimiento e interacción con el medio que le permita hacer frente a situaciones complejas a través del análisis de los problemas derivados de la relación hombre-entorno, y de la participación en actividades que lleven a la reflexión, al compromiso, al logro de hábitos y a una conducta responsable y sostenible. Los alumnos y sus profesores realizan estancias de varios días de duración. Ello supone una situación particular en la formación, característica de la Comunidad de Madrid que suscita mucho interés más allá de nuestra Comunidad. El proceso formativo atraviesa tres fases. En la primera, que se lleva a cabo fundamentalmente en cada centro educativo, se conoce la oferta, se desarrolla una reflexión teórica de lo que significa educar en materia ambiental, se presentan enfoques metodológicos y de contenidos y se concluye con la *propuesta de actividades previas*. La segunda fase se realiza en cada Centro de Formación Ambiental y supone el *desarrollo de la actividad con alumnos.* La labor del profesorado se centra en la investigación en la acción de la práctica educativa. Se recoge información cualitativa y cuantitativa para que, a partir de la evaluación de la experiencia, se formule una propuesta de continuidad. En la fase final, que se desarrolla de nuevo en el centro educativo, se diseña una actividad que implique integración curricular de la Educación Ambiental. Para ello, se pone en práctica y se elabora una *memoria* que servirá como documento de reflexión y de conclusión final.

2. La segunda línea se identifica con el *programa de Escuelas Sostenibles*. La finalidad de este tipo de acciones es actuar sobre el escenario ambiental del centro y de su zona de influencia, para posibilitar la interacción entre la escuela

Javier Pariente Alonso
Director del Centro de Formación Ambiental La Chimenea (Aranjuez)

[1] Decreto 5/2001, de 18 de enero, por el que se crean los Centros de Formación Ambiental para el Profesorado de la Comunidad de Madrid (BOCM del 25).

y su entorno. Al mismo tiempo, se orienta la correcta inclusión de la educación ambiental en el currículo. La metodología de trabajo consiste en la participación directa en un proceso de análisis, evaluación y de propuestas de mejora que el alumnado habrá de llevar a cabo en su centro en colaboración con el resto de la Comunidad Educativa.

Destacamos como características de este programa:

- Su carácter innovador. Surge del ámbito educativo con el fin de atender las recomendaciones de organismos nacionales e internacionales.
- Refleja la sensibilidad y el interés de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid hacia temas ambientales de actualidad.
- Los centros proponen proyectos propios, lo que implica el desarrollo de acciones que contemplan a profesores, alumnos y otros miembros de la organización escolar.
- Las actuaciones trascienden desde la escuela a hogares y municipios.

Los Centro de Formación Ambiental asesoran y apoyan estos proyectos. Me gustaría señalar como acciones más relevantes, la creación en el centro educativo de una Comisión Ambiental, la realización de un diagnóstico o ecoauditoría, la elección de un tema de trabajo (agua, energía, entorno, residuos, movilidad...), la elaboración y desarrollo de un plan de acción y su posterior seguimiento y evaluación.

3. La tercera línea se orienta hacia la *sensibilización ambiental a través de actividades* que evidencian el paso por tres estadios bien definidos: conocer, comprender y actuar. Se desarrolla a través de jornadas, conferencias, coloquios, talleres, seminarios o cursos, cuyo objeto es el de contemplar la dimensión ambiental en el ámbito profesional y conseguir que la comunicación entre expertos logre integrar las distintas perspectivas para alcanzar la mayor eficacia y optimización de recursos. Se dirigen a toda la comunidad educativa: profesores, alumnos, padres y Administración en general.

4. Con la cuarta línea pretendemos conseguir que los Centros de Formación Ambiental sean auténticos referentes de «saberes ambientales». Por eso, llevamos a cabo: elaboración de materiales didácticos, préstamo de recursos (exposiciones itinerantes, unidades didácticas...), asesoramiento científico y didáctico para Centros de Educación Ambiental dependientes de otras Consejerías, Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria u otros profesionales.

5. *Acciones que tienen que ver con la difusión de todo lo anterior.* Concretamente, la elaboración y mantenimiento de webs, boletines digitales, blogs...

Tres son los Centros de Formación Ambiental de la Consejería de Educación. El Centro de Formación Ambiental Granja Escuela Infantil, ubicado en el Monte de Valdelatas, dentro del Complejo «Ciudad Escolar» próximo a la carretera de Colmenar Viejo, se ocupa del Segundo Ciclo de la etapa de Educación Infantil y el Primer Ciclo de Primaria. El Centro de Formación Ambiental La Chimenea, situado en Aranjuez en las proximidades de un bello enclave histórico del siglo XVIII denominado Cortijo de San Isidro, recibe alumnado y profesorado del Segundo y Tercer Ciclo de Primaria y de los dos Ciclos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Por último, el Centro de Formación Ambiental de Villaviciosa de Odón, emplazado junto al espléndido recurso natural que es el Bosque de Villaviciosa, centra su oferta en la ESO y el Bachillerato.

Los tres centros, y sirva esto como conclusión final, tenemos por cierto que en nuestro tiempo, la demanda ambiental nos sitúa frente a un reto educativo que exige una formación rica en competencias, no tanto reproductivas de rendimiento, sino más bien creadoras de un pensamiento positivo orientado a la acción; es decir, se precisan mentes creadoras de futuro. Ese es nuestro compromiso.

La Educación Ambiental comporta un conocimiento fruto de la interiorización de aprendizajes que lleven al alumno a comprender los problemas ambientales. El propósito consiste en desarrollar una sensibilidad hacia el entorno que motive en el alumnado un compromiso de acción

La formación en línea: una nueva actividad de formación permanente del profesorado

José Luis Cabello Espolio, José Cuerva Moreno, M.ª del Carmen Jiménez Gil, José Luis Hernández Neira, Ángel R. Puente Pérez, M.ª Ángeles Puertas Serrano y José Miguel Sancho Espiau

El Departamento TIC del CRIF «Las Acacias» lleva ya algún tiempo trabajando en el diseño, desarrollo, gestión y puesta en marcha de un programa de «Formación en línea» del profesorado de la Comunidad de Madrid. Esta tarea se ha desarrollado en varias fases.

José Luis Cabello Espolio, José Cuerva Moreno, M.ª del Carmen Jiménez Gil, José Luis Hernández Neira, Ángel R. Puente Pérez, M.ª Ángeles Puertas Serrano y José Miguel Sancho Espiau
Departamento de Tecnologías de la Información y Comunicación del CRIF Las Acacias de Madrid

Elección de una aplicación para gestionar los cursos

El primer paso fue elegir el Gestor de Contenidos Educativos o LMS (Learning Management System) que se iba a utilizar. El área TIC de la Dirección General de Infraestructuras y Servicios había decidido usar Moodle (con licencia GNU) como gestor de contenidos educativos para el Aula Virtual de Educamadrid y se encarga actualmente de la administración técnica de la Plataforma de Formación de Profesorado en la que se han creado y gestionado los cursos con la citada aplicación.

El Departamento de TIC ha podido así centrarse en el diseño, producción y gestión de los cursos en línea. Esta fase también ha requerido varias etapas que se describen a continuación.

I. Elaboración del proyecto

Durante el curso 2006-2007 se elaboró un documento titulado *«Proyecto de Formación a Distancia del Profesorado de la Comunidad de Madrid»* y se diseñó un curso de formación de tutores del Aula virtual. El curso *«Elaboración de cursos Moodle y tutorización en el Aula Virtual de EducaMadrid»* fue creado por el profesor Aníbal de la Torre, quien también se encargó de la tutoría de la primera edición.

II. Fase piloto

Durante el curso 2007-2008 se llevó a cabo la fase piloto del proyecto. En primer lugar, se elaboró un documento con indicaciones pedagógicas y de estilo para la elaboración de cursos en la Plataforma de Formación de Profesorado con el fin de que los autores de los más de veinte cursos encargados tuvieran un marco de referencia, así como pautas comunes para elaborar los cursos. Algunos de éstos eran una adaptación renovada y ampliada de los antiguos cursos del CNICE, pero la mayoría eran de nueva creación.

Los cursos siguen una estructura modular. En cada módulo, los autores han creado contenidos multimedia digitales en formato IMS y diferentes tipos de actividades y tareas.

Durante esta fase se lanzó una segunda edición del curso de tutores del aula virtual y se convocaron dos nuevos cursos:

- Uso didáctico de Internet en Lenguas Extranjeras y AICOLE.
- Portal de recursos didácticos EducaMadrid.

Los resultados obtenidos fueron excelentes. El número de profesores que finalizó los cursos con éxito estuvo entre el 85 y el 95% y la valoración de los participantes fue muy positiva.

III. Fase de consolidación

El curso 2008-2009 constituye la fase de consolidación del proyecto con la puesta en marcha de la explotación del plan mediante un total de 23 cursos en línea en dos convocatorias. Como podemos observar en la tabla I, en esta fase han participado 2.695 profesores, atendidos por 76 tutores. El número de solicitudes de inscripción ha superado ampliamente las plazas ofertadas; por ejemplo, en la segunda convocatoria 2.781 profesores han cumplimentado 5.664 solicitudes para 1.330 plazas.

En esta etapa se ha prestado especial atención a la revisión metodológica y al control de calidad de los materiales creados, así como a la formación de los equipos de tutores, que son una figura clave para el éxito de la formación en línea según los criterios metodológicos que seguimos, que requieren una mayor actividad y presencia en el aula virtual por parte de los participantes que en otros modelos de formación a distancia.

Valoración de nuestro modelo de formación en línea

Entre los objetivos del modelo están el aprendizaje compartido y en colaboración, la atención personalizada y facilitar la construcción de un conocimiento práctico que concluya en un

TABLA 1

Nombre del curso	Nº créditos	Nº tutores	Nº alumnos
Elaboración de cursos Moodle y tutorización en el aula virtual (1.ª edición)	3	3	105
Las WebQuest y otras actividades para integrar Internet en el aula	3	3	105
Medios de comunicación social como recurso didáctico	4	2	105
Actividades didácticas con Hot Potatoes	3	3	105
El Cine, un recurso didáctico	4	3	105
Recursos multimedia para la enseñanza	4	4	140
Web 2.0: Blogs, wikis y entornos virtuales de aprendizaje	4	4	140
Diseño de presentaciones y su publicación en la web	3	3	105
Elaboración de cursos Moodle y tutorización en el aula virtual (2.ª edición)	3	4	140
Uso didáctico de Internet en Lenguas Extranjeras y AICOLE	3	3	105
Gestión de bibliotecas escolares	3	2	70
Portal de recursos didácticos EducaMadrid	4	4	140
PRIMERA CONVOCATORIA	**41**	**38**	**1.365**
Acceso al ordenador para alumnos con necesidades educativas especiales	3	4	140
Actividades didácticas con JClic	3	3	105
Aplicaciones para la creación de materiales didácticos: EdiLIM, Cuadernia y eXeLearning	3	3	105
Ciencias para el mundo contemporáneo: enfoques, actividades y recursos	4	4	140
Comunidades virtuales y teleproyectos de colaboración intercentros	3	1	35
Creación de animaciones con Flash	4	3	105
Matemáticas con Wiris, Geogebra y hojas de cálculo para ESO y Bachilleratos	3	3	105
MAX: La distribución GNU/Linux para la educación de la Comunidad de Madrid	3	3	105
Servicios web de Google para la enseñanza	3	5	175
Uso de soportes web y elementos multimedia en Lenguas Extranjeras	3	5	175
Uso educativo de bibliotecas escolares	3	4	140
SEGUNDA CONVOCATORIA	**35**	**38**	**1.330**
TOTAL	**76**	**76**	**2.695**

trabajo o proyecto final de aplicación de lo aprendido en el propio ámbito docente.

El Aula Virtual de Formación en Línea **(http://formacion.educa.madrid.org)** es el espacio de aprendizaje en el que los alumnos consultan los materiales didácticos, realizan las actividades propuestas, presentan los trabajos establecidos e interactúan entre sí y con los tutores mediante foros, *chats*, *wikis* y otras herramientas de colaboración que ofrece la plataforma.

En el diseño de los cursos se ha puesto especial énfasis en que las actividades estuvieran bien graduadas en cuanto a su dificultad y que hubiera suficiente diversidad de tipos de actividades, es decir, no sólo cuestionarios y ejercicios de pregunta-respuesta, sino también ejercicios en los que haya que interaccionar y colaborar, facilitando así un aprendizaje compartido que se enriquezca con las aportaciones de todos los participantes en el curso.

La evaluación del aprendizaje se hace de forma continuada a lo largo del proceso. Está integrada en él y se desarrolla en diferentes momentos por medio de las actividades propuestas en los módulos y los trabajos de síntesis y aplicación didáctica propuestos.

El número de solicitudes de inscripción ha superado, durante el curso 2008-2009, ampliamente las plazas ofertadas

Los equipos de tutores y asesores apoyan a cada alumno durante su proceso de aprendizaje, resolviendo sus dudas, alentando su participación y prestándole la ayuda necesaria para alcanzar los objetivos propuestos. Las personas especialistas en formación en línea que ejerzan funciones de tutoría deben ser competentes tanto en el aspecto tecnológico como didáctico con el fin de poder apoyar y orientar a los alumnos y resolver de la forma más inmediata posible los problemas que se planteen. Para ello, deberán poseer habilidades comunicativas utilizando las distintas herramientas de interrelación del aula virtual con el objetivo de fomentar la interacción con y entre el alumnado, proporcionar una retroalimentación positiva y procurar el adecuado seguimiento de la evolución de su aprendizaje.

Las funciones de tutoría están destinadas a construir e impulsar un modelo de supervisión flexible pero bien organizado. A las funciones tecnológicas, comunicativas y didácticas debemos añadir las de tipo organizativo y académico relacionadas con el propio proyecto institucional de formación de profesorado en línea.

