



**Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

(Lengua y Literatura y Enseñanza de Idiomas: opción español)

***Reflexiones teóricas y contextuales
en torno a la Educación Secundaria***

Fernando Bravo García

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

Director : Dr. Demetrio Fernández Muñoz

Curso 2022-23

Índice

Introducción	2
Justificación	3
La adhesión a un sistema	5
LOMLOE - ¿Nuevas reglas de juego?	6
Hacia un modelo educativo	11
De métodos y metodologías	16
El contexto educativo	18
Las fallas del sistema	20
Interés y actitud	26
Evaluación	27
Evaluar mediante rúbricas	29
Unidad Didáctica – “La picaresca a través del tiempo”	30
Conclusiones	35
Bibliografía	41
Anexo: Unidad Didáctica – descripción y temporización	46

INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Final de Máster se articula como una doble reflexión sobre aspectos teórico-conceptuales, contextuales y evaluativos por un lado, y por otro sobre el trabajo de campo desarrollado en un centro de secundaria, donde realicé mis prácticas del máster e impartí una Unidad Didáctica (UD), aplicando numerosos aspectos sobre los que había trabajado y reflexionado durante la primera parte del curso. En anexo se presentará la planificación de la UD, pero la reflexión, con sus propósitos, logros y conclusiones se expondrá en el cuerpo del trabajo.

* * *

Tras un curso de maestría para formarme como profesor de secundaria, resulta obligatorio, a modo de conclusión, realizar una reflexión sobre los conocimientos adquiridos, sobre algunos aspectos relevantes de la legislación vigente, sobre el modelo educativo, sobre cuestiones metodológicas, sobre el contexto en el que se desarrolla el hecho educativo, así como sobre el importante -y frecuentemente infravalorado- tema de la evaluación. El análisis de ciertos aspectos de contexto responde a la necesidad de ampliar y en cierto modo cerrar algunas cuestiones presentadas y debatidas a lo largo de dos semestres a partir de numerosos casos prácticos, con sus respectivas derivaciones e implicaciones; no es el objetivo de este trabajo dar respuesta a todas, ni mucho menos (por ser simple y llanamente imposible), sino intentar sacar algunas conclusiones que resulten útiles para mi posterior desempeño docente y que sean extrapolables o otras situaciones que durante la práctica docente surgirán de forma idéntica o parecida. Es evidente que toda reflexión personal implica un cierto grado de subjetividad, y que las cuestiones que a mí me parecen más relevantes puedan ser totalmente secundarias para otros colegas. Entiendo, no obstante, que de la suma de unas y otras se podrá extraer una imagen panorámica que sí dé cuenta de la totalidad de retos y oportunidades que enfrenta la educación, así como de hacer balance de las debilidades y amenazas que pueden impedir la consecución de dichos objetivos. Un buen diagnóstico, podríamos decir, es, si no la mitad del trabajo, sí la mejor garantía de su potencial éxito.

JUSTIFICACIÓN

Durante el curso se plantearon numerosas propuestas, se hicieron mil preguntas y apuntaron varias soluciones, dejando otras tantas posibles sobre la mesa para continuar con la reflexión: este curso no es un final, sino un punto de partida. Adquirimos ciertas herramientas, que pusimos a prueba en las prácticas, adquirimos conocimiento de numerosas tendencias, perspectivas, críticas y propuestas de mejora; hemos, en definitiva, llenado la mochila, pero el verdadero viaje educativo empieza ahora. Algunas cosas de la mochila desaparecerán y otras ocuparán su lugar; a alguna herramienta o competencia le quitaremos esto y le añadiremos lo otro, y otras permanecerán en el fondo de la mochila porque sabemos que en algún momento serán la solución a un problema que ahora nos parece irresoluble. Serán nuestra actitud y nuestra experiencia las que nos ayuden a que cargar esa mochila sea no solo llevadero, sino útil y motivo de placer. Este trabajo surge de la reflexión sobre el curso y sus contenidos, complementados con otros materiales y experiencias, así como sobre las prácticas en su conjunto, durante las cuales se llevó a cabo una Unidad Didáctica (UD), y de la necesidad de explicar ciertos aspectos de contexto que, a la luz de dichas prácticas, parecen mucho más importantes de lo que se podía desprender de una primera aproximación. De acuerdo con mi modo de ver la cuestión, excluir de la ecuación los factores ambientales, sociológicos, económicos o incluso ideológicos es el camino más corto para el fracaso de cualquier intento de implementar uno u otro plan, de ahí que incida particularmente en esos aspectos a lo largo de este trabajo. A título de ejemplo, y por mi experiencia personal: cuando mi hija de 3 años acudió por primera vez a la escuela, de 25 niños 13 eran de origen marroquí, muchos de los cuales nunca habían estado expuestos a un entorno lingüístico distinto del árabe, ya que no había asistido a la guardería. De los 12 restantes, 3 eran de origen rumano, 2 colombianos, con situaciones análogas. Cuando el primer día de clase la profesora intentó explicar algunas cosas en valenciano, se encontró con caras de estupefacción por parte de la mayoría de la clase: simplemente no la entendían. Al año siguiente nos mudamos a un pueblo del interior y mi hija, ya con cuatro años, entró en un entorno muy diferente: una clase de 12 niños en una escuela rural, con edades entre los 3 y los 5 años, de familias fundamentalmente valencianohablantes, que había acudido mayoritariamente a la guardería, con un nivel socio-económico medio y un perfil sociológico bastante homogéneo. Así pues, las preguntas resultan evidentes: ¿se va a poder aplicar uno u otro plan de forma idéntica? ¿La aplicación de un mismo plan va a dar resultados idénticos? La respuesta es también evidente: no. Habrá que entender