El buen desarrollo de todo el proceso dependerá del buen funcionamiento de las herramientas tecnológicas del espacio virtual, del adecuado diseño de actividades y materiales de los cursos y, en definitiva, de una eficaz labor de tutoría adecuadamente coordinada.

REFERENCIAS

MARCELO GARCÍA, Carlos (2006): «Las nuevas competencias en e-learning: ¿qué formación necesitan los profesionales del e-learning?», en MARCELO GARCÍA, Carlos (ed.): *Prácticas de e-learning*. Octaedro.

Monográfico *Tutoría virtual y e-moderación en red.* Revista Electrónica Teoría de la Educación, octubre 2007. USAL. Disponible en: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/monografico_n8_02.pdf

PALACIOS, Rolando (2007): «La tutoría: una perspectiva desde la comunicación y la educación», en LANDETA, Ana (ed.): *Buenas prácticas de e-learning*. ANCED.

Los equipos de tutores y asesores apoyan a cada alumno a lo largo de su proceso de aprendizaje

SIRINGA, mucho más que una revista digital escolar

M.ª Luisa López Núñez

La revista fue nominada en 2008 a los premios nacionales «Lobo» de Prensa y Educación convocados por la Asociación de Prensa Juvenil. Fue también preseleccionada a los mismos premios que se fallarán a finales de 2009.

M.ª Luisa López Núñez
Catedrática de Geografía e Historia del IES Ciudad los Ángeles (Madrid) y coordinadora de la revista *Siringa* (www.revistaescolarsiringa.com)

Cuando el curso 2006-2007 tocaba a su fin, ***SIRINGA Revista Digital del IES Ciudad los Ángeles*** entraba en el ciberespacio. Se hacía realidad un reto, una aventura, un proyecto innovador iniciado al comienzo de curso con alumnos de Primero de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo que tiene en la prensa y otros medios de comunicación sus principales fuentes y recursos.

Durante meses se había cuidado la puesta en escena en todos los aspectos del diseño web, se habían corregido textos, optimizado imágenes, integrado sonido y videos, comprobado mil veces cada página, cada enlace, cada detalle. Pese a ello, sentíamos el pánico escénico del estreno en la Red. La subida a Internet de nuestra revista web podía ser un desastre. Pero no lo fue. Todo funcionaba. *Siringa* había despegado y navegaba segura por ese espacio infinito que es el ciberespacio. Potencialmente éramos visibles desde cualquier rincón del mundo; cualquier persona conectada a la Red con su ordenador podía buscarnos o encontrarnos por azar. Con vocación cosmopolita y de un mundo sin fronteras, la primera portada daba la bienvenida a *Siringa* en trece lenguas. Llenos de entusiasmo, abríamos nuestra minúscula ventana a todo el mundo.

La elección del formato digital

Cuando nació *Siringa* como publicación en línea, Internet y las nuevas tecnologías estaban transformando la forma de hacer periodismo. La revolución digital iniciada con Internet había dado un paso de gigante desde 2005 con la revolución social de la web 2.0. Una nueva forma de comunicarse basada en la colaboración en línea y la interactividad estaba configurando un usuario cada vez más activo que, además de recibir contenidos, quería crearlos y compartirlos con otros usuarios a través de Internet. Servicios gratuitos de esta web social o web 2.0 como *portales para compartir vídeos e imágenes; wikis o webs colaborativas; herramientas de creación y publicación de blogs o sitios web de redes sociales* eran cada vez más accesibles a millones de usuarios conectados a Internet las 24 horas del día gracias a la banda ancha.

Aprovechando estas posibilidades comunicativas del ciberespacio, la **prensa escolar** puede atraer a un público joven que lee y busca información cada vez menos en los medios tradicionales y más en Internet. Esta realidad no es un problema sino una gran oportunidad que nos ofrecen las nuevas tecnologías para generar nuevas habilidades y capacidades en los alumnos. La *Era Digital* ha planteado un reto a la educación al que ésta tiene que responder si quiere adaptarse al mundo real de los adolescentes cada día más inmersos en el fenómeno de la cibercultura. En este contexto, la creación de una revista digital ofrece nuevas posibilidades educativas tales como experimentar nuevas formas de expresión periodística creando contenidos multimedia, hipertextuales e interactivos que llegan fácilmente a los adolescentes de hoy, muy familiarizados con ese tipo de lenguaje. El formato digital ofrecía una gran ventaja al requerir menos presupuesto que el de papel y llegar a todos los lectores.

La Educación tiene que responder al reto de la era digital si quiere adaptarse al mundo real de los adolescentes, cada día más inmersos en el fenómeno de la cibercultura

Objetivos y método de trabajo

Con *Siringa* iniciábamos un proyecto que iría más allá de la elaboración de una revista escolar. Era una ocasión para impulsar la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de Internet en la educación poniendo en práctica procedimientos nuevos de enseñanza-aprendizaje aplicados a un proyecto educativo integrador de múltiples contenidos. Era también una ocasión para demostrar que con Internet también se puede educar en valores, fomentar actitudes de respeto al utilizar bien sus contenidos y desarrollar habilidades de búsqueda y discriminación de información en la Red. En definitiva, pretendíamos fomentar en los alumnos un uso Internet más riguroso y diferente al que practican fuera del aula. Al no ser expertos informáticos ni grandes tecnófilos sino docentes, el principal objetivo sería hacer de *Siringa* un *lugar de encuentro* y un *espacio de comunicación* abierto a la participación de toda la comunidad educativa del IES Ciudad los Ángeles.

Como objetivos específicos del formato digital, el prioritario sería aunar ***creatividad y funcionalidad*** en el diseño, buscando que el internauta al entrar en la revista recibiera una buena primera impresión a través de la portada para seguir descubriendo el resto de páginas a través de una buena navegabilidad por la web. Asignar un protagonismo especial en los contenidos al lenguaje visual sería otro de los objetivos del diseño web. Una publicación digital tiene un lenguaje propio, expresado en **contenidos multimedia, hipertextuales e interactivos.** Un proyecto que exigía una forma de trabajo diferente con los alumnos y formación suficiente en nuevas tecnologías. Como profesora que diseñaría la página web de *Siringa* y que coordinaría el trabajo, había adquirido la formación necesaria en cursos impartidos en Centros de Apoyo al Profesorado de la Comunidad de Madrid. Gracias a la enseñanza de las TIC en nuestro centro, los alumnos que iban a formar parte del primer equipo de redacción de *Siringa* estaban familiarizados con el código audiovisual y con el lenguaje hipertextual propio de Internet. El trabajo con prensa era habitual en la asignatura de *Historia del Mundo Contemporáneo,* que compartían profesores y alumnos. Desde el primer momento contamos con la colaboración de profesores de diferentes materias que, a menudo con sus alumnos, elaboraron contenidos para las secciones más específicas.

Con la práctica se fue consolidando una serie de *procedimientos* que caracterizarían la forma de trabajo en la revista. Destacamos los siguientes:

- Rigor en la organización de carpetas y subcarpetas para guardar diferentes tipos de archivos según su naturaleza multimedia: texto, imágenes, audio, vídeo, presentaciones multimedia.…
- Utilización de portales de contenido libre tanto para la búsqueda y selección de contenidos en la Red como para alojar nuestros documentos multimedia.
- Captura y optimización de imágenes digitales para insertarlas en la web; localización de URL y código EMBED para insertar vídeo y audio en la revista y en las bitácoras o blogs; edición de audio y vídeo digital con herramientas básicas de Windows; creación de hipertextos, o textos con hipervínculos.
- Aplicación de normas de uso de los recursos de la Red, como *enlazar* en lugar de copiar y pegar; respetar los derechos de autor y dar preferencia a contenidos con licencias como *Creative Commons,* que permiten compartir ampliamente contenidos en la red al tiempo que se mantienen reservados algunos derechos.
- Comunicación *en línea* entre los colaboradores de la revista y envío de contenidos a través del correo electrónico de la revista o de soportes electrónicos como CD y lápices digitales.

SIRINGA por dentro

Aunque es un placer presentar en *Innovación y Formación* nuestra revista *Siringa,* la mejor forma de conocerla es entrar en ella tecleando ***www.revistaescolarsiringa.com***.

La portada es su carta de presentación con sus principales señas de identidad: origen de su nombre, logo, filosofía reflejada en una frase, Instituto al que pertenece. Muchos otros elementos, todos ellos hipervínculos, que llevan al lector a un sinfín de espacios en su interior.

¿Por qué Siringa? Además de la sonoridad y belleza de la palabra en sí misma, el nombre de Siringa está relacionado con uno de los mitos más bellos de la antigüedad clásica: el dios Pan y la ninfa Siringa. Cuenta el mito que «el dios Pan, enamorado de la ninfa Siringa, la persiguió hasta el río Ladón, donde ella vivía con otras náyades o ninfas de ríos y fuentes. Cuando estaba a un paso de cogerla, quedó convertida en caña que, mecida por el viento, producía un bello sonido. Pan cortó la caña en siete trozos desiguales y los colocó paralelamente construyendo la flauta de Pan o Siringa en recuerdo de la ninfa».

El logo. Diseñado a partir de un detalle de una serigrafía del pintor y diseñador gráfico alemán Alex Gockel. El color predominante en el diseño de *Siringa* es el verde con todos sus matices y simbolismo.

La filosofía de la revista. Se refleja en la frase de Voltaire que aparece en la cabecera de la portada —*«No estoy de acuerdo con lo que dices, pero defendería hasta la muerte tu*

La prensa digital escolar ofrece nuevas posibilidades educativas, nuevas formas de expresión periodística a través de contenidos multimedia, hipertextuales e interactivos que llegan fácilmente a los adolescentes de hoy muy familiarizados con ese tipo de lenguaje

derecho a decirlo»— reflejo de un principio democrático fundamental: la libertad de expresión y el respeto a la opinión de los demás, que presenta a *Siringa* como espacio plural, libre e independiente.

Una serie de enlaces a páginas interesantes desde el punto de vista educativo como el que conecta con el *correo electrónico* de la revista, de modo que los lectores se comuniquen con nosotros; la presencia de la *bitácora principal o blog* desde el que se puede acceder a las bitácoras de cada sección, las cuales potencian la interactividad a través de comentarios y de actualización al incorporar contenidos de última hora. Los enlaces a las Secciones y a la Hemeroteca completan una portada desde la que se accede a todo.

Las secciones. Aunque los contenidos de la revista responden al lenguaje multimedia, hipertextual e interactivo propio del formato digital, se organizan de forma tradicional en quince secciones como *En clave de mujer*; *El reportaje; Museo Virtual; Cosmopolitan* o *Cajón «desastre»*... En el tercer número se añadió un espacio de *Noticias* y otro que recoge las numerosas actividades extraescolares realizadas por el Instituto fuera del aula.

Algunas secciones de *Siringa* son especialmente activas. Una de ellas es *Siringa Verde* comprometida con temas medioambientales, de conservación de la naturaleza y desarrollo sostenible. Igualmente activa es la sección. Con el deporte, centrada en los deportistas del instituto, sean alumnos, profesores, padres o ex alumnos que comparten el deporte que practican y animan con su ejemplo. Entre las secciones más recientes y que han atraído más colaboraciones se hallan *Enclave* y *En clave de mujer* que tratan los infinitos temas posibles relacionados con la mujer en general, la de todos los tiempos, lugares, condiciones y profesiones, sean mujeres importantes o mujeres del común.

A modo de conclusión

A lo largo de estos dos años *Siringa* ha ido construyendo una identidad propia. Sabemos lo que queremos y lo que no queremos ser. Nuestro compromiso firme con una educación en valores es la principal seña de esa identidad. Junto a alumnos y profesores del instituto, principales protagonistas, hemos dejado espacio para la colaboración de ex alumnos y de «amigos de Siringa», personas cercanas al Instituto, que participan con sus artículos.

Los alumnos que la iniciaron han terminado el Bachillerato y abandonado el Instituto. Fueron pioneros de una experiencia que hoy continúan otros con el mismo compromiso y entusiasmo. Conscientes de que las nuevas tecnologías avanzan demasiado rápido, estamos en permanente transformación, corrigiendo errores o incorporando nuevas ideas, abiertos siempre a la innovación en el aula, a pesar del excesivo trabajo y de los limitados recursos, firmemente convencidos de que se hace camino al andar.

Os damos la bienvenida a *Siringa* y os invitamos a participar en ella, deseando que sus *«sonidos»* sean tan agradables a vuestros sentidos como lo fueron para el dios Pan los de la ninfa convertida en cañaveral.

Internet y las Nuevas Tecnologías están transformando la forma de hacer periodismo, en general, y periodismo escolar para atraer a un usuario interactivo que además de recibir contenidos quiere crearlos y compartirlos a través de la Red

De la Gymkhana Matemática Popular y otros recursos

José María Martínez López de Letona

¿Se imagina que, cada dos por tres, se cambiara la forma de explicar la geografía, o que se hicieran grandes discursos sobre su didáctica?: ¿Hay que hablar primero de los ríos y luego de las montañas? ¿Debemos sacar a los estudiantes a bañarse en los afluentes del Tajo para que los conozcan a fondo? ¿De qué manera plantearse su enseñanza? No parece que estos debates fueran posibles en foros educativos en referencia al Conocimiento del Medio.