bien el contexto para encontrar las fórmulas más adecuadas, pedir refuerzo para atender una u otra cuestión, desarrollar un plan específico de atención a la diversidad, adaptar el currículo al perfil polifacético del grupo, tanto en forma como contenido, conocer los hábitos alimentarios de las diferentes comunidades para la buena marcha del comedor y lo que de él se derive, trabajar para evitar situaciones de segregación, exclusión o racismo, trabajar de forma específica los roles de género, tener asistentes lingüistas no solo para los niños sino para la relación con las familias, etc. A partir de esta primera reflexión personal, mi acercamiento al proceso de cómo aplicar cualquier política, plan o modelo educativo antepone siempre la pregunta sobre el contexto, de las condiciones reales, de las circunstancias particulares que, en el caso del presente trabajo, se encuentra en el tramo de Secundaria. No es lo mismo un grupo homogéneo, sin conflictos, con recursos, con alumnos plenamente integrados, sin perturbaciones de ningún tipo, con padres comprometidos y formados, etc. que un grupo en un entorno mayoritariamente desestructurado, sin recursos, con diversas patologías, problemas de adicciones, de conciliación, etc. Y entre medio de estos dos ejemplos más extremos, toda una gama casi infinita de situaciones que requerirán mucho conocimiento y mucha cintura para sacar lo mejor de cada grupo y de cada alumno. Todo esto nos acerca al modelo DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) como respuesta a una realidad polifacética, heterogénea, compleja y real.¹ Se trata, según mi forma de entender, de la aceptación de la realidad y de, sobre esa premisa, trabajar, en lugar de imponer un modelo que los uniforme o expulse del sistema. Aunque valoro el aspecto integrador y conformador de identidades compartidas que aportan el canon y el currículo, soy igualmente consciente de que olvida, esconde o invisibiliza otras realidades, otras voces u otras sensibilidades distintas a aquellas que ha encumbrado como canónicas. El riesgo que existe en un sistema que no sepa integrar la diferencia es que quien por un motivo u otro no encaja, queda al margen de todo, y esa es una pérdida inasumible. La reacción más fácil e inmediata del excluido es el abandono (donde España es líder europeo), pero también se da otro tipo de frustraciones, actos de rebeldía, así como falta de un objetivo vital, situaciones de violencia, etc. La preocupación por estas cuestiones se encuentra refrendada en el propio informe PISA, ya que desde 2015 incluye aspectos a valorar como el bienestar de los alumnos, sus

1 «El DUA es un marco educativo que reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes aprenden de diversas maneras y se benefician de técnicas de aprendizaje diferenciadas en el aula. Esencialmente, el DUA se aplica a las prácticas, espacios y materiales educativos, buscando adaptarse a las diferencias y estilos de aprendizaje individuales en entornos escolares flexibles. Este enfoque se adapta especialmente a los niños, niñas y adolescentes con diferentes tipos de discapacidades y facilitan su inclusión en el aula.» Unicef, «Diseño Universal para el Aprendizaje y libros de texto digitales accesibles», <https://www.unicef.org/lac/dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje-y-libros-de-texto-digitales-accesibles>

ambiciones vitales, el sentimiento de pertenencia al centro, la relación con sus padres, la ansiedad, el *bullying* y otros aspectos de carácter emocional. Acertadamente, se supera el marco exclusivamente académico para dar cabida a otras variables en la ecuación, intangibles pero absolutamente fundamentales para el correcto desarrollo del adolescente, y tradicionalmente poco atendidas, cuando no directamente ignoradas. Aunque está cambiando, no es extraño escuchar en claustros y pasillos la habitual queja de que la escuela está para que aprendan materias, que la educación la tienen que traer de casa. Si alguna vez ese modelo valió, es una realidad que pertenece al pasado, a una realidad de departamentos estancos que no se permean mutuamente y colaboran entre sí. Las tendencias educativas actuales apuntan en otra dirección.

LA ADHESIÓN A UN SISTEMA

Una posible objeción a lo anterior es que el currículo y la escuela en general deben igualar las diferencias de base, generar ciudadanos integrados, conocedores del conjunto de saberes y valores compartidos y que por ello hacer «menús a la carta» no es una estrategia adecuada ni inclusiva, sino que paradójicamente y a pesar de lo bienintencionado de la actitud, se va creando una cultura de ghetto donde cada uno tiene “su sitio” en función de su diferencia, que hay que respetar; los currículos, cuando atienden a un cierto canon², cumplen con esa función igualadora, creadora de ese imaginario y valores comunes que conforman una sociedad dada. Esta idea frecuentemente se asocia a una visión estatal de la educación, clásica y vertical, donde el sistema está diseñado por unos poderes ministeriales (y sus correspondientes grupos de expertos, más o menos independientes) que establecen unos saberes necesarios, unos plazos y unas pautas de realización. Y eso no es exclusivo de España ni se debería ver como una negación de los valores ni cultura original de los niños en cuestión, sino que rige para todos los sistemas educativos, sean el sueco, educando a los niños en la realidad sueca, enseñándoles los valores suecos, su lengua, sus referentes, como el danés, estonio o de Singapur; y en el caso de Francia, por ejemplo, se repite constantemente que la educación y la cultura son los pilares de la República y cualquier amenaza a

² La influyente obra de Harold Bloom *El Canon Occidental* generó precisamente una gran polémica por lo arbitrario de su selección, donde dominaban casi exclusivamente autores anglosajones. La idea de canon v asociada a aspectos de poder, de áreas de influencia, así que lo que se incluya aquí tendrá un importante sesgo ideológico. De este modo, la sociedad que se conforme alrededor de elecciones sesgadas e interesadas, difícilmente cumpla con los objetivos de inclusividad que pretenden los nuevos planes educativos. No deja de ser un debate

ellos es un ataque frontal a la esencia francesa; lo ha repetido por activa y por pasiva el actual presidente E. Macron. En España, con su sistema autonómico y en otros estados federales o confederales, el funcionamiento es idéntico, solo que varía el ámbito de acción y que hay una instancia superior o inferior, según desde dónde se mire, que rige unos u otros criterios, no es menos.

Haciendo abstracción de los posibles conflictos entre las diferentes administraciones por sus respectivas competencias, todo sistema educativo, guste más o menos, durante el proceso de educación inculca una cierta identidad compartida a los niños en tanto que ciudadanos en formación: desde el siempre espinoso tema de las lenguas, desde el temario de historia, del calendario escolar (con sus fiestas fundamentalmente religiosas, por motivos patrios o efemérides relevantes para la sociedad por motivos diversos), de la selección de lecturas de literatura, de las visitas a los lugares patrimoniales, del canon de música que se enseña y se comparte en todo tipo de celebraciones, las diferentes asignaturas de religión, ética o valores, hasta las fiestas populares, con su folclore y sus ritos, la vestimenta,, etc. En este modelo las sucesivas generaciones de alumnos firman un contrato de adhesión: el sistema crea un recipiente y en él entran los jóvenes para formarse, académica y humanamente, e integrarse como adultos en la sociedad.

LOMLOE – ¿NUEVAS REGLAS DE JUEGO?

La nueva ley educativa, la LOMLOE, es la octava ley desde 1980. Esto da cuenta de al menos dos cosas: por un lado hay una gran preocupación por la educación en nuestro país y constantemente se busca la fórmula más adecuada para su óptima aplicación, y por otro lado se constata que las diferentes fórmulas no obtienen el consenso necesario para su permanencia en el tiempo de forma más o menos estable, que es lo que reclaman constantemente numerosos agentes educativos, particularmente los docentes, quienes notan más íntimamente los perjuicios de constantes cambios de criterios y objetivos. De esta doble constatación se desprende que la educación es un ámbito fuertemente politizado e ideologizado y que los resultados obtenidos empujan a seguir buscando fórmulas de mejora. En el entorno europeo y de la OCDE estamos por debajo de la media en las diferentes asignaturas que se miden: ciencia, matemáticas (lengua ha salido del informe en la última edición por problemas técnicos), lo que no habla bien de nuestros futuros graduados. Se mantienen los sesgos de género, aunque se aprecian ciertas mejoras; hay mucho abandono escolar, pero también hay una notable mejora; es insuficiente el nivel de lengua extranjera –inglés,

fundamentalmente–, aunque también mejora. Y también hay que señalar que las diferencias entre comunidades autónomas son muy notables, variando entre Murcia y Galicia o entre Castilla-León³ o Baleares, con los casos más extremos por su particular idiosincrasia de Ceuta y Melilla. Como dice el adagio popular: “estamos mal pero vamos bien”. Desde 2012 hasta 2020 se ha conseguido bajar el abandono temprano en más de diez puntos, lo que puede considerarse un éxito de las políticas educativas a ese respecto durante ese periodo (que a grandes rasgos coincidió con la LOMCE).

Las aportaciones o modificaciones de la LOMLOE son, en principio, con respecto a la LOE⁴, aunque surge fundamentalmente como oposición a la LOMCE, espoleada por una serie de controversias que trascendieron al ámbito educativo. La LOMLOE avanza en el desarrollo del trabajo por competencias pero cambia su foco y pasa a denominarlas ‘clave’ en lugar de ‘básicas’, y argumenta que todas son igualmente importantes sin establecer jerarquías entre ellas. Todas las competencias LOE están presentes en la LOMLOE con alguna reformulación, pero además aparecen la plurilingüe y la emprendedora. Algunas voces han criticado esta última por decir que se introduce el mercantilismo en las aulas y que están deberían ser espacios libres de ese tipo de lógicas. Sus defensores sostienen que la escuela debe preparar a los jóvenes para la vida más allá de las aulas y que aprender a emprender es algo fundamental, y que no hay que reducirlo exclusivamente a entornos económicos, sino a cualquier reto vital que se plantee, para los cuales hay que desarrollar estrategias y competencias adecuadas.

Si bien ya estaban presentes en la LOE, no es hasta esta nueva que se propone desarrollarla y superar el esquema vigente de enseñanza de contenidos dentro de bloques temáticos relativamente estancos, fruto de inercias muy arraigadas. Para entender mejor conceptos clave de la nueva ley y la voluntad de crear ciudadanos con capacidad para el aprendizaje continuo, es útil saber que:

Las competencias clave se definen, en esencia, como un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes. Los **conocimientos** (“saber”) recogen hechos, ideas y conceptos que adquirimos de manera abstracta; pero son las **capacidades** (“saber hacer”) las que permiten utilizar y articular los conocimientos asimilados en un contexto determinado, obteniendo de esta manera resultados concretos. Las **actitudes** (“saber ser”), a su vez, definen las mentalidades y la disposición a actuar ante determinadas ideas o situaciones.⁵

3 GARCÍA ALLER, MARTA «¿Por qué Castilla y León tiene la mejor educación de España?», *El Confidencial*, 11/2/2022

https://www.elconfidencial.com/espana/2022-02-11/por-que-castilla-leon-mejor-educacion-espana_3373857/

4 LOMLOE significa Ley Órgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación. También es conocida como Ley Celáa, por ser Isabel Celáa la titular del Ministerio de Educación que la promovió.

5 Blog Vicens Vives, «¿Qué son las competencias LOMLOE y cómo te afectan?», 19/01/2022

<https://blog.vicensvives.com/que-son-las-competencias-clave-en-la-lomloe/>

COMPETENCIAS BÁSICAS - LOE	COMPETENCIAS CLAVE - LOMLOE
1 Competencia en comunicación lingüística	1. Competencia en comunicación lingüística.
2 Competencia matemática	2. Competencia plurilingüe.
3 Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	3. Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología.
4 Tratamiento de la información y competencia digital.	4. Competencia digital.
5 Competencia social y ciudadana	5. Competencia personal, social y de aprender a aprender.
6 Competencia cultural y artística	6. Competencia ciudadana.
7 Competencia para aprender a aprender	7. Competencia emprendedora.
8 Autonomía personal	8. Competencia en conciencia y expresión culturales.

Otras innovaciones interesantes⁶ son los descriptores para establecer bien las competencias clave y los perfiles de salida, que son ese punto en el que los alumnos se deberán encontrar al acabar su formación, la asunción de los retos que debe afrontar cada ciudadano y para lo cual la escuela debe formarlos en colaboración con las familias y otros agente sociales.

De forma particular, lo que me parece más relevante de la LOMLOE es la importancia redoblada que se le otorga a la evaluación, que trataremos más adelante pero valga un simple apunte: en un texto comparado publicado por la Federación de Enseñanza de CCOO⁷, se aprecia que la palabra «evaluación» aparece 211 veces, mientras que en el texto original de la LOE (aparecido en el BOE⁸ en 2006) aparece 120 veces, es decir: hasta 91 nuevas menciones de uno u otro tipo alrededor del macrotema de la evaluación. Este gran número de menciones da cuenta de la atención especial que se le dedica a este apartado y, aunque profusamente tratado en las leyes anteriores, se recalca la necesidad de profundizar aún más en él. Particularmente relevante es la mención a un mayor peso de las pruebas diagnósticas, así como de acompañarlas de acciones concretas por parte del equipo docente para que tengan un efecto tangible: a las evaluaciones diagnósticas les seguirán medidas ordinarias o extraordinarias.⁹ Al menos así reza la nueva norma, ilustrada con numerosas

6 Todas estas innovaciones en realidad son la traslación al sistema español de las recomendaciones del Consejo de Europa y de la UNESCO (2018). <https://educagob.educacionyfp.gob.es/ca/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/perfil-salida.html>

7 TEXTO COMPLETO DE LA LOE CON LAS MODIFICACIONES DE LA LOMLOE <https://fe.ccoo.es/96f65d960692f106efd81d79c7548083000063.pdf>

8 <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>. Texto íntegro LOE (Ley Orgánica de Educación, 2/2006 de 3 de mayo)

9 No llevar a cabo esas medidas sería como no hacer nada tras unos sondeos o entrevistas: “los resultados de 2.000 entrevistas nos dicen que fallamos en esto y acertamos en lo otro. - No hagamos nada”. Sería absurdo e inoperativo no aprovechar los datos obtenidos, con parte de la solución implícita en el ellos, y a eso se refiere este apartado. Parece ridículo explicar lo obvio, pero la experiencia nos muestra que muchos datos de análisis se

disposiciones transitorias y adicionales, además de proponer incluir los criterios evaluativos en el currículo. Parecería innecesario incidir tanto en la evaluación y resultaría redundante si se hubiera desarrollado adecuadamente la ley anterior, pero el fracaso en numerosos indicadores obliga a insistir en gran parte de lo mismo.