Sin embargo, con la ciencia de las ciencias, no dudamos someterla a **la tortura de la discusión permanente**, sin querer ver la realidad de su esencia y con ello su forma de hacerla llegar al discente. Se aceptó, desde los primeros planes de estudio, que las Matemáticas tenían que ser una interminable sucesión de normas, reglas y fórmulas que debían manejarse, aunque se desconociera el porqué o el para qué. Se dice que se **sabe Matemáticas** si se dominan ciertas técnicas simples. Poder enunciar el teorema de Pitágoras es, para nuestra sociedad, clara demostración de habilidad matemática. Comprenderlo no es necesario y saber quién fue el personaje, su entorno, la época en la que vivió, con quién contrajo matrimonio, su escuela, sus alumnos y sus discípulos, sus miedos y sus logros, no se considera necesario; es más, hay que evitarlo. Como mucho en el libro de texto aparecerá un grabado de un señor «antiguo» sobre el rótulo de Pitágoras.

Sin embargo, **la Matemática está presente en la vida cotidiana**. En todos y cada uno de nuestros actos vitales. Es allí donde hay que buscarla, haciéndola comprensible y suscitando el interés que llevará a los jóvenes (y a los que no lo son) a indagar, razonar e investigar.

Retos matemáticos

¿Por qué siendo la Geometría la rama origen de las Matemáticas, ha quedado olvidada y fuera de los planes educativos? Pregúntelo a los que los han diseñado, es posible que ni siquiera ellos puedan dar una respuesta. La Geometría es demostración y, por ende, búsqueda, razonamiento y lógica. Sobre una misma construcción pueden seguirse diferentes caminos, y en ello puede que resida la razón de su rechazo.

Paul Lockhart en su brillante artículo «El lamento de un matemático» dice: «*Si enseñar se reduce a una mera transmisión de datos, si no comparte la excitación y el asombro, si los mismos profesores son recipientes pasivos de información y no creadores de nuevas ideas, ¿qué esperanza tienen los alumnos? Si sumar fracciones es para el profesor una serie arbitraria de reglas, y no el resultado de un proceso creativo y de elecciones estéticas y deseos, entonces* por supuesto *que los pobres estudiantes pensarán igual*».

José María Martínez López de Letona
Ingeniero Industrial
Director de la Escuela de Pensamiento Matemático Miguel de Guzmán

El desarrollo de la imaginación así como la libertad en la creatividad son **actitudes básicas** en las Matemáticas. La herramienta, lo que hoy día se enseña en los centros educativos, subyace en todo, pero no puede ser la columna vertebral de la asignatura, como tampoco constituyen la ortografía y la sintaxis el núcleo de la creación literaria. Intentemos **provocar una participación alegre** y decididamente activa en ideas matemáticas. Dejemos que el alumno intente crear, incitándole a escribir sus propios enunciados sobre aquello que le hemos ayudado a descubrir.

Hay que intentar evitar perder talentos en potencia, que se desanimen al no poder moverse más que en el estrecho corsé del temario y de un libro de texto, que se sigue, de forma implacable, a lo largo del año escolar. Estos alumnos, de especial sensibilidad y potencial capacidad, rechazan el tedio de reglas y fórmulas que se plasman con tiza en una pizarra y que no tienen ni siquiera el soporte de una explicación lógica, siendo así que de lógica se construye esta asignatura.

Desde hace mucho nacen movimientos educativos, minoritarios sin duda, que intentan **el desplazamiento del centro de la enseñanza del maestro al alumno**, para que éste ya no sea un recipiente que hay que llenar con saber, sino que se le trate como un potencial que quiere convertirse en energía activa. La actividad es una necesidad vital del joven alumno sano; desde que se levanta está ejerciendo esa actividad, y lo motivamos para que la desarrolle en

todos los ámbitos educativos, menos en la enseñanza de las Matemáticas, donde se insiste en transformar al discente en una estatua.

La propuesta es que el maestro encauce esa actividad, en el sentido más favorable para su alumno. Actuando es como aprende el niño, siempre con el necesario concurso del docente. *Escuela activa* frente a la *escuela transmisiva*, como decía el miembro de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Pedro Puig Adam (1900-1960). En Matemáticas, en lugar de presentar al alumno un elaborado encadenamiento de ideas, resulta mucho mejor promover que haga Matemáticas poniéndole en situaciones atractivas de aprendizaje que le inciten a crear.

La enseñanza heurística de la Matemática trata de conseguir que el niño conquiste las verdades que aprende y que no se limite a ser mero receptor de ellas. Como decía Julio Rey Pastor (1888-1962), miembro de la Real Academia Española de las Ciencias: *no es la posesión de bienes lo que causa mayor placer al individuo sino su adquisición, su conquista*. Lo mismo pasa con los conocimientos; **el niño que descubre por sí mismo una verdad, siente tal satisfacción, la considera tan suya**, **que difícilmente la olvidará**. Ha sido adquirida por su esfuerzo y con el concurso de su sagacidad y de las herramientas que se le han proporcionado. El resultado es un escalón más en la ascensión del saber. No habrá perdido el tiempo en memorizar ni tendrá dificultad en su aplicación aunque las circunstancias del problema cambien.

Debemos admitir que hay intentos meritorios para evitar el tedio en una enseñanza necesaria para la construcción de una sociedad de futuro. Pero no son suficientes y muchas veces son ignorados.

Una clara opción dirigida en este sentido es la de la **Escuela de Pensamiento Matemático Miguel de Guzmán**, que me honro dirigir. En sus aulas, alumnos valorados como de altas capacidades y procedentes, en su primer curso con nosotros, de Educación Primaria, se enfrentan a un delicado sistema de investigación unido a la búsqueda de soluciones que escapan a la simple aplicación de una regla. En la Escuela esto se une a otras actividades como juegos que permitan elegir soluciones o encontrar generalizaciones. Llamamos juego no sólo a un entretenimiento matemático en su sentido más habitual, sino a la sugerente actividad de lucha de capacidades intelectuales que sirven de estímulo en la creación de resultados.

A medida que el alumno pasa de curso en la Escuela de Pensamiento Matemático, los problemas y actividades van subiendo de nivel, y a más velocidad de lo que suben en el centro educativo. De este modo, nuestros discípulos, ya fuera de la tentación de fracaso, mantienen una posición destacada en el aula de formación reglada. Alcanzan en poco tiempo la estima de sus compañeros, siendo aceptados como jóvenes válidos, y dejando el lastre de la denominación de **«pitagorines» o «empollones»**. La convivencia en la Escuela les ha proporcionado confianza en sí mismos y, lo que es más importante, han descubierto que no están solos, que hay otros como ellos y que, de alguna manera, pueden servir al resto como ejemplo de felicidad y de resultado del esfuerzo.

Un niño bien preparado en el arte de las Matemáticas **estimula y ayuda en el aula** a sus compañeros y al docente, por lo que éste debe verlo como una aportación al éxito del colectivo, y no como una carga en su ya apretado horario. Enseñar a jugar con los números y descubrir su remoto pasado, **es una aventura que complace** y permite alcanzar niveles de conocimiento que serían muy complejos siguiendo el temario oficial, el cual no es más que la cáscara del huevo que son las Matemáticas.

Dicho así puede parecer fácil, pero somos conscientes de que la aplicación de las Matemáticas **tropieza con muchas**

La enseñanza heurística de la Matemática trata de conseguir que el niño conquiste las verdades que aprende y que no se limite a ser mero receptor de ellas

> El niño que descubre por sí mismo una verdad, siente tal satisfacción, la considera tan suya, que difícilmente la olvidará

dificultades en la enseñanza real, la del día a día. Hay que tener una gran dosis de entusiasmo y amor por la enseñanza para transmitir estos nuevos aires. Y no siempre todos lo tienen.

Actuar en el ámbito de la formación a maestros, es esencial. Desde la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, se están ocupando de poner en marcha todo un amplio plan, que resulta necesario completar con centros como la Escuela de Pensamiento Matemático y con, lo que puede ser una innovación, actividades destinadas a la actualización de padres de niños en Educación Primaria, en materia de Matemáticas. De alguna forma es necesario involucrar a los padres de alumnos en su primera etapa formativa, que es la decisiva para los posteriores estudios. La sociedad también debe verse envuelta en este empeño. Crear un ambiente positivo frente al estudio de las mal denominadas «Mates», es de primordial importancia. Entre todos debemos alimentar con estímulos positivos este fin, de tal forma que el joven alumno acuda a clase contento y esperando enfrentarse a «retos» que le **abran su mente,** y logren hacer funcionar su incipiente lógica y su capacidad de abstracción.

Un intento exitoso ha sido la **Gymkhana Matemática Popular,** cuya primera edición tuvo lugar en Torrelodones el 25 de marzo de 2007, con motivo de la XLIII final Nacional de las Olimpiadas Internacionales de Matemáticas, celebradas también en Torrelodones. Las Gymkhanas Matemáticas han sido siempre una forma de motivar a los alumnos y se han venido celebrando en los recintos de los centros educativos o en el marco de las calles de la ciudad. Pero siempre con alumnos.

La Escuela de Pensamiento Matemático, siguiendo el criterio enunciado, dio un giro al formato creando equipos compuestos por niños menores de 14 años acompañados de mayores, en el intento de que estas unidades fueran de **padres e hijos**. Y así se han desarrollado las tres ediciones que hasta el momento se han celebrado. En las dos primeras Torrelodones caminó en solitario. En la tercera, por impulso de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, se incorporaron Alcobendas, Torrejón de Ardoz y Madrid distrito de Hortaleza.

En total, unos trescientos equipos de cuatro personas, que se reunieron con amigos y parientes en las plazas de estas localidades para festejar una actividad llena de encanto, tal como quedó reflejado en las caras de los jóvenes participantes y en la expresiones de júbilo de sus padres al ir resolviendo problemas llenos de originalidad. No se piense que los padres eran la solución de las pruebas. En la mayoría de los casos han sido los niños los que han sabido dar con la respuesta adecuada. En cualquier caso, padres e hijos han competido juntos por las calles, en un día soleado pero frío, hablando de Matemáticas.

El resultado final superó todas nuestras ilusiones. Las plazas de las localidades que se apuntaron se llenaron de niños deseosos de participar. Anécdotas muchas; una de las mejores, la del grupo de niños que frente a la prueba de cálculo mental preguntó: «¿podemos usar los dedos?», a lo que, dado su corta edad, se contestó que sí. Trescientos grupos, 1.200 participantes y la compañía de sus padres y abuelos. Los comercios comprendieron la importancia del acto y colaboraron con sustanciosos premios que agradecieron los ganadores.

A partir de ahora, en esos hogares, se seguirá discutiendo de Matemáticas, con la seguridad de que ningún miembro de la unidad familiar, volverá a llamarlas «Mates». La *Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza*, **aportó el premio especial al centro educativo** que se adjudicó a los centros que hubieran colocado en mejor puesto a uno de sus equipos. El premio, con destino al centro, consistió en una pizarra digital para cada uno de estos centros: el IES Lázaro Carreter (Daganzo de Arriba), el IES Dámaso Alonso (Fuencarral-El Pardo), el IES Carmen Conde (Las Rozas) y el IES Joan Miró (San Sebastián de los Reyes). El éxito de una Gymkhana, planteada como la Matemática Popular, debe basarse en una **difusión adecuada**, unas pruebas pensadas en relación con el escenario donde se lleva a cabo, una participación activa de los responsables de los centros y la decidida aportación de los municipios. Esta actividad debe ser **una fiesta popular**, con banda de música, cohetes y globos en la plaza. El año 2010 se volverá a convocar el día 11 de abril.

> Enseñar a jugar con los números y descubrir su remoto pasado, es una aventura que complace

Si el lector está interesado por las pruebas, las puede encontrar en **www.escuelapensamientomatematico.org.**

Operación Éxito

Juan Pablo García-Arcicollar Benito

Operación Éxito es una escuela virtual que permite a alumnos de Enseñanza Secundaria (3.º y 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato) reforzar —desde cualquier punto con acceso a Internet— los conocimientos de Matemáticas, Física y Química e Inglés adquiridos en clase. Mediante un modelo de aprendizaje competitivo, instrumentado a través del uso y aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación, los alumnos participan en aras a conseguir atractivas aventuras de nuestro tiempo, por ejemplo, ser reportero de TV, experimentar el vuelo sin motor o realizar una visita espeleológica.

Durante el curso académico se establecen tres competiciones, ajustadas a las tres evaluaciones, cada una de las cuales engloba *tres fases*: una de *preparación* en la que los estudiantes descargan los documentos tutoriales y realizan semanalmente tests virtuales, motivados por continuos sorteos de premios tecnológicos (ordenadores portátiles, cámaras digitales y teléfonos móviles, entre otros); otra de *competición en línea* en la que los alumnos, en dos sesiones de dos horas a contrarreloj y conectados todos en tiempo real —desde el centro educativo o sus hogares—, acumulan puntos a medida que resuelven los ejercicios satisfactoriamente, y la última, denominada *final en vivo*, consistente en un gran acto presencial en el que compiten los diez alumnos mejor puntuados y otros nueve seleccionados por sorteo. De esta última competición saldrán los ganadores de cada una de las tres aventuras seleccionadas.

Juan Pablo García-Arcicollar Benito
Asesor Técnico Docente
Dirección General de Mejora
de la Calidad de la Enseñanza

Con los ganadores de las tres competiciones del curso académico se realiza, al final del curso escolar, *la Máxima*, una competición en vivo que, bajo el mismo modelo, selecciona al alumno madrileño que representa a la Comunidad de Madrid internacionalmente. Este Programa, que promueve la Consejería de Educación por segundo curso consecutivo, ha conseguido enganchar perfectamente a los alumnos, mediante la interacción de múltiples factores, como son: el éxito del aprendizaje competitivo, la integración curricular de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la consecución de premios muy adaptados a su generación, la aparición de nuevos líderes de conocimiento, la inmersión en el lenguaje tecnológico de nuestro tiempo, etc. Todo ello se ha reforzado con la inclusión de este Programa como *actividad de especial dedicación*, reconociéndose así el esfuerzo adicional que prestan los profesores con sus alumnos fuera del horario lectivo.

Mediante un modelo de aprendizaje competitivo, *Operación Éxito* permite reforzar los conocimientos de Matemáticas, Física y Química e Inglés adquiridos en clase

Operación Éxito en el IES Altaír (Getafe)

Carmen Peña Valdivia

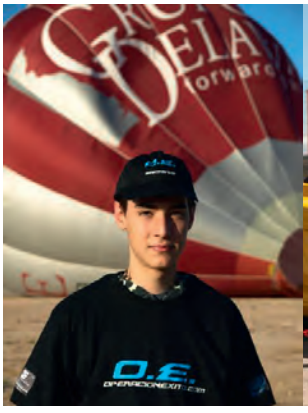
Hace un par de años mi compañera de Matemáticas me enseñó unos documentos que hablaban de *Operación Éxito*. Me llamó la atención su carácter novedoso gracias al formato de juego-concurso, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la existencia de aventuras y premios. Presentar las Matemáticas y la Física y Química como objeto de competición es una gran idea porque cambia la visión del alumno respecto a estas materias; dejan de ver sólo su dificultad y se facilita su aprendizaje al convertirlas en motivo de juego y reto.

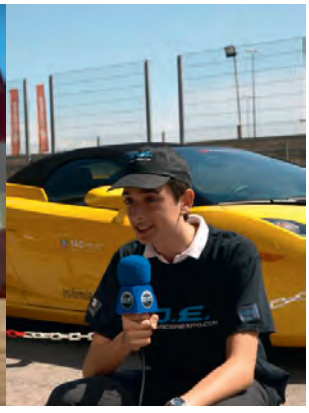
Pese a que teníamos un grupo muy pequeño (16 alumnos) y con un nivel no muy alto, ocho de ellos aceptaron mi invitación para participar en la convocatoria 2008-2009. Durante un recreo les pasé un vídeo promocional del concurso y les apunté directamente. Luego ellos mismos pasaron a llamarse «los ocho magníficos». Las tres tardes de febrero y de abril que pasamos concursando en el Instituto fueron bastante cansadas pero muy divertidas. Íbamos comentando cómo resolver las preguntas que habían salido. El último día, los que veían que no se iban a clasificar se sentaban con los que iban mejor para ayudarles. Me preguntaban cómo se hacía un ejercicio y era sorprendente lo rápido que aprendían a hacerlo y cómo aplicaban en seguida lo aprendido a otro similar. Algo muy distinto a lo que suele suceder en clase donde hay que repetir las cosas un montón de veces y aun así...

Entre los ocho magníficos había de todo, alumnos muy buenos, repetidores, gente con problemas de aprendizaje y de autoestima, pero todos dieron el 101% y lograron muy buenas puntuaciones. Cuando Rubén se clasificó para la final, aquello fue una fiesta; vinieron también los chavales de 4.º de ESO y aseguraban que al año siguiente iban a arrasar. A Rubén fueron a buscarle con las cámaras al Instituto para participar en su aventura de vuelo en ultraligero, vino encantado.

La final era por la tarde. Organizamos una comida en el laboratorio de Física, los chicos se ocuparon de todo, trajeron pizzas y refrescos y allí estuvimos todos con nuestra ropa de etiqueta y los nervios a flor de piel. En la final, *la Máxima*, hubo muchos nervios, ya que las puntuaciones estaban muy ajustadas. Pero Rubén se destacó rápidamente y obtuvo con claridad la victoria. Saltábamos de contento. En los días siguientes se armó el lío: vinieron algunas cámaras de televisión y le entrevistaron para revistas y periódicos; incluso el Alcalde de Getafe nos recibió para felicitarnos. La fase final exigía ir en diciembre a Puerto Rico a competir en *la Magna*. Rubén y yo fuimos con nuestras familias. Durante seis días vivimos una experiencia estupenda. Quedamos terceros tras una dura lucha. Los países competidores fueron Chile, Costa Rica, Colombia y Puerto Rico —el país anfitrión y ganador— y nosotros, claro, España. Fue una experiencia inolvidable. Le deseo mucha suerte al representante de España en *la Magna* de este otoño de 2010, Javier Jiménez del IES José Saramago de Majadahonda ¡Ánimo campeón!

Carmen Peña Valdivia
Profesora de Física y Química
IES Altaír (Getafe)





Presentar las Matemáticas y la Física y Química como objeto de competición cambia la visión del alumno respecto a estas materias; dejan de ver sólo su dificultad y se facilita su aprendizaje al convertirlas en motivo de juego y reto

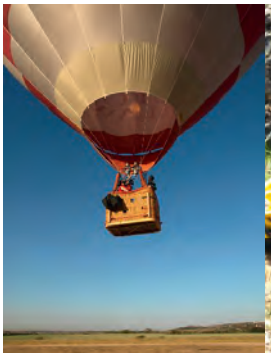
Competición final en Puerto Rico

Rubén Aragoneses Cazorla

Mi experiencia en *Operación éxito* es difícil de describir con palabras y también difícil de olvidar. Mirando hacia atrás resulta incluso difícil de imaginar. Lo mejor, sin duda, Puerto Rico. Allí estuvimos los cinco finalistas viviendo un montón de aventuras. Durante tres días visitamos el Verde en el Yunque, Río Grande; Las Cabezas de San Juan, la bahía bioluminiscente y el espacio natural Tres Palmas... hicimos espeleología, vimos cómo trabajan en la reserva estudiando animales y plantas, observamos los corales y los peces tropicales con nuestro equipo de buceo, practicamos escalada... Aunque fue un poco cansado, estas actividades me gustaron mucho porque sientes subir la adrenalina, sobre todo con la espeleología, donde te veías totalmente a oscuras y con los animales a tu alrededor. Los cinco finalistas aprendimos y nos divertimos mucho juntos. Melanie, la ganadora, se fue de safari a África. Fue una competición muy reñida y emocionante.

La competición anterior aquí en España, que me llevó a ser el ganador de la Comunidad de Madrid y representante de nuestro país en *la Magna*, también fue una gran experiencia y un orgullo; sobre todo quiero destacar el apoyo de mis compañeros, ya que formamos un grupo muy unido y nos ayudábamos y apoyábamos en todo momento unos a otros. Intel, patrocinador de *Operación Éxito,* me otorgó, en mi calidad de ganador, material informático por valor de 5.000 euros. Fui a elegirlo junto con los otros dos finalistas. Me compré un ordenador de última generación y algunas cosas para mi familia. Recomiendo este concurso a todos porque se aprende mucho, tiene buenos premios y además es emocionante y divertido. Este verano del año 2009 fui de nuevo a *la Máxima,* esta vez como espectador. Percibí el mismo entusiasmo y la misma emoción que yo había vivido antes como participante. ¡Animaros, merece la pena!

Rubén Aragoneses Cazorla
Ganador de *Operación Éxito*
en la convocatoria 2007-2008



La competición que me llevó a ser el ganador de la Comunidad de Madrid y representante de España en *la Magna,* fue una gran experiencia y un orgullo

Concurso escolar de redacción *Dos de Mayo de 1808*

Manuel Barranco Mateos

La Consejería de Educación y la *Fundación Dos de Mayo, Nación y Libertad*, en el marco de las iniciativas llevadas a cabo por el Gobierno Regional para conmemorar el Bicentenario del 2 de Mayo de 1808, convocaron el concurso de redacción «Dos de Mayo de 1808» dirigido a los alumnos de Educación Secundaria (3.º y 4.º de la ESO, Bachillerato y Formación Profesional) de todos los centros públicos, concertados y privados de la Comunidad de Madrid. El concurso logró una participación superior a los 250 alumnos procedentes de más de 70 centros educativos de la región.

Los trabajos de redacción presentados tenían que ser redactados por grupos de un máximo de cuatro integrantes y supervisados por un profesor del centro. La redacción no debía superar los diez folios y los alumnos pudieron elegir entre dos géneros literarios: la ficción y el ensayo. Como material de apoyo y punto de referencia para la redacción de los textos, la Comunidad de Madrid distribuyó por todos los centros de la región un total de 250.000 ejemplares de libro *1808. El Dos de Mayo, tres miradas*. Esta obra es un volumen conmemorativo del Bicentenario de la Guerra de Independencia que contiene *El siglo de las luces*, de Alejo Carpentier; la novela *El 19 de Marzo y el 2 de Mayo*, perteneciente a la serie *Los Episodios Nacionales*, de Benito Pérez Galdós, y la *Carta duodécima*, de José María Blanco White. En la valoración de los trabajos se tuvieron en cuenta diferentes aspectos como la corrección y riqueza del léxico, la precisión sintáctica, los conocimientos históricos o la ordenación del discurso.

Fontanas del 2 de Mayo, del Instituto Luis Vives de Leganés, fue la redacción que obtuvo el primer premio, seguida por *Carta a Goya* del Colegio Seminario Inmaculada y San Dámaso, de la localidad de Rozas de Puerto Real, y *Concausas que llevaron al pueblo de Madrid a ser protagonista de la Historia*, del Colegio Santa M.ª del Pilar, en Madrid capital, que fueron las redacciones que obtuvieron el segundo y tercer galardón respectivamente.

La coordinación de este concurso se encargó a la *Fundación Dos de Mayo, Nación y Libertad,* creada por la Comunidad de Madrid con el objetivo de difundir y promocionar el conocimiento entre los ciudadanos de los hechos históricos que tuvieron lugar con ocasión del 2 de mayo de 1808 y de la Guerra de la Independencia (1808-1814), así como de los acontecimientos que llevaron a la aprobación de la Constitución de Cádiz de 1812.

La Fundación (www.fundaciondosdemayo.es) promueve, desde 2007, todo tipo de actividades e iniciativas dirigidas a impulsar los valores de nación y libertad defendidos por los españoles en aquellas fechas históricas que sentaron las bases de la España moderna.

Manuel Barranco Mateos
Secretario de la Fundación Dos de Mayo Nación y Libertad

Para conmemorar el Bicentenario del 2 de mayo de 1808, se convocó el concurso de redacción «Dos de Mayo de 1808»

Fontanas del 2 de Mayo

Sergio Santiago Romero

Abrió los ojos. El sol de mayo saludaba impertinente desde el ventanuco. Antonio se apartó el pelo azabache de su blanca cara con un resoplido de hastío. «Otro día más», pensó. Recordó lo que su madre decía: «Debes sentirte afortunado de ser un paje real de su alteza el infante don Francisco». A Antonio —aunque sus padres y demás criados de palacio le llamaban Toñito— le gustaba decir su cargo de corrido, tal y como lo decía su madre, cocinera de palacio: «paje-real-de-su-alteza-el-infante-don-Francisco».

No era un trabajo muy duro; consistía básicamente en vestir un elegante traje azul marino con botones dorados y unos horribles zapatos negros (a Antonio se le antojaban de niña) e ir detrás del tal infante durante todo el día junto con otros tres muchachos; dos chicos y una chica. Si a don Francisco (a Antonio se le hizo siempre raro llamarle así, pues tenía en aquellos días catorce años el infante) se le antojaba un vaso de agua, Toñito o uno de sus compañeros iba a por él; le veían comer, paseaban con él y a veces, sólo a veces, hablaban con él.

Mientras se levantaba y se ponía su chaqueta azulona, Antonio oyó a la gente de la calle. Andaban un poco inquietos aquellos últimos días. Aunque en palacio todo llevaba revuelto bastante más. Toñito no entendía a qué venía tanto trasiego de baúles y de mayordomos estirados. Don Francisco se ponía a veces un poco triste porque sus padres se habían tenido que ir de viaje (Antonio no recordaba adónde, aunque no olvidaba la cara apacible del padre de don Francisco); su tío don Fernando, el nuevo rey, también se había ido. Para colmo de esta fiebre viajera que tanto alteraba el funcionamiento habitual de las cosas en palacio, muy a menudo llegaba un señor alto y con gesto muy serio que, con sus aires peripuestos sacaba de quicio a todo el mundo. Don Antonio Pascual, tío abuelo de don Francisco y presidente de la Junta que gobernaba España mientras todos los demás andaban de viaje, le llamaba, con un acento muy raro, *mesié Mugá*, aunque don Francisco le había dicho a Toñito que en realidad se escribía Murat.

Cuando aquel señor tan bien vestido salía de palacio, al tío Pascual (así lo llamaba don Francisco) le quedaba siempre un sudor frío en la frente; y a don Francisco Gil y a don Sebastián (dos señores muy importantes a los que había que llamar «señor ministro») siempre les ponía de muy mal humor: don Francisco Gil, ministro de Marina, salía refunfuñando siempre de la Sala del Consejo escupiendo palabrotas mezcladas con frases inconexas como: «Gabachos... pero qué remedio...; sí, qué remedio...».

Sergio Santiago Romero
Alumno de Segundo de Bachillerato
Ganador de diversos premios literarios y colaborador de revistas culturales
IES Luis Vives (Leganés)

Lo único bueno de todo aquello no eran las chaquetas lujosas ni ver a gente tan importante como don Antonio Pascual, sino poder escaparse algunas tardes a ver ponerse el sol tras los tupidos árboles del Campo del Moro. Los paseos por los jardines eran muy aburridos, pero correr ladera abajo a tropezones para sentarse en un túmulo de césped y ver desde allí cómo el sol caía sereno sobre las copas aterciopeladas del bosque no podía compararse a ninguna otra felicidad que el bueno de Toñito pudiera tener en el palacio.

¿Qué hora sería? ¿Las siete? Todo estaba consumido por el silencio. Terminó de vestirse poco antes de que un ensordecedor ruido de caballos traqueteara en el patio. Toñito se asomó al ventanuco subido en un taburete. Desde aquel pequeño respiradero de luz pudo ver dos carruajes que se paraban frente a las puertas del palacio. Salió corriendo de sus aposentos y llegó tan pronto como pudo a la escalera del vestíbulo. Varios criados bajaban grandes baúles por las escaleras.