A pesar de innegables virtudes, esta ley, como sus predecesoras, ha nacido envuelta de polémica. Aunque el núcleo de sus aportaciones viene dado desde el Consejo de Europa y la UNESCO, en su adaptación a la realidad españolas surgen cuestiones particulares que producen importantes tiranteces. Las innovaciones de la LOMLOE que más polémica han generado se agrupan, fundamentalmente, en dos frentes: en el estrictamente educativo, todo lo referente a los ámbitos es quizás lo que más ampollas levanta, y una de las principales quejas es que se ha querido imponer casi con alevosía y nocturnidad, sin consultar a docentes y una vez empezado el curso, incapacitando que se pudiera planificar correctamente. No deja de extrañar toda esta situación y parece que alguien no ha hecho los deberes, ya que la primera mención expresa en la ley referente a los ámbitos se hizo en 2014, cuando se abrió la posibilidad de que los centros empezasen a integrar las materias en ámbitos, y progresivamente se fueron dando pasos para su implementación:

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la

quedan archivados sin haber tomado las medidas correctivas que se desprendían del análisis.

Trasladado al mundo empresarial, se ha visto que muchas empresas invierten masivamente en tecnología y modernización, pero el 70% fracasa en mejorar sustancialmente su situación. Una publicación del Harvard Business Review incide precisamente en este aspecto: la empresa norteamericana gastó 1.3 billones de dólares (1.3 trillion en inglés) en desarrollo tecnológico, pero descuidó el análisis de datos para optimizar ese gasto. Resultado: solo alrededor del 30% obtuvo rédito de esa inversión. Pocas inversiones resultan más ruinosas que esto, con un impacto a escala mundial. Llevado al campo educativo, vemos que a veces sin gran criterio se han hecho inversiones masivas en tablets, pantallas digitales, etc. sin haber hecho primero una investigación seria sobre necesidades, potencial, infraestructura, gastos posteriores de mantenimiento, relación coste-beneficio, etc. El resultado son carritos llenos de laptops o tablets en alguna secretaría, redes de Wi-Fi inoperativas, pantallas inteligentes que se usan como meros proyectores, etc. y después otras necesidades quedan sin resolver porque los recursos se han consumido. Empresarialmente hablando, se trata de una mala inversión. Traducido al habla popular, vendría a ser, dándole la vuelta al refrán, “se ha dado el pescado en lugar de enseñar a pescar”. Y traducido a políticas educativas: hay que aplicar métodos y estrategias en lugar de una impartición de contenidos sin más argumento que “dar el temario”, o de fiarlo todo a las nuevas tecnologías sin una visión clara de qué se persigue con su uso y qué pueden aportar con relevancia. Es decir, esta forma de abordar los problemas supone un claro espaldarazo a las nuevas estrategias y modelos educativos y formativos en los que se inspira la LOMLOE.

TABRIZI, BEHNAM; LAM, ED; GIRARD, KIRK; IRVIN, VERNON “Digital transformation is not about technology”, *Harvard Business Review*, 19/3/2019

<https://hbr.org/2019/03/digital-transformation-is-not-about-technology>

Comunidad Valenciana, remarcan a lo largo de ambos documentos legislativos la **asociación entre materia y ámbito como dos opciones homologables**.¹⁰

La pregunta, pues, sería: ¿por qué hay una sorpresa y rechazo tan generalizados cuando el ámbito llevaba casi una década sobre la mesa? Ha habido profesionales de la docencia trabajando por ámbitos desde entonces, así como practicando la co-docencia, pero parecían raras avis que pululaban por el sistema sin un gran encaje en él, tolerados por ser inofensivos, como mucho pintorescos. Ahora que la ley no solo les ampara sino que expresamente promociona dicho modelo, se produce un conflicto que levanta en armas a casi toda la comunidad educativa.

Así las cosas, los detractores de esta opción la ven como una infantilización de la Secundaria, ya que, a grandes rasgos, se aplica el modelo que se viene aplicando en Primaria, con profesores que supuestamente deberían incidir más en lo pedagógico que en los contenidos (y apréciase aquí la repetida connotación negativa del término “pedagogía”). Los detractores, nuevamente, argumentan que se descaféina la educación, que las materias se vacían de contenidos, que baja el nivel y que todo eso prepara peor al alumno para sus retos futuros, que se impondrá una suerte de analfabetismo funcional, etc. Además, argumentan que la formación de los profesores no les habilita para impartir con suficiencia materias que les son impropias, y que con ello empeoran sus condiciones de trabajo y su labor docente.

Por otro lado, los defensores argumentan que el modelo basado en contenidos es muy poco eficiente, que es memorialista y que no prepara para el futuro (ni para el presente), que la sociedad actual está mucho menos compartimentada que en épocas anteriores, que la transversalidad es la palabra que mejor la define y que el alumno debe aprender a adaptarse, a evolucionar constantemente e irse formando a través de toda su vida, para lo que le serán más útiles las competencias y estrategias que unos contenidos dados de los que hay un aprovechamiento real muy mediocre. La LOMLOE persigue un modelo mucho más activo y con un enfoque claramente actitudinal. Lo ideal, huelga decirlo, sería mantener un alto nivel de contenidos con las mejores estrategias posibles. Por algún motivo que yo personalmente no acierto a entender, parece que son dos modelos excluyentes: o hay contenidos sin estrategia o hay estrategia sin contenidos. Parecería lógico pensar que puede haber un equilibrio entre ambas. Evidentemente, hay muchos docentes que ya hacen eso, que de hecho siempre lo han hecho, independientemente de siglas y épocas, pero no deben ser mayoría si la polémica está tan enconada y los sindicatos en permanente pie de guerra. Al respecto, resultan muy pertinentes las siguientes palabras, que hago mías:

10 https://portal.edu.gva.es/formaciodelprofessorat/wp-content/uploads/sites/224/2021/06/Trabajo_ambitos.pdf

La LOMLOE se encamina con más determinación hacia el currículo competencial y da un paso al lado respecto al currículo de contenidos. Por supuesto, en ningún punto de la ley se dice que los contenidos deban desaparecer del currículo, pero sí se puede concluir que su posición ahora es otra: estos pasan a formar parte de las competencias y hay que adecuarlos a ellas.¹¹

En lo extraeducativo, las polémicas vienen, entre otras cosas, por lo siguiente: el conflicto entre las competencias autonómicas respecto de la norma general estatal, aspectos tales como las horas de castellano en las comunidades bilingües, los temarios de historia¹² y la capacidad de las Comunidades para escribirlos por su cuenta, la exclusión de la asignatura de religión como computable para el expediente, las asignaturas de valores cívicos y éticos o la perspectiva de género. Todo esto genera un encendido debate que no atañe a lo educativo, sino a aspectos de concepción del Estado, de los valores de la sociedad, de un modelo de convivencia. La media de los cambios de las leyes educativas es cada 5 años aproximadamente; probablemente este sea el mayor lastre para la obtención de buenos resultados y un positivo impacto a largo plazo.

HACIA UN MODELO EDUCATIVO

Probablemente el antiguo refrán “en la variedad está el gusto” recoja perfectamente la que creo que puede ser la mejor aproximación al tema del modelo educativo. No hay ningún modelo que sea absolutamente perfecto ni, probablemente, ninguno que sea completamente descartable. De todos, en mayor o menor medida, habrá elementos que podrán incorporarse a una buena práctica educativa. En algún momento la mejor opción será una clase magistral con un rol director predominante por parte del docente (modelo clásico), en otro lo más provechoso será preparar el material en casa de forma autónoma y que el aula sea un espacio de debate y contraste (flipped-classroom) y, además, esa clase invertida podrá haberse planteado por proyectos (modelo proyectivo)¹³, no de forma individual, donde se apliquen unos u otros refuerzos positivos para

11 ESTEBAN BARA, F., GIL CANTERO, F. «Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa», -*Revista Española de Pedagogía*, Año 80. número 281, enero-abril, pp. 13-29. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2022/01/REP-281_ESP_Esteban_web-3.pdf

12 MAYORAL, CARLOS «España o las diecisiete asignaturas de Historia», *Zenda*, 8/9/2022 <https://www.zendalibros.com/espana-o-las-diecisiete-asignaturas-de-historia/>

13 Sobre la cuestión de si catalogar Trabajo por Proyectos como modelo o metodología hay no pocas discusiones. A cada afirmación en una dirección aparece otra que la lleva en la dirección contraria. Parece, por momentos, una clásica discusión bizantina, y otros autores, para evitar quedar constreñidos por una u otra etiqueta, hablan de ‘estrategia’, de ‘recurso’, etc. Sea como sea, el trabajo por proyectos demuestra ser una herramienta muy eficaz y valga la siguiente

estimular y/o consolidar ciertos logros (modelo conductista). Y entre uno y otro proyecto, entre una y otra unidad didáctica, entre una u otra serie de lecciones magistrales, podrá introducirse un bloque de acuerdo con el modelo Sudbury, donde los alumnos escogen los contenidos en función de sus propios intereses y de acuerdo con modelos de organización radicalmente democráticos. Todo eso parece una exageración, pero una práctica docente activa puede acoger todas estas propuestas con una cierta naturalidad y fluidez. A modo de compendio, podemos citar a Martínez Valcárcel y su definición de lo que debe ser un modelo educativo:

Así pues, un modelo de enseñanza debería incluir las siguientes dimensiones constitutivas:

una determinada concepción del aprendizaje

una determinada concepción del hombre

una determinada concepción de la cultura

unas determinadas estrategias para alcanzar sus intenciones

unos determinados medios para potenciar esas estrategias

una determinada vía de interpretación para adecuar-modificar lo anterior a los contextos, entendidos estos como constituidos por el contenido específico de la cultura, el nivel, los alumnos, el centro y el profesor.¹⁴

A pesar del anterior elogio de la variedad de elección, considero que si hay un modelo que deba ser predominante y sobre cuyo eje giren otros modelos de forma complementaria éste es el modelo constructivista. Derivado de las investigaciones de Piaget, Dewey, Vygotsky, Ausubel *et alii*, pone el acento en varios puntos que hoy día asumimos como indispensables para una educación de calidad: integrar contenidos, un papel activo por parte de los estudiantes, entender el punto de

reflexión a modo de justificación para catalogarla con una cierta libertad aquí o en otro capítulo:

«En la agenda pedagógica contemporánea, la discusión acerca del trabajo por proyectos aborda diferentes concepciones que van desde asumir el proyecto como una visión instrumental hasta reconocer en los proyectos una opción pedagógica que trasciende lo metodológico. Desde esta última opción, la siguiente reflexión presenta la “pedagogía proyectiva” como propuesta de innovación educativa que se encuentra alimentada por un modelo pedagógico que le da vida, una concepción epistemológica que la sustenta y un amplio y creativo campo de herramientas didácticas y metodológicas que han contribuido en su materialización. Pero, en especial, se muestra cómo la propuesta guarda un profundo sentido formativo por cuanto busca que niños y jóvenes crezcan en un espacio que posibilite el desarrollo de su autonomía, su autenticidad y su libertad.»

AGUILERA MORALES, ALCIRA, MARTÍNEZ LARA, ADRIANA MARÍA, «La pedagogía proyectiva: Aproximaciones a una propuesta innovadora», *Pedagogía y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional, No. 31 (2009), jul-dic

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/770>

14 MARTÍNEZ VALCÁRCEL, NICOLÁS, «Los modelos de enseñanza y la práctica de aula», *Estudios Pedagógicos*. 2004- Universidad de Murcia. pp. 1-19

<https://www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/propias/docs/enciclopediadidacticarev/modelos.pdf>

partida del alumno para saber cómo seguir construyendo sobre esa base (lo que dará un papel preponderante a la evaluación, y en particular la diagnóstica), crear puentes cognitivos, aplicar esos saberes a su vida diaria, dándoles sentido y relevancia, etc. Dominante a partir de los años 60-70, superando el modelo conductista que había tenido un papel dominante hasta entonces, el Constructivismo nos hace más responsables de nuestros logros. No somos seres pasivos, sino constructores de nuestras condiciones, de nuestro ser.¹⁵ En este paradigma constructivo es donde se sitúa la nueva ley, la LOMLOE, por su espíritu competencial, que implica el dinamismo, un modelo activo que quiere superar cualquier fórmula pasiva.

El Constructivismo se fundamenta en cómo se lleva a cabo el proceso cognitivo, cómo funcionamos a nivel neuronal, cómo incorporamos nuevos elementos a nuestra red de conocimiento, como vamos *construyendo* ese edificio, cómo penetran nuevos datos en nuestra memoria a largo plazo a los que iremos echando mano –recuperándolos mediante la memoria de trabajo– para resolver situaciones, prever otras, fantasear o imaginar nuevos proyectos, diferentes soluciones o más preguntas. Así vamos creciendo, piedra a piedra, centímetro a centímetro. Todo lo anteriormente descrito implica dinamismo, no estatismo; se fomenta lo activo, se descarta lo pasivo. La preponderancia del docente pertenece al pasado (aunque constantemente seamos testigos de que con frecuencia esto ocurre más en el discurso que en la práctica), pero sería un error poner el acento exclusivamente en el discente. De acuerdo con Rosa María Torres, de lo que se trataría es de recuperar la relación docente-alumno¹⁶, enfatizar plenamente la mutua construcción, y alejar los modelos maximalistas de negación de todo lo anterior. Lo ideal es incorporar, contribuir, **construir**, aprovechar lo que de bueno tiene el sistema previo, del cual han salido los expertos y críticos del sistema de hoy, los que han construido la sociedad y sistema educativo que sabe darse la vuelta a sí mismo, repensarse y proponer mejoras constantes.

15 El modelo constructivista, tremendamente atractivo y muy productivo, también responde a una cierta visión del mundo, a un momento dado, y como resume Eduardo Suárez-Silverio:

«¿A qué se debe la popularidad del paradigma constructivista en el ámbito de la educación? ¿Por qué tanto rechazo a los modelos tradicionales, que suponen un mundo real e independiente que llegamos a conocer? En otras palabras, ¿por qué está ‘de moda’ ser constructivista? John Searle (1998) argumenta que nos sentimos atraídos por la noción del poder que conlleva la posibilidad de autoformarnos. Nos hallamos en una era histórica que afirma, como valores supremos, la libertad individual, la autonomía y la autoformación. El problema es que la noción de una realidad independiente, a la cual tenemos necesariamente que adaptarnos, que delimita nuestras posibilidades de autocreación, que no nos permite soñar una infinitud de opciones, es contraria a este proyecto de autogestión. Esto implica que la noción de una realidad dada, anterior e independiente no es ‘políticamente correcta’»

SUÁREZ-SILVERIO, E. J. (2014). «El constructivismo radical de Glasersfeld versus el constructivismo pragmático de Dewey.» *Revista De Educación De Puerto Rico (REduca)*, 47(1), 115–158. Recuperado a partir de <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16360>

16 TÜNNERMANN BERNHEIM, CARLOS, “El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. Universidades”, *UDUAL*, México, No.48, enero-marzo 201, pp. 21-32 [fecha de Consulta 21 de mayo de 2023]. ISSN: 0041-8935. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>

Instrucción y formación no tienen por qué ser excluyentes. Lo instructivo es parte de lo formativo. Lo formativo no tiene por qué hacerse a expensas de lo instructivo. De esta antinomia se han alimentado varias corrientes críticas de la educación, llegando a posiciones extremas de negación de lo instruccional, asociando instruccional a tradicional, bancario, etc. Verdaderas corrientes anti-instruccionales se han levantado en América Latina, lo que ha llevado a negar incluso el carácter intencional y directivo propio de la educación. La antinomia instrucción / formación se ha expresado también en el rechazo total a los métodos expositivos de enseñanza, asociándose instrucción a estrategias expositivas, y formación a estrategias no-expositivas. Dada la tradición memorística del sistema formal, se ha llegado a asociar contenido con memoria, contenidos informativos con métodos memorísticos. No obstante, se puede transmitir contenidos informativos con métodos de descubrimiento o de recepción significativa.¹⁷

Y aquí llegamos a otro aspecto fundamental de la educación y que es central en el Constructivismo, como es el aprendizaje significativo tal cual lo propone David Ausubel¹⁸. Se parte así de un cierto conocimiento ya existente en el alumno/joven al que un nuevo elemento cognitivo se ancla y aumenta la cantidad y calidad de elementos que permiten desarrollar las capacidades del aprendiente.

Pero este concepto, tan alabado y que genera un consenso unánime, ¿qué es realmente?

Aprendizaje significativo es hoy y desde hace tiempo lugar común, esa etiqueta de la que profesores, pedagogos, organizadores de la enseñanza y planificadores del currículum echan mano para expresar lo que se supone que el alumnado debe lograr. Pero ¿qué pensamos cuando leemos u oímos “aprendizaje significativo”? ¿con qué asociamos esta idea?, ¿y con quién?, ¿cuál es el origen de este constructo que tanto y tanto se usa?, ¿qué se entiende en la actualidad por aprendizaje significativo? Este famoso y manido constructo es la idea central de toda una teoría que lo explica y le da sentido, un referente teórico cuyos fundamentos básicos son muy poco conocidos (Rodríguez, Caballero y Moreira, 2010). Y es precisamente ese desconocimiento de sus principios y condiciones, de la forma de aplicarlo en el aula, lo que justifica que aún hoy los resultados de aprendizaje de nuestros estudiantes sigan siendo poco significativos, lo que nos lleva a insistir en su explicación y comprensión, tendente a un aprendizaje significativo de la misma por parte de los educadores, que no se ha desarrollado a pesar del tiempo que ha transcurrido desde que se postuló.¹⁹

17 *Ibid.*

18 David Ausubel, psicólogo, fue uno de los máximos exponentes de las nuevas corrientes psicológicas aplicadas a la educación. Suya es la concepción del «aprendizaje significativo», así como promotor de otros aspectos fundamentales, como el de una evaluación tripartita que hoy se ha impuesto como la más efectiva: diagnóstica, formativa y final (o sumativa). También incidió mucho en los aspectos motivacionales, en la línea del refuerzo positivo piagetiano.