—¿Qué pasa? —preguntó frotándose los ojos.

—Parten a Francia la reina María Luisa de Etruria y sus hijos —contestó uno de los porteadores—. Dicen que luego se irá tu señor, don Francisco.

Terminó de vestirse poco antes de que un ensordecedor ruido de caballos traqueteara en el patio. Toñito se asomó al ventanuco subido en un taburete

De repente, al doblar una esquina, un hombre de mediana edad con aspecto de campesino fue alcanzado por los disparos de la artillería, cayendo como un monigote de plomo sobre el suelo polvoriento

—Pero, ¿quién se va con ellos?

—Con la reina parten O'Farrill, un lacayo, un mayordomo y el ayo de sus hijos.

El ministro de Guerra también abandonaba palacio. Toñito subió la escalera aprisa y, cruzando la Sala del Trono sin apenas reparar en miramientos, llegó a los aposentos de su señor, al que encontró gritando y entre lágrimas, tras su tío don Antonio y ante dos franceses tan peripuestos como el tal *Mugá* pero menos condecorados. Don Francisco insistía en que no iba a ninguna parte. El rostro del presidente de la Junta era de ira contenida ante la humillación que aquel cuadro suponía para la dinastía Borbón.

—¡Traición! —se oyó en el patio, aunque quizás fue desde un balcón; Toñito no lo supo nunca.

Lo que ocurrió después fue indescriptible. Entró gente corriente a voces en el palacio, sacaron a don Francisco a saludar desde el balcón mientras sus lágrimas rodaban tranquilas por sus mejillas sonrosadas. Luego llegaron soldados, no demasiados —en este punto se enteró Toñito que doña María Luisa de Etruria ya se había ido— y sacaron casi a rastras al infante por la escalera de palacio. Salió sereno al patio, entre las voces de la gente, indignada ante el escarnio. Pasó entre un pasillo formado por los soldados franceses y entre sollozos lo metieron en el coche. No permitieron a Toñito entrar con él a donde quiera que fueran. Le apartaron y el bueno de Antonio fue engullido por la multitud igual que el mar Océano se traga los guijarros que les arrojan los muchachos. Entonces, ocurrió:

—¡Está llorando! —se comenzó a murmurar por entre la muchedumbre furiosa.

Y comenzó. Antonio fue repetidamente empujado en aquel oleaje de madrileños harapientos y exaltados que se lanzaron contra los franceses afeitados y olorosos y contra sus macabras bayonetas. Se lanzaron a cortar las correas que ataban a los caballos, intentando por todos los medios que no se fuera don Francisco, mostrándole en esto más lealtad de la que jamás mostraran al rey Carlos ni a ningún otro de sus antepasados. Toñito no supo bien cómo hacer para acercarse al carruaje y permanecer junto a su señor, tal y como le habían mandado siempre, hasta el extremo de habérsele dicho que bien empleada estaría su vida si la daba por salvar la del infante don Francisco.

La pelea se iba haciendo intensa por momentos y, al girarse, Toñito vio cómo se iba lentamente extendiendo... recordó algunas historias que le habían contado sobre la guerra; entendió que así sería como las guerras empezaban: con un príncipe que lloraba y unos extranjeros muy apuestos que atacaban a la gente. Los empujones arreciaron y le alejaron aún más del carruaje, casi tapado por la gente que con furia se encaramaba a él. Fue entonces cuando oyó por vez primera los disparos y cañonazos de los franceses. Y tuvo miedo por primera vez en aquel día. Y quiso salir, salir de allí y salvarse, porque sabía que de los disparos no salía nada bueno.

Se escabulló entre la multitudinaria masa de gente para comenzar a caminar por las calles de la ciudad, que nunca había recorrido solo, sino con algún adulto. Madrid no parecía la tranquila masa blanca y gris que todas las mañanas dormitaba; sino un coloso ardiente que a fuerza de gritos y llamas consumía sus últimas esperanzas de libertad. Tomó la Calle Mayor en búsqueda de ningún sitio, con la única esperanza de refugiarse en lugar seguro. Toñito observó cómo las tropas de los franceses empujaban a la gente y disparaban sin miramientos, al tiempo que el miedo se hacía un hueco en el corazón del bueno de Toñito. Escuchó a los ciudadanos de Madrid gritando furiosos por la gran lucha, clamando libertad de aquellas «garras francesas». Toñito había oído muchas veces hablar de franceses que iban y venían, de guerras y de otras muchas cosas, pero no sabía que todas aquellas cosas llegaran a la gente de la calle. El miedo pudo con sus razonamientos precipitados, al ver cómo las mujeres desde sus ventanales arrojaban pucheros de agua y aceite hirviendo hacia los soldados franceses, que huían corriendo y gritando de dolor. Antonio se quedó bastante sorprendido al ver cómo las mujeres defendían la causa con esa fiereza; él sólo conocía a mujeres con largos vestidos de seda y tocados enormes; la visión de aquellas amazonas defendiendo su plaza fuerte fue impactante. ¿Qué estaba pasando allí? ¿Cuál podía ser el origen de tanta muerte y de tanto odio?

Toñito continuó huyendo de aquellas horrorosas imágenes que había visto, adentrándose en la Puerta del Sol; aquí encontró más tropas y más fascinado se quedó con lo que era capaz el pueblo, pero a la vez también sentía

bastante miedo porque en un momento dado escuchó anunciar a uno de los madrileños amotinados: «¡A por ellos, vamos a matarlos!». Aquella declaración de muerte contrajo el estómago de Toñito; pensó que fuera cual fuese la causa, no merecía la pena matar a nadie, pero nuevamente la flojera de piernas que tenía le hizo temblar al pensar que al igual que podían matar a cualquiera de los que allí se encontraban también lo podían hacer con él, en el instante en que con algún movimiento que realizara fuera descubierto.

Por consiguiente, con tanto temor que tenía, comenzó a correr hacia una calle que se conocía como «de la Montera», en la cual pensaba que se podría resguardar para que no le descubrieran, pero antes de que le diera tiempo a encontrar un lugar seguro para resguardarse, Toñito observó que venían tropas francesas por ambos lados, por lo que decidió esconderse en un pequeño hueco que había entre dos casas. Él, pese a estar escondido, pudo observar cada uno de los pasos y detalles que los madrileños y franceses daban en aquella revuelta que poco a poco se iba convirtiendo en un baño de sangre. De repente, al doblar una esquina, un hombre de mediana edad con aspecto de campesino fue alcanzado por los disparos de la artillería, cayendo como un monigote de plomo sobre el suelo polvoriento; Toñito comenzó a llorar y a tiritar; porque los ojos de aquel que cayó fulminado cobraron un matiz tan vidrioso e inerte que aquel choque frontal con la muerte sólo pudo ocasionar un llanto silencioso en Toñito.

Antonio aunque se hubieran ido ya las tropas seguía resguardándose en su escondite, llorando, hasta que de repente apareció un señor que al escuchar los llantos del muchacho comenzó a buscarlo. Cuando lo encontró, tuvo a bien consolarlo largamente, hasta que Toñito le contó cuanto había visto, casi esperando que aquel señor pudiera hacer algo, aunque por su rostro circundado de sangre intuyó que poco podría solucionar. Le aconsejó a Toñito que se fuera corriendo hacía su casa porque su madre estaría preocupada por él. Antonio continuó por la Gran Vía, pensando en lo que podría llamarse su casa; ¿cómo estaría el Palacio tras tantos tiros? Desde luego no podía ser «su casa» un lugar seguro. Entonces sintió cómo una mujer desde un balcón, comenzó a gritar: «¡Fuera de aquí, gabachos!» . Toñito cada vez entendía menos todo aquello; pero no tuvo mucho tiempo para pensarlo porque tuvo que apartarse y así evitar que el agua hirviendo del puchero de aquella mujer le cayera encima. Corrió despavorido y atormentado por la duda de si era madrileño, gabacho; bueno o malo. Cuando llegó a la calle de Alcalá resolvió que sólo era un niño con mucho miedo y con unas incontenibles ganas de abrazar a su madre.

Poco después vio llegar a lo lejos a unos jinetes; eran granaderos de la Guardia Imperial de Napoleón, pero eso él no lo sabía. Corrió y corrió como ya era costumbre en aquella mañana, dominada por el miedo, el odio y la muerte.

Más adelante, después de haber despistado a la Guardia Imperial, se topó con unos soldados franceses desperdigados por la zona. Uno de ellos vio que Antonio llevaba el brazalete con la triple flor de lis (que le identificaba como un servidor de los Borbones), por lo que avisó a sus compatriotas y comenzaron a insultarle y gritarle, burlándose de él en idioma francés. Toñito, mucho más asustado que antes, con la imposibilidad de entenderles, mostró una actitud de valentía ante los soldados enfrentándose con ellos. Habién-

Poco después vio llegar a lo lejos a unos jinetes; eran granaderos de la Guardia Imperial de Napoleón, pero eso él no lo sabía. Corrió y corrió como ya era costumbre en aquella mañana, dominada por el miedo, el odio y la muerte

dose percatado de que eran los reyes quienes más odio les despertaban, tomo la resolución de hacerse valer como un fiel servidor de las reales personas a las que desde muy pequeño había conocido. Agarró su brazalete con fuerza y les gritó con cuanta voz pudieron proporcionarle sus cuerdas vocales:

—¡Vivan los reyes! ¡Os los llevaréis de aquí, pero volverán felices y pagaréis tanta sangre! ¡Matar es de cobardes!

Y los ojos se le anegaron de lágrimas pensando de nuevo en su madre y en el muerto de la Montera. Y en las cazuelas de la Calle Mayor, y en don Francisco, llorando sin consuelo dentro de su carruaje. Se preguntó si volvería a verlo algún día, y sólo quiso que si lo veía fuese feliz de nuevo, como aquellas tardes en los jardines. El bueno de Toñito se sintió entonces parte de algo que no entendía; defendiendo a unos reyes que no sabía si eran buenos; sabía lo que comían, dónde dormían y dónde se bañaban, hasta los más ínfimos detalles, pero no sabía si eran buenos, si debían irse o quedarse. Sólo sabía que aquellos que iban a caballo le daban miedo y que quería irse de allí; pero ellos parecían ofendidos.

Fue entonces cuando echaron a correr hacia él como locos, reforzados por un extraño empeño matarife que, a fuerza de correr, crecer hacía las ganas que de matar les corroían. Antonio elevó los brazos y quiso decir algo, pero los cascos de los rocines acallaron sus intentos y la palabra que iba a pronunciarse quedo muerta entre sus labios. Por él pasaron como si fuera uno más de los guijarros de la calle, como cosa inerte que puede atravesarse y que si se rompe o quiebra nadie jamás echaría en falta. Varios jamelgos pasaron con el peso suyo y de sus amos, y el pobre Antonio cayó, hecho un revuelo entre el polvo que elevaron. Se cayó su alma a los pies y la palabra (que era «Paz») se perdió entre el tumulto.

Quedó tendido Antoñito el criado en Alcalá cuan largo era, y en los largos minutos de agonía que a su paz antecedieron no tuvo pensamientos para el odio ni para creerse un héroe. Sus pensamientos fueron para su madre y para sus jardines, por donde ya estarían revoloteando los jilgueros. Y quiso irse allí, lejos de todo, donde no hubiera madrileños, ni príncipes llorando, ni gabachos; sólo niños, miles de niños jugando al corro y cantando. Y, antes de que sus ojos se pusieran vidriosos y sin vida, tuvo tiempo para desear que nunca más se viese eso en aquel Madrid resplandeciente que, como cada día (serían las once) bostezaba de recuerdos y quimeras.

Miró hacia Oriente, donde quizá estuviese aquel palacio donde tuvo hogar aquel lacayo, y pensó en las flores y en los prados... y por último sintió unas ganas locas de sumergirse en las fuentes y allí, desde el agua, seguir soñando.

Cómo se hizo

Francisco Pérez Rodríguez-Patiño

Francisco Pérez Rodríguez-Patiño
Profesor de Geografía e Historia
IES Luis Vives (Leganés)

La redacción de *Fontanas del 2 de Mayo* ha supuesto un intenso trabajo previo. Los alumnos formaron equipos y leyeron el libro, *El Dos de Mayo, tres miradas,* enviado por la *Fundación Dos de Mayo, Nación y Libertad.* Elaboraron fichas-resumen de los tres relatos, así como de otras fuentes. Cada equipo eligió un personaje más o menos ficticio, sobre el que trazaron un perfil físico y biográfico. Finalmente, debían redactar un trabajo y presentar una propuesta de examen sobre el 2 de Mayo y la Guerra de la Independencia. Tenían que incluir un solucionario y la respuesta razonada a una pregunta malintencionada; por ejemplo: ¿hubiera sido mejor para España y los españoles hacer suyas las ideas del invasor francés abandonando el absolutismo y el atraso social?

«Nunca habíamos leído tanto» dijeron en las conclusiones del trabajo. En ellas, tampoco encontraron un motivo claro para la reacción violenta del pueblo de Madrid en aquel 2 de Mayo. Ni aspiraciones de libertad (habrían apoyado entonces los principios revolucionarios de los franceses) ni nacionalismo leal a reyes cobardes dispuestos a abdicar fácilmente. La gran mayoría del grupo hizo dignas redacciones, pero para concursar por el premio sólo seleccionamos *Fontanas del 2 de Mayo.* El premio que la Consejería de Educación y la Fundacion Dos de Mayo, Nación y Libertad otorgaron al trabajo mencionado incluía una visita cultural de una semana a París. No nos la esperábamos, pero la disfrutamos a tope.

«Nunca habíamos leído tanto» dijeron en las conclusiones del trabajo

La experiencia de los docentes de Enseñanza Secundaria de Madrid vista por ellos mismos

Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez Pérez

Víctor Pérez-Díaz
(Universidad Complutense de Madrid y Analistas Socio-Políticos)
Juan Carlos Rodríguez
(Universidad Complutense de Madrid y Analistas Socio-Políticos)
Autores del informe *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid* (febrero de 2009)

El mundo de la enseñanza está protagonizado por los padres, los profesores y los alumnos. El resto, aunque importante, es relativamente secundario. Por esto, aunque se ha de tener muy en cuenta tanto el marco institucional de la relación de enseñanza como la cultura del medio social en el que ese marco opera, y aunque sea preciso situar esas instituciones y esa cultura en un contexto espacial y otro temporal amplios, siempre conviene volver al núcleo de la cuestión, centrar la atención en los protagonistas, tratar de entender cómo actúan, cómo se relacionan unos con otros y cómo comprenden su experiencia.

En este artículo, nos referimos a los profesores de Enseñanza Secundaria. Sabemos que los profesores se encuentran situados en medio de un debate intenso, y algo ruidoso, en el que se mezclan argumentos de diverso tipo; algunos ligados a propuestas de políticas públicas diferentes, algunos expresados de forma muy sentida, como en cierto modo es lógico en personas muy implicadas en el funcionamiento del sistema. No participamos en ese debate en esos términos. Tan sólo tratamos de aportar una pieza documental que contribuya a que, en ese debate, unos y otros, y los ciudadanos en general, entiendan mejor la posición de los profesores.

Esa pieza consiste en la exposición de los resultados principales de una encuesta reciente a tutores de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid sobre su experiencia educativa[1]. Naturalmente, la selección de las preguntas, el orden en que los resultados se presentan, los comentarios que les acompañan, implican una intervención por nuestra parte, pero no se vincula a la propuesta de una política pública precisa, sino a la del entendimiento de lo que hay, como paso previo para cualquier actuación política.

Las respuestas de los profesores a nuestro cuestionario son la base para esbozar su discurso tal como viene im-

[1] Hemos encuestado a un tutor en los centros con menos de 300 alumnos, a dos tutores en los centros de 301 a 500 alumnos y a tres tutores en los centros de más de 500 alumnos. De esta manera, nos aseguramos de no infrarrepresentar a los centros grandes y, por ende, a los centros públicos, que suelen tener un tamaño superior a los privados. A su vez, hemos establecido cuotas por tipo de centro (público, privado y concertado), curso de ESO (de 1.º a 4.º) y zona geográfica (Madrid y área metropolitana). La muestra final obtenida es de 502 tutores. La técnica de la encuesta ha sido telefónica, asistida por ordenador. El trabajo de campo, llevado a cabo por Imop Encuestas, ha transcurrido a lo largo de octubre y noviembre de 2008. Los resultados detallados de la encuesta se recogen en el informe *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid*, elaborado para la Fundación Instituto de Empresa, que, a su vez, recibió el encargo de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

plícito en su experiencia o como explícitamente la acompaña. Se trata de un discurso bastante coherente, pero contiene zonas de incertidumbre y de ambigüedad, como suele ocurrir con los discursos de todos los agentes sociales. Por lo demás, como es también habitual, ese discurso desborda y difiere del de las organizaciones políticas y sociales que suelen dar voz a este mundo de la enseñanza en el espacio público.

Formación especializada, trayectorias complicadas, vocación sólida

Se trata de un profesorado que es mayoritariamente femenino (un 60%), tiene una media de 43 años, tiende a estar casado (58%) o vivir en pareja (9%) y a tener hijos (70%), muchos de ellos en edad escolar, y procede, sobre todo, de la España interior (un 50% ha nacido en Madrid, un 22% en alguna de las otras dos comunidades castellanas).

Son profesores, en su mayoría, con una formación especializada (91% de licenciados). Su situación y trayectoria profesionales varía según se trate de profesores de centros públicos, o de profesores en centros privados o concertados. Entre los primeros, cerca de un quinto son interinos, mientras que la máxima estabilidad, la del destino definitivo, la disfruta la mitad. Por término medio, esos profesores han tenido una carrera profesional de unos 15,5 años, caracterizada por frecuentes cambios de centro, de modo que la media de cursos en el centro actual apenas llega a cinco. Entre los segundos, la décima parte tiene un contrato temporal o similar, y el resto, indefinido. Su carrera profesional media ha durado también 15,5 años, pero ha transcurrido con muy pocos cambios de centro. De hecho, la media de cursos en el centro actual es de 12. En ambos casos, parece abundante la formación permanente mediante cursos en el último lustro (con una media de seis, más de uno al año).

Tienen recursos culturales importantes. Sus hogares cuentan con bibliotecas relativamente abundantes (con un 38% que tiene más de 500 libros) y leen una media de 14 libros al año. Tienen prácticas culturales diversas (visita a museos, teatro, uso de Internet) relativamente frecuentes y un 58% usa, de algún modo, un idioma extranjero en su trabajo o en su vida en general.

En general, esperarían que su profesión disfrutase de un prestigio social muy alto (4,5 en una escala del 1 al 5), aunque piensan que el que realmente tiene es muy bajo (2,3 en la misma escala). Ello no obsta para que casi ninguno quiera cambiar de profesión o para que la inmensa mayoría volviera a repetir en ella si tuviera que volver a elegir. Puestos a mejorar, son más los que prefieren contar con más tiempo para preparar clases y atender a alumnos que los que demandan mayor influencia en la toma de decisiones o mejores oportunidades de carrera profesional.

> Son más los profesores que prefieren contar con más tiempo para preparar clases y atender a alumnos que los que demandan mayor influencia en la toma de decisiones o mejores oportunidades de carrera profesional

Prácticas educativas variadas y un claro compromiso docente

Los profesores de Enseñanza Secundaria madrileños siguen haciendo más uso de los materiales didácticos «tradicionales», como el libro de texto (un 92% lo usa con mucha o bastante frecuencia), que de los más «modernos», como el ordenador (37%), y se fían también más de modos tradicionales de dar clase, como la explicación del profesor con preguntas de los alumnos que de modos más recientes como las presentaciones orales de los alumnos. Más de dos tercios, de todos modos, dicen utilizar Internet para preparar las clases. Casi todos mandan deberes a sus alumnos para casa.

Su compromiso docente se aplica, por supuesto, a sus alumnos, pero se pone de manifiesto en su atención a la educación de sus propios hijos. Para ellos eligen más la enseñanza concertada o estrictamente privada que el conjunto de la población en Madrid, y se muestran bastante implicados en su educación.

Tienen una buena impresión de sus centros y están integrados en ellos

En general, la vida en su centro parece agradable para los profesores. Se muestran bastante satisfechos de sus relaciones con los demás profesores, con el director y con los alumnos, así como con el funcionamiento del Consejo Es-

> A los profesores la vida en su centro les resulta satisfactoria

colar. También mantienen buenas relaciones con los padres de sus alumnos, a pesar de que crean que suelen estar poco implicados en la educación de sus hijos. Casi todos ven a su centro como una comunidad en la que se comparten los problemas, en la que cuentan y en la que son apreciados, y no como un espacio social vacío dominado por la lógica del «sálvese el que pueda».

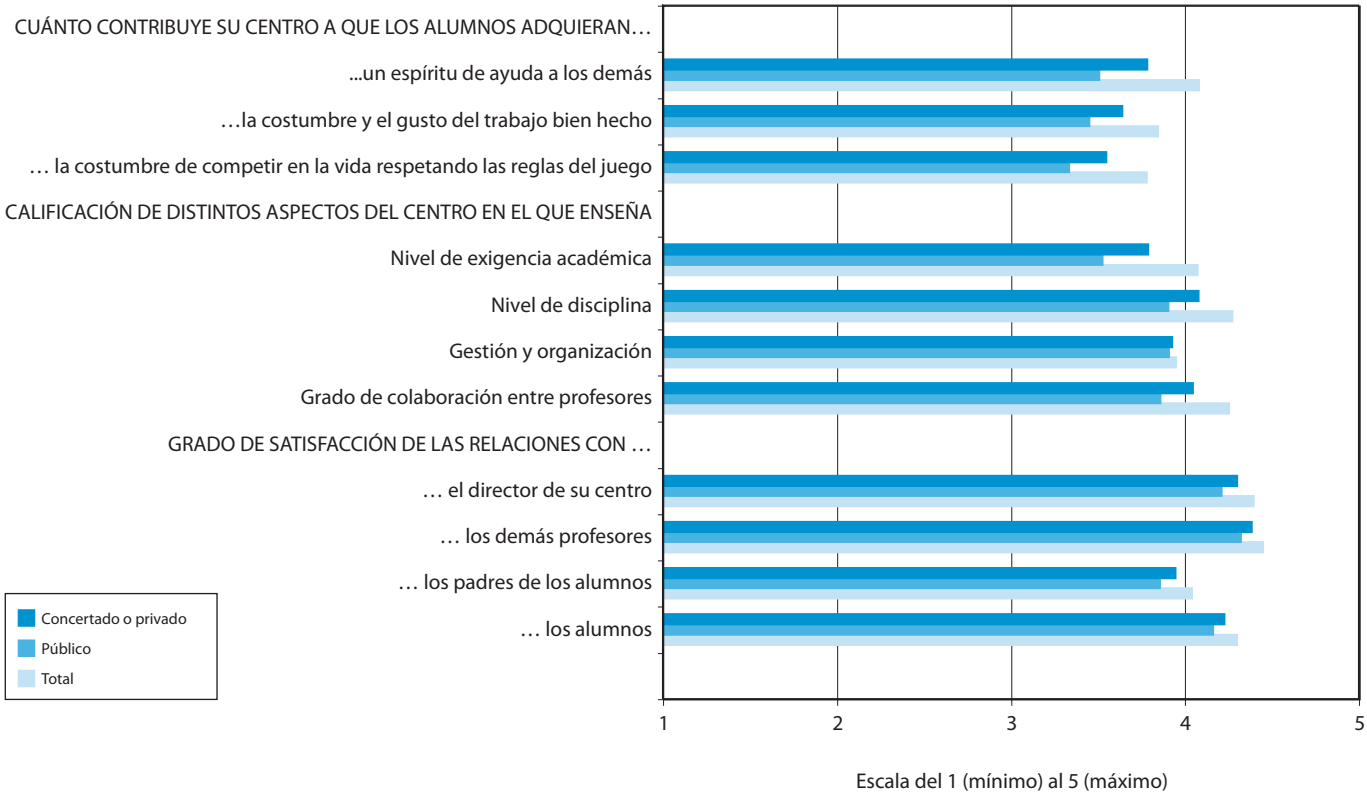
> Casi todos los profesores ven a su centro como una comunidad en la que se comparten los problemas, en la que cuentan y en la que son apreciados

Ven al centro como relativamente eficaz. Tienden a otorgar puntuaciones relativamente altas a aspectos de esos centros como el nivel de exigencia académica (3,8 en la escala de 1 a 5), el nivel de disciplina (4,1), la gestión y la organización (3,9). Y también tienden a tener una imagen positiva de la contribución de sus centros en lo que respecta a la formación en los estudiantes de disposiciones como la ayuda a los demás (3,8), el gusto por el trabajo bien hecho (3,6) y el respeto de las reglas de juego en la competición (3,6). Como consecuencia de todo ello, se sienten orgullosos de trabajar en sus centros y poco dispuestos a marcharse a otro. Recordemos que estos datos son medias para el conjunto de profesores encuestados, y que las diferencias entre la enseñanza pública y la concertada/privada son más bien menores y casi nunca significativas (como puede apreciarse en el gráfico adjunto).

Buenas relaciones con los alumnos, pero hay dificultades y problemas

La encuesta permite también contar con un retrato de los alumnos de ESO vistos por sus tutores. Las relaciones con ellos son buenas y los tutores elogian la eficacia del centro a la hora de enseñar buenos hábitos. Sin embargo, un tercio de los alumnos no acaba de encajar y una minoría crea problemas. Por término medio, según la estimación de los profesores, uno de cada siete alumnos tiene una letra ilegible, sólo cuatro de cada diez tienen claridad y orden en sus exposiciones, casi cuatro de cada diez tienen poca motivación para estudiar, tres de cada diez no se esfuerzan y casi cuatro de cada diez tienen dificultades de concentración.

Algunos juicios de los tutores de ESO sobre sus centros



Además, uno de cada siete mantiene una actitud de rechazo o desafío a las normas escolares. De hecho, casi la mitad de los profesores se enfrentó el curso pasado a algún intento de boicot de la clase por parte de algún alumno y casi la mitad de los profesores tuvo noticia de algún caso de acoso entre sus alumnos de ESO.

Resultados relativamente bajos del sistema de enseñanza

Los profesores tienen estándares relativamente altos: puestos a elegir entre dos tipos de colegios, un 49% de ellos prefiere uno en el que los alumnos se acostumbren a dar el máximo de sí mismos, y sólo un 37% opta por uno en el que los estudiantes se sientan a gusto. Cuando desde esa perspectiva consideran los resultados del sistema de enseñanza, su mirada se vuelve más crítica que al considerar el funcionamiento de su centro.

Su estimación media del fracaso escolar de sus alumnos se sitúa en el 18%, y no son pocos (36%) los que creen que son muchos o bastantes los alumnos que obtienen el título de Graduado en ESO sin estar preparados, igual que un 40% cree que son muchos o bastantes los alumnos que pasan de curso indebidamente.

Según estos tutores, el nivel de la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas y la Lengua española en España es mediocre (3 y 3,2 en la escala de 1 a 5), y bajo el de Inglés (2,4). En términos globales, suspenden al sistema de enseñanza español (2,5). De hecho, cuando se les piden juicios sobre la enseñanza en España en general, sus percepciones son relativamente sombrías: un 75% cree que la motivación de los profesores va a menos, un 79% cree que ocurre lo mismo con la preparación con que llegan los alumnos, y un 70% piensa que decrece el nivel de disciplina en los centros.