19 RODRÍGUEZ, M. (2011). «La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual». *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 3, n. 1, pp. 29-50. Consultado en

Para Ausubel, lo fundamental del aprendizaje significativo es que no es arbitrario y que es sustancial²⁰. Se va construyendo constantemente, con cada nueva conexión de información anclándose a un elemento ya consolidado. Se trata de un modelo dinámico, al que constantemente hay que estimular y que por su plasticidad siempre va a poder recoger nueva información, ampliando de forma casi infinita su capacidad. Sabemos que en ciertas edades las capacidades varían, siendo explosivas al inicio de la vida y mermadas al final, agravadas simplemente por la edad o por algún tipo de deterioro de las habilidades cognitivas. Se trata de la red de redes, que es como funciona nuestro cerebro, como funcionamos como organismos vivos o como sociedad. Y como funciona, emulando todo eso, Internet.

Pero en contra de mi propia argumentación, también considero que el método clásico consigue ser una fuente inigualable de conocimiento y placer. Los modelos constructivo, inductivo, proyectivo, etc. y las diversas metodologías activas, con todas sus virtudes, adolecen de un defecto importante: basan gran parte de su crecimiento en sesgos de confirmación. Al modo de las redes sociales, que crecen “orgánicamente”, en gran medida se retroalimentan desde sus propios conocimientos, estímulos, gustos o las de personas o entornos afines. En estos contextos, lo sorprendente, lo novedoso, en resumen, lo diferente, tiene algo más de resistencia para entrar y bombardear con nuevos estímulos. Si partimos de un modelo como Sudbury, que dice que el niño/joven/alumno puede con total libertad escoger el tema que le interesa, abordarlo de la manera que crea adecuada, en colaboración con otros compañeros, donde el docente solo tendrá la función de ayudar, resolver algunas cuestiones que impidan que el joven siga progresando y dirigir discretamente, pues es bastante probable que, aunque obtenga resultados muy interesantes, no enriquezca particularmente sus ámbitos de trabajo, sino que se caiga en una dinámica muy circular con constantes vueltas a lo mismo, a lo que conoce, y desde donde va creando su mundo, pero sin una ampliación de horizontes particularmente rica. La metodología vertical, clásica, con todos sus defectos, también tiene las virtudes de descubrir mundos, tradiciones, temas o problemas que de otro modo permanecerían simplemente desconocidos. Ahí, en ese contexto, y por eso definiendo la mezcla de modelos y metodologías como la opción más productiva, es donde el docente aporta gran valor con tal de que cumpla con un par de simples premisas: que domine la materia en gran profundidad y que tenga pasión por su trabajo y por compartirlo (via docencia). Cuando muchos de nosotros, de jóvenes o adultos hemos estado en una conferencia (que no es otra cosa que una píldora del modelo clásico)

http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html en 12/6/2023”

20 AUSUBEL, D. P. *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona. 2002, Ed. Paidós.

hemos podido salir aburridos, relativamente interesados o absolutamente extasiados, con un hambre renovada por conocer más sobre ese tema o sobre todo en general. Cuando esto ocurre en las aulas de Secundaria, cuando el docente consigue explicar con claridad y con pasión un tema, eso casi siempre cala hondo entre el alumnado; si no entre todos, sí entre la mayoría. La pregunta es la de siempre: ¿cuál es el mejor modelo? Depende. Depende de que funcione, de quién lo lleve a cabo, de quién participe en él, de qué recursos haya, de en qué contexto se desarrolle. Pero creo que es innegable que la figura del docente es fundamental, y deberá tener varios atributos para sacar lo mejor del grupo de estudiantes que esté a su cargo. Deberá hacerlo con empatía (para entender sus necesidades, recelos, deseos o temores), con inteligencia (para escoger en cada ocasión la mejor opción posible, sea uno u otro modelo, sea uno u otro método o metodología) y respeto por lo que son, lo que aún no son, lo que quieren ser y lo que finalmente un día llegarán a ser.

DE MÉTODOS Y METODOLOGÍAS

Así pues, asumiendo que escogemos el Constructivismo como modelo central sobre cuyo eje gravitará todo, deberemos trabajar para que sea un modelo absolutamente eficaz, usando diferentes métodos y metodologías para desarrollar todo su potencial. De acuerdo con mi experiencia personal, el método mayéutico es el que más se adecúa a mi visión de la educación y el que más y mejores resultados me ha reportado como docente. También fue como alumno que descubrí el verdadero placer de conocer y aprender gracias a ese método, cuando un profesor usó ese método en sus clases de lengua y literatura en bachillerato. Yo no era consciente de que se estaba usando un método, sino que parecía algo completamente natural, básico, fundamental, que alguien hiciera preguntas y otras personas intentaran responderlas; que fuese el profesor el que preguntase con intención para que nosotros, sus alumnos, pregunta a pregunta y respuesta a respuesta, fuésemos deshaciendo el nudo y resolviendo el problema. Aún recuerdo vivamente esas clases y cómo ese método, que incluso diría que se convierte en un modelo vital, conseguía sacar lo mejor de mí mismo y de gran parte de mis compañeros. Cada respuesta que conseguía articular me parecía una pequeña victoria contra no solo algo desconocido, sino contra mis propias limitaciones; ni hablar del subidón de autoestima que esto produce en un adolescente y el efecto duradero que eso imprime en su carácter. La práctica totalidad de las otras materias seguían el método clásico, mayestático, de un docente lejano que sentaba cátedra, refractario a cualquier reacción por parte del alumnado, que

estaba “del otro lado”, casi como un enemigo al que derrotar o soportar en el mejor de los casos. El método mayéutico se veía complementado por el peripatetismo, con el docente deambulando por el aula, atrayendo la atención con preguntas y movimiento, reaccionando vivamente a las buenas y las no tan buenas respuestas (no había respuestas malas, sino insuficientemente desarrolladas: hacía falta una pregunta más para que acabase saliendo la respuesta correcta). Todo eso fue profundamente inspirador y plenamente significativo. Ese mismo método ha sido aplicado durante mi periodo de prácticas con resultados francamente notables; parte del alumnado quería tener voz en lo que estaba pasando, y preguntaba, argumentaba y contraargumentaba, transformando la clase en un espacio dinámico y estimulante. La divulgadora Raquel López²¹, especialista en oralidad y educación, habitual en cursos del CEFIRE, argumenta que la tiza en la mano del docente es una poderosísima herramienta, captando y concentrando la atención del alumno de una forma inigualable. En contra de lo que puede parecer, el docente que usa mucho la tecnología en la convicción de que es «lo que más “engancha” a los alumnos» (mantra repetido hasta la saciedad) en realidad está abandonando el protagonismo de la pista central, viéndose casi sustituido por un artefacto inerte que satura pero no aporta significativamente. Parece ya reconocido por todos que la presentación modelo Power Point pertenece al pasado, y en breve ocurrirá lo mismo con los Canvas de turno, que en su propio origen albergan la obsolescencia.