> Sus percepciones sobre la enseñanza en España, en general, son algo sombrías

Por último, recabamos su juicio sobre un par de medidas educativas en la Comunidad de Madrid que podrían tener un efecto en la transparencia del sistema y, eventualmente, en su mejora. Los profesores tienden a tener una imagen positiva del decreto sobre la convivencia en los centros del año 2007. Sin embargo, ven con alguna reticencia la prueba de conocimientos aplicada a alumnos de 3.º de ESO celebrada en junio de 2008.

Responsabilidad educativa: la familia, ante todo, y reparto equilibrado entre público y privado

Por último, casi todos creen que la responsabilidad principal de la educación de los hijos recae en las familias, una opinión muy extendida en la opinión pública española en general. Sin embargo, un cuarto cree que, en la realidad, quien más influencia acaba ejerciendo es el grupo de amigos o compañeros. A su vez, una amplísima mayoría de los tutores (un 77%) cree que los niños deberían acostumbrarse a asumir la responsabilidad por sus propios actos desde una edad temprana.

Sobre el reparto del sistema de enseñanza en España entre un sector público y otro privado, los profesores tienden a preferir un sistema educativo mixto equilibrado (44%) o uno mixto con predominio público (34%), rectificando, en parte, el mayor peso del sector público del *statu quo* a escala nacional. Recordemos, en cualquier caso, que son profesores madrileños, y que muchos de ellos dan clase en centros privados o concertados. Por otra parte, un tercio de los profesores es favorable a una medida como el cheque escolar, mientras que algo más de la mitad está en contra.

> Los profesores tienden a preferir un sistema educativo mixto equilibrado (44%) o uno mixto con predominio público (34%)

Desde nuestra perspectiva normativa, la de una comunidad cuyo marco institucional y cultural trata de aproximarse al ideal de un orden de libertad, en las condiciones de paz civil y posible bienestar material que permiten las circunstancias de la Europa del siglo XXI, la encuesta pone de relieve una realidad positiva y esperanzadora. Narra la historia de unos profesores con saberes y recursos culturales de cierto recorrido, y un claro compromiso vocacional con su docencia. Que se sienten bien en sus centros, implicados en una red de relaciones sociales bastante satisfactorias (entre sí, con los alumnos, los padres o la dirección), quizá incluso de una comunidad. Conocen la situación, y son ecuánimes en sus juicios, alternando las muestras de su aprecio y de sus críticas. Tienen confianza en su presente, entienden sus retos, les preocupa su futuro. Cualquier proceso de mejora de la educación podría, y debería, contar con ellos como aliados naturales, eso sí, autónomos y críticos.

El jardín paisajista de Vista Alegre: un lugar especial para el Marqués de Salamanca

Eva Juana Rodríguez Romero
Profesora Adjunta y Subdirectora de Organización y Recursos Académicos de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad CEU-San Pablo

Resumen

Vista Alegre es una de las casas de campo que proliferaron en Carabanchel durante el siglo XIX. La mayoría de los jardines de estas casas de campo en Carabanchel eran de estilo paisajista; entre ellas Vista Alegre fue la más importante, no sólo por su gran extensión y por haber pertenecido a la Corona durante casi medio siglo, sino por la calidad artística y arquitectónica de sus jardines y edificios. En este segundo artículo, analizamos los jardines de Vista Alegre y su arquitectura (palacios, «caprichos», fuentes, etc.) durante la etapa en que la quinta perteneció a José de Salamanca. Finalmente, planteamos un posible recorrido por el jardín en la actualidad, que nos permita comprender lo que nos queda de aquel jardín paisajista emblemático, para instar a su conservación y puesta en valor.

Abstract

Vista Alegre is one of the country houses which proliferated in Carabanchel in the nineteenth century. Most of the gardens were landscape ones in style in these country houses in Carabanchel; among them, Vista Alegre was the most important, not only because of its vast extension and for having belonged to the Crown for almost half a century, but because of the artistic quality of its gardens and its architecture. In this second article, we accomplish an analysis of Vista Alegre Gardens and its architecture (palaces, gardens, details –«caprichos», fountains...) during the times when the estate belonged to José de Salamanca. Finally, we propose a stroll along the present garden, that allows us to understand what still remains from the former emblematic one, to promote its preservation and its appreciation.

Como ya indicamos en el artículo anterior sobre los orígenes del Jardín de Vista Alegre[1], éste es uno de los jardines paisajistas más impresionantes de Madrid. Pero corre serio peligro de «desaparecer» bajo posibles actuaciones, a nuestro entender demasiado intervencionistas, que no consideran el valor histórico-artístico del mismo como su potencial más relevante, sino que priorizan su carácter de «suelo libre» para convertirlo en un mero parque de Distrito. Recordemos que aunque está catalogado en el Plan General de Ordenación Urbana de Madrid como «jardín histórico-artístico», a la par que jardines como el Retiro, el Campo del Moro, la Alameda de Osuna, etc., permanece, sin embargo, pendiente de la catalogación definitiva como Bien de Interés Cultural. En la actualidad, tanto el Ayuntamiento de Madrid como la Comunidad de Madrid están realizando un Plan Especial y un Anteproyecto de Restauración del Palacio Nuevo con perspectivas totalmente divergentes[2].

En el artículo precedente exponíamos las circunstancias de la creación del jardín de Vista Alegre, así como las características de su configuración inicial, en los años en que perteneció a la Corona. En el presente artículo completaremos su historia en la etapa en la que perteneció al marqués de Salamanca, último período de esplendor del jardín. Para terminar sugerimos un recorrido por aquellas zonas que merecen ser rescatadas hoy en día de su letargo y, sobre todo, respetadas y puestas en valor, un valor fundamental como testigo histórico del arte del jardín decimonónico en España, que debería ser tenido en cuenta por encima de cualquier otra consideración de «oportunidad» urbanística.

Recordemos que la Quinta de Vista Alegre se conformó en el primer tercio del siglo XIX, cuando Carabanchel Bajo era un privilegiado lugar de veraneo para la nobleza madrileña, como finca particular de recreo de la reina María Cristina de Borbón[3], cuarta esposa de Fernando VII y madre de Isabel II. María Cristina cedió, posteriormente, la Quinta a sus dos hijas Isabel y Luisa Fernanda, que pasaron por serias dificultades para conseguir mantenerla en las condiciones necesarias. Finalmente, cuando se resolvió la complicada testamentaría de Fernando VII, la Quinta se legó a la Infanta Luisa Fernanda en pago de sus Legítimas.

[1] RODRÍGUEZ ROMERO, Eva (2008): «El jardín paisajista de Vista Alegre: un lugar especial para la reina María Cristina y sus hijas», en *Innovación y Formación*, n.º 3, pp. 43-46.

[2] El Ayuntamiento de Madrid ha encargado la redacción de un Plan Especial para la Finca de Vista Alegre al equipo dirigido por el arquitecto Jesús Gago. Por otra parte, la Comunidad de Madrid (titular de los terrenos y edificios de la mayor parte de la finca) ha encargado un anteproyecto para la rehabilitación del Palacio del Marqués de Salamanca a ARPROMA.

[3] Remitimos nuevamente al libro RODRÍGUEZ ROMERO, Eva (2000): *El jardín paisajista y las quintas de recreo de los Carabancheles: la Posesión de Vista Alegre*, Madrid, Fundación Universitaria Española (tesis doctoral de la autora leída en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid en 1999).

Sugerimos un recorrido por aquellas zonas que merecen ser rescatadas, respetadas y puestas en valor, un valor fundamental como testigo histórico del arte del jardín decimonónico en España

Vista alegre en época del marqués de Salamanca

El jardín presentaría ya un aspecto maduro y formidable cuando, en 1859, Luisa Fernanda vende la Posesión de Vista Alegre al marqués de Salamanca, que la conservará hasta su muerte en 1886 (sus herederos serán los que la vendan al Estado). El marqués revitaliza la quinta, reformando algunas zonas del jardín, realizando numerosas mejoras y terminando la construcción del Palacio Nuevo, que será su residencia habitual junto con su palacio de la Castellana. Este Palacio Nuevo, elegante edificio y magnífico ejemplo del neoclasicismo italianizante, había sido comenzado hacia 1834 por María Cristina, pero recordemos que en 1845, cuando dona la finca a sus hijas, permanecía inacabado. Cobrará especial importancia cuando la finca pasa a ser del marqués de Salamanca, quien contrata al arquitecto Narciso Pascual y Colomer[4] para terminarlo y adecuarlo a sus necesidades.

Es también en esta época cuando se coloca la «Puerta Bonita» en la esquina noreste de la finca, que pasará a ser el acceso principal, y se modifica el trazado de uno de los viales interiores para que conduzca al Palacio Nuevo, atravesando la Ría y las huertas (fig. 1). Para dignificar esta entrada, a modo de bienvenida, se realiza un gran jardín oval, seguramente una rosaleda muy de moda en la época, cuyo trazado se puede ver en las *Hojas Kilométricas* (hojas del plano catastral realizado por el Instituto Geográfico Nacional hacia 1866, que representan un km^2 de superficie de toda la ciudad de Madrid y otros municipios colindantes). La zona del Palacio Viejo deja de ser, por tanto, el «núcleo neurálgico» de la Posesión, para ceder su protagonismo a la zona central de la misma, con el Palacio Nuevo y su jardín (fig. 2).

Este último, que se tiende a los pies de la fachada principal del Palacio Nuevo, seguía en su composición los ejes de la fachada del propio edificio. En un planteamiento totalmente «neorrenacentista», se extiende como una alfombra para ser contemplado desde las ventanas de la casa, con cuadros de setos bajos, caminillos de arena y fuentes. Destacaban, como signo de modernidad, los impresionantes cedros en los laterales del jardín. En contraste con el clasicismo del trazado, estaba de moda incorporar en el jardín especies exóticas de porte grandioso[5], que representaban el triunfo de la ciencia, el dominio del hombre sobre la naturaleza y, por tanto, eran expresión de lujo y refinamiento. Esta parte del jardín es una célula definida y autónoma dentro del trazado paisajista más amplio, tal y como versaban las enseñanzas del famoso jardinero Humphrey Repton, que marcaba la tendencia desde Inglaterra de los jardines de la época, y que seguramente fueron conocidas por el marqués en sus viajes.

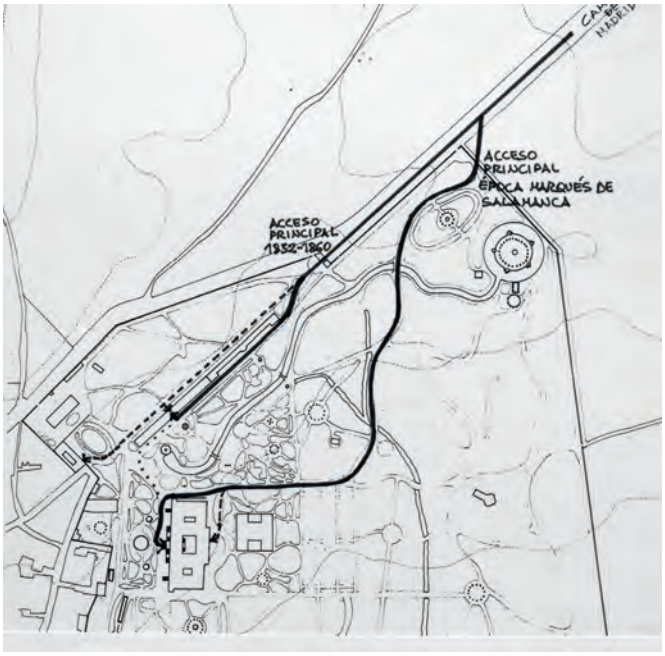


FIG. 1. Plano comparativo del acceso a la Quinta de Vista Alegre cuando pertenecía al marqués de Salamanca con el acceso inicial en época de la reina María Cristina (dibujo de la autora).

Recorrido por el jardín histórico actual

Cuando accedemos a Vista Alegre, lo primero que nos encontramos es la *Estufa* (antiguo invernadero) y el *Palacio Viejo*, muy transformado a finales del siglo XIX (cuando albergó el Colegio de Huérfanas de la Unión) y a lo largo del siglo XX (en la actualidad alberga el Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias»). Ambos edificios han sido recientemente rehabilitados, pero la *Estufa* ha quedado

[4] Cfr. GUTIÉRREZ GARCÍA-MOSTEIRO, Javier, ed. (2006): *Narciso Pascual y Colomer, arquitecto del Congreso de los Diputados* (catálogo de la exposición en el Centro Cultural Conde-Duque), Ayuntamiento de Madrid.

[5] Cfr. RODRÍGUEZ ROMERO, Eva (2002): «Botánica, naturaleza y composición en el jardín del Romanticismo», en *Museo Romántico*, n.º 4, pp. 11-36.

FIG. 2. Fachada principal del Palacio del marqués de Salamanca a principios del siglo XX, conocido también como *Palacio Nuevo*.

incomprensiblemente incompleta. El jardín existente frente a ellos es el que ha llegado a nuestros días en un estado semejante al originario, sobre todo después de las acertadas intervenciones realizadas en él entre 1998 y 2005 por la Escuela Taller de Albañilería y Jardinería, que han tratado de recuperar elementos del trazado antiguo y, sobre todo, la *Ría*, que anteriormente había sido convertida en piscina para el Colegio de la Unión. Sería una gran oportunidad para recuperar parte de la antigua grandiosidad de estos jardines el poder reconstruirla en su totalidad, ya que el trazado es fácilmente perceptible cerca de la superficie, incluso en las fotografías aéreas se ve su huella perfectamente, y no hay ningún edificio levantado sobre ella.

La zona del Palacio Viejo deja de ser el «núcleo neurálgico» de la Posesión, para ceder su protagonismo a la zona central de la misma, con el Palacio Nuevo y su jardín

Aún se puede apreciar, a pesar de los numerosos añadidos en su fachada posterior, el efecto de pantalla del conjunto del *Palacio Viejo* y la *Estufa*, que impedían la visión desde la carretera en los primeros años de la Posesión. Recordemos que hasta 1834 no se incorporaron las tierras que quedarán a espaldas del Palacio, por lo que éste era el límite superior de la finca, la cual no se cercó hasta 1835, que daba al transitado camino de Madrid a Carabanchel. Esta composición lineal era la «fachada» de la quinta hacia la calle y por ella se producía el acceso a la misma, pero no se trataba de la fachada principal. Así, la portada del Palacio era la que daba al jardín, con un gran balcón mirador y gran permeabilidad, buscando las vistas y la intimidad de éste. La última rehabilitación del edificio ha mantenido acertadamente esa idea de apertura de las galerías al jardín. La fachada trasera era y es mucho más opaca, ya que la *Estufa* es totalmente ciega en su muro posterior, actuando como cerca en los primeros momentos. Hoy en día se percibe aún esa disposición desde la nueva valla construida en la actual calle General Ricardos, en la que junto a una nueva puerta se ha conservado la «Fuente morisca» de tiempos del marqués de Salamanca, que originariamente «miraba» al exterior de la cerca para uso público del agua sobrante de la Quinta.

La *Estufa* adosada al *Palacio Viejo*, obra de Martín López Aguado, constituyó en su tiempo uno de los edificios más emblemáticos y bellos de la Posesión. Era un edificio de corte clasicista, elegante y proporcionado, de casi la misma longitud que el Palacio, unos 105 m, y un ancho de casi 5 m. Enlazaba armoniosamente con aquél, con su estructura quíntupla: rotonda central más alta, dos alas acristaladas que terminan en sendos pabellones rectangulares, como el esquema empleado por Palladio en la Villa Barbaro (Italia, siglo XVI). En uno de esos pabellones, al lado del Palacio, tuvo María Cristina su «Baño», que ha sido recuperado parcialmente en la última restauración, decorado con una cúpula encamonada, hornacinas y esculturas. Recordemos que los interiores clásicos y el tema del baño fueron habituales en aquella época, pues el baño termal es una tipología de los nuevos programas arquitectónicos que se desarrollan en el Neoclasicismo, aunque quizás este «Baño» también cumpliese una función de humidificación para el uso del invernadero. La *Estufa* aún se conserva, aunque completamente transformada (fue rehabilitada para Museo del Juguete, aunque actualmente alberga la biblioteca del CRIF), pero es fácil imaginarla en todo su esplendor, con la vegetación exótica y las flores transparentando tras los cristales. Ante ella se extendía una explanada rectangular de tierra, donde había pedestales de piedra para poner tiestos, y enfrente había cuadros con árboles, setos y arbustos, con un caminillo que conducía al puente que cruzando la *Ría* llevaba hasta un cenador y la Fuente de las Conchas. Tras la *Estufa*, dos filas de árboles a modo de pantalla la recorrían a lo largo del camino de servicio. El conjunto formado por la *Estufa* y el jardín frente a ella también sería fácilmente recuperable en una deseable restauración de este jardín.

En el otro extremo del *Palacio Viejo*, hacia el noroeste de la Posesión, se encuentran la *Casa de Bella Vista* (actual Centro de Adultos «Vista Alegre»), las viejas *Caballerizas* y una antigua ampliación del Colegio de la Unión, que

Aunando el jardín boscoso del *Palacio Viejo* y la *Estufa,* con su avenida principal y la *Plaza de las Estatuas,* en contraste con el naturalismo de las plantaciones y los senderos y la impresionante *Ría;* el jardín clasicista del *Palacio Nuevo* incluyendo la curiosa pieza del *Teatro de Verdor;* el jardín de *Bella Vista* uniéndolos a ambos, y el «jardín-huerto» posterior al *Palacio Nuevo,* afloraría de nuevo la esencia de lo que fue Vista Alegre, ejemplo espléndido de la simbiosis ecléctica del paisajismo español

delimitan un «patio de juegos» que sirve de pieza de encuentro entre el jardín del *Palacio Viejo* al norte y el del *Palacio Nuevo* al oeste. En mi opinión esta zona debería ser dignificada en la línea de los trabajos que se realizaron un poco más al sur por la Escuela Taller, ya que es una pieza clave para la conexión de los jardines de ambos palacios. Se podría así recuperar la unidad originaria del jardín histórico y articular los ámbitos de los tres edificios más representativos de la Posesión *(Palacio Viejo, Palacio Nuevo* y *Casa de Bella Vista)*.

Respecto al jardín del *Palacio Nuevo*, presenta un aspecto mucho más «romántico» que el que tenía inicialmente, debido al abandono en el que se encuentra. Su trazado fue además «regularizado» en el siglo XX, sobre las líneas un poco más sinuosas y ameboides que aparecen en el plano de 1866. Aún podemos descubrir en el centro la *Fuente de los Caballos* marinos, remedo de la fuente que se encuentra en Villa Borghese de Roma, las fuentecillas laterales y el espléndido cedro (de unos 160 años de edad). Esta parte también se podría recomponer fácilmente, pero para ello habría que eliminar las plantaciones arbóreas existentes a lo largo de la fachada del Palacio, que desvirtúan el sentido del jardín, concebido para ser visto sin obstáculos desde las ventanas del edificio, así como poder ver la estupenda fachada desde todos los rincones del jardín.

Se podría también reconstruir la *Huerta* posterior del *Palacio Nuevo*, con su pérgola metálica y con la *Faisanera*, así como el encantador *Teatro de Verdor*, cuyos restos deben quedar casi a ras de suelo y serían recuperables tras los oportunos estudios arqueológicos (fig. 3). Igualmente, merecería la pena en las zonas donde se conserva la *tapia originaria*, consolidarla y volver a plantar los frutales en espaldera a su abrigo, ya que este detalle, típico de los jardines árabes, fue uno de los rasgos más interesantes del jardín de Vista Alegre. También son destacables muchos restos de *estanques* y *norias* de lo que fue el complejo sistema hidráulico de la finca, cuyo «rescate» sería de gran valor didáctico. Aunando estos ámbitos: el jardín boscoso del *Palacio Viejo* y la *Estufa* con su avenida principal y la *Plaza de las Estatuas*, en contraste con el naturalismo de las plantaciones y los senderos y la impresionante *Ría*; el jardín clasicista del *Palacio Nuevo* incluyendo la curiosa pieza del *Teatro de Verdor*; el jardín de *Bella Vista* uniéndolos a ambos; y el «jardín-huerto» posterior al *Palacio Nuevo*; afloraría de nuevo la esencia de lo que fue Vista Alegre, ejemplo espléndido de la simbiosis ecléctica del paisajismo español. Recordemos que uno de los aspectos típicos de nuestro jardín del siglo XIX, que lo distingue de otras expresiones europeas, es precisamente la ambigüedad en su ideación, con la supervivencia de esquemas geométricos dentro del trazado paisajista, como valores de la tradición renacentista. No debemos dejar, pues, que se escape la oportunidad de restaurar lo que nos queda del jardín de Vista Alegre y recuperar aquellas zonas que milagrosamente permanecen, ya que se trata, sin lugar a dudas, de uno de los ejemplos mejores de jardín romántico en España y merece con mayúsculas el carácter de Jardín Histórico.

FIG. 3. Los jardines de Vista Alegre en la época del marqués de Salamanca (porción de la Hoja Kilométrica de Carabanchel Bajo, hacia 1865, Instituto Geográfico Nacional).

La escuela sin ley

La escuela de la sociedad del *bienestar* no ha sabido seguir, en líneas generales, por la senda de la mejora cívica y social. Ha perdido los valores de referencia social y ha propiciado el desmoronamiento de la convivencia y del interés por el saber en nuestros centros educativos. La autora desgrana en seis capítulos algunas reflexiones sobre las experiencias de la realidad de los centros y sobre la violencia ejercida entre iguales y contra los profesores. Aborda la crisis de autoridad del profesorado y de los padres, la dificultad en la transmisión de valores, la influencia negativa de los medios de comunicación, información y ocio sobre niños y adolescentes, el actual modelo educativo como origen de no pocos conflictos y del deterioro de la calidad de la enseñanza. En sus páginas se pregunta si estamos a tiempo de hacer algo para evitar el desastre. Aunque su punto de partida es realista, no se deja llevar por el derrotismo y los negros presagios que vaticinan los informes internacionales.

El libro es interesante y emotivo, si bien adolece de desigualdad en su estructura y alguna redundancia en su contenido. Está escrito con el apasionamiento de quien ha visto y ve de cerca los problemas y sus nefastas consecuencias y desea que se remedien, para que no vayan a más. Este libro de título provocador o cuando menos polisémico *La escuela sin ley* —bien porque es ingobernable, bien porque con tantas leyes educativas en tan poco tiempo, ya la ley cuenta poco— es de lectura amena, utópica y también esperanzadora.

Miguel Ángel García López
Catedrático de Lengua castellana y Literatura

Amalia Gómez Gómez,
Ed. La Esfera de los Libros, Madrid, 2009, 249 pp.

Cómo dirigir un centro educativo: guía para asumir las funciones de director

Este libro pretende dar herramientas para quienes asumen por vez primera el cargo de director en un centro educativo. Para ello, es necesario haber desarrollado competencias profesionales específicas diferentes a las que se ejercen en la docencia. Por eso, esta publicación se adentra en ámbitos de actuación que permiten a los directores abordar nuevas funciones y legitimar sus tareas en el quehacer diario planteando cuestiones que exigen continuamente toma de decisiones rápidas y eficaces.

El libro comienza por analizar las responsabilidades y funciones básicas cotidianas del cargo de director. Una de sus primeras tareas será familiarizarse con el entorno que debe dirigir, comprender su situación y diagnosticar con la mayor claridad posible los problemas y las ventajas que tal situación ofrezca. Una vez asumidas sus responsabilidades deberá compartir, delegar, negociar y gestionar conflictos que surjan en su centro para poder dar sentido al proyecto educativo del que partió al asumir su dirección.

El libro, además, ofrece una serie de herramientas que ayudarán a los directores a comunicar sus decisiones con eficacia, manejar adecuadamente los fondos económicos de que dispone el centro, afianzar la seguridad del mismo y afrontar con la mayor eficacia posible los riesgos que surjan en todos estos campos. Por último, recomienda la necesidad de buscar apoyo y ayuda en asociaciones profesionales para crear foros de comprensión ante problemáticas comunes.

María Dolores Álvarez Fernández
Catedrática de Geografía e Historia

WOYCIKOWSKA, Colette y otro,
Ed. Graò, 2008, Colección: Acción Directiva, Barcelona, 255 pp.

Normas para el envío de originales

La presentación de los artículos deberá ceñirse a los siguientes criterios:

1. Los artículos enviados deberán ser originales e inéditos. Se indicarán los siguientes datos de los autores: nombre y apellidos; lugar y puesto de trabajo que desempeñan; dirección postal. Se adjuntará declaración jurada de la originalidad del artículo y de no haber sido publicado anteriormente. Esta documentación será remitida por correo electrónico a revista.if@educa.madrid.org. Los artículos se remitirán también en papel, y por duplicado, al Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias». General Ricardos, 179. 28.025 Madrid, a la atención de Rafael García Alonso. El Consejo de Redacción se reserva el derecho de publicación y la potestad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas.
2. Los trabajos se ajustarán al formato: DIN A4. Márgenes inferior y superior: 2,5 cm; izquierdo y derecho: 3 cm. Interlineado sencillo. Fuente Arial de 12 puntos. Se emplearán los caracteres normales, negrita, cursiva o subrayado acordes con las reglas de la ortografía técnica, entregándose en formato *.doc.
   El artículo empezará con el título, centrado y en minúsculas. A continuación se incluirá el nombre del autor o autores, su adscripción profesional y la dirección de correo electrónico de cada uno de ellos.
3. Las notas, de existir, irán a pie de página, serán breves y poco numerosas. En los listados bibliográficos será necesario ceñirse a los siguientes ejemplos:

   a) Cita de un libro: Apellidos del autor en mayúscula; nombre del mismo en minúsculas. A continuación, paréntesis en el que se incluirá el año de publicación, seguido de dos puntos. Título del libro, en cursiva. Lugar de edición y editorial (tras el título, todas las referencias irán separadas por comas). Indicación, si es necesario, de la página o páginas citadas.
   BOURDIEU, Pierre (1998): *La distinción,* Madrid, Taurus. p. 3.

   b) Cita de un artículo incluido en una revista: Apellidos del autor en mayúscula, nombre del mismo en minúsculas. A continuación, paréntesis en el que se incluirá el año de publicación, seguido de dos puntos. Título del artículo entre comillas. Nombre de la publicación periódica a la que pertenece el artículo, en cursiva. Número de la publicación periódica. Número de páginas entre las que se encuentra publicado el artículo, precedido de la abreviatura pp.
   LIZCANO, Emmanuel (1999): «La metáfora como analizador social», en *Empiria,* n.º 2, pp. 29-60.

4. ADVERTENCIA: El Consejo de Redacción de esta Revista acepta para su consideración cuantos originales inéditos le sean remitidos, pero no se compromete a su devolución ni a mantener correspondencia sobre los mismos, excepto cuando hayan sido solicitados. La revista *Innovación y Formación* no se hace responsable de las opiniones o criterios expuestos en las distintas colaboraciones.

Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Mejora
de la Calidad de la Enseñanza