La metodología puede ser muy variable, y aquí surge una pregunta interesante y no fácil de responder: ¿trabajar por proyectos es una metodología o es un modelo? ¿Qué ocurre con el trabajo colaborativo? Cuando uno investiga sobre el tema, de entrada parece tenerlo claro, pero conforme acumula lecturas y coteja diversas fuentes, verá que tanto el trabajo por proyectos como el colaborativo aparecen como modelo y como metodología dependiendo de los autores o las escuelas.

El trabajo por proyectos no es solo una metodología de trabajo en el aula, sino que es una manera de entender el aprendizaje en un momento en que está en pleno cambio.²²

Aquí encontramos un ejemplo de trato del trabajo por proyectos casi como si fuese ambas cosas a la vez, (ver nota 12), aunque se decante por verlo más como modelo que como metodología. Sea como sea, lo que nos interesa del trabajo por proyectos es lo que es y no cómo se cataloga, o dicho de otro modo, el nombre no hace la cosa. Así pues, el trabajo por proyectos también fue testado en pequeña

21 <https://raquelopez.com/formacion/>

22 BALCELLS, MERITXELL, «El trabajo por proyectos: una metodología global», *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 450, Sección Experiencias, Noviembre 2014, Editorial Wolters Kluwer

medida, pero sobre todo el trabajo colaborativo, en parejas y en grupos mayores. A diferencia de este tipo de prácticas en edad más avanzadas, donde los objetivos pueden estar más claros así como las estrategias a seguir para su consecución, en Secundaria se hace necesario acotar bien el tiempo y los objetivos para evitar una dispersión poco beneficiosa. Diferente sería proponer una metodología donde se trabajase a partir de libres asociaciones, sin limitaciones de tiempo, temáticas ni otras constricciones, pero ese no es el modelo que trabajé y por eso no se incluye aquí.

Por resumir este capítulo: todo lo que nos ayude a una buena práctica didáctica será bienvenido. Como docentes tenemos nuestros sesgos, nuestras preferencias y manías, nuestra ideología, nuestras creencias, nuestra experiencia y nuestros sueños, y todo ello influye cuando tomamos decisiones, cuando abordamos una u otra tarea y preparamos una u otra unidad didáctica²³ o situación de aprendizaje²⁴. Pero lo que nunca debería variar es pensar siempre de forma prioritaria en el alumno: la escuela no se ha hecho para el profesor, sino para el alumno. No es tanto un lugar donde enseñar como un lugar donde aprender. El alumno debe estar en el centro del debate, de los esfuerzos y de todas las políticas de mejora. Esta afirmación, que parece otra obviedad, necesita ser recordada con una cierta frecuencia y trabajar para que al final sea esa la nota dominante.

EL CONTEXTO EDUCATIVO

Ningún hecho educativo se da en el vacío, en abstracto. Todo ocurre en un momento y lugar, tiene actores y actrices, hay un tema principal y ocurre condicionado por un contexto. Tenemos el campo de la educación: es 2023; entramos en una nueva ley educativa que no sabemos si llegará a desarrollarse, los docentes están luchando por mejorar sus condiciones, inmersos en procesos de consolidación de plazas con oposiciones que alteran todo el ecosistema; alumnos a caballo de dos sistemas (LOMCE y LOMLOE), saliendo de una pandemia con una profunda alteración de lo que era su mundo conocido y con todo el espectro de las enfermedades mentales completamente

23 Definición de Unidad Didáctica: «Unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Una unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones curriculares: al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitado.» (MEC, 1992)

En: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/ca0d76d7-90f1-4117-bbc2-d87107ec39bf/Modelos%20de%20dise%C3%B1o%20de%20Unidades%20Did%C3%A1cticas%20Integradas>

24 Definición de Situación de Aprendizaje en: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/situaciones-aprendizaje.html>

disparado; tenemos móviles, Internet, bullying, cyberbullying, cyberamigos, cyberrealidad; hay drogas, el despertar a la sexualidad, conflictos con los padres, con los amigos, con el mundo, con ellos mismos, pero también tenemos jóvenes con hambre por descubrir el mundo, que tienen expectativas, sueños, que serán los adultos de mañana, que reescriben algunas normas, que, a su manera, viven y transforman la sociedad... En definitiva, son adolescentes en la escuela de hoy.

Siguiendo las palabras de Ortega y Gasset en su célebre aforismo, “yo soy yo y mis circunstancias”, analizar el momento actual de la educación debe hacerse atendiendo a numerosos factores externos que condicionan el proceso enseñanza-aprendizaje: horarios, conciliación familiar, alimentación en el centro escolar, horas y calidad de sueño, violencia en las aulas y las redes, expectativas de futuro, felicidad y sentimiento de bienestar, así como otros factores socio-emocionales y, muy particularmente, económicos. Olvidar esto es el camino más corto para que cualquier reflexión quede desenfocada y cualquier plan fracase o, como mínimo, afronte serias resistencias en su aplicación, produciendo desgaste y frustración, tanto entre sus promotores como entre sus protagonistas, amén de una pérdida de recursos que podrían aprovecharse mejor de otra manera, porque no solo se trata de destinar recursos a algo, sino de hacerlo con criterio y objetivos bien definidos²⁵. Para que nuestros alumnos obtengan buenos resultados es necesario hacer una adecuada evaluación diagnóstica y a partir de ahí ponerse en marcha. A nosotros, como docentes, nos compete hacer lo mismo: evaluar dónde estamos, qué contexto nos condiciona, cuál es el *Zeitgeist* imperante, no hacer un vacío ejercicio de voluntarismo sino ser plenamente consciente de las posibilidades y su aplicabilidad y ser constructivamente pragmáticos. Se puede desear la Luna, e incluso es necesario desearla, pero no se va a llegar a ella dando saltos, sino invirtiendo en formación, desarrollo, ciencia, tener método y pertrecharse de paciencia y resistencia al fracaso. Uno de los problemas que enfrentamos es, como apunta Richard Sennett²⁶, que necesitamos planes a largo plazo en un mundo que cada vez más se mueve a corto plazo, lo que genera inoperatividades que llegan a imposibilitar la adecuada ejecución de los sucesivos planes de estudio. Todo lo que no sea sacar la Educación de esa lógica va a dar los mismo resultados que hasta ahora, lo que es un problema, ya que, también según Sennett, la lógica cortoplacista diluye los conceptos de permanencia, lealtad, compromiso y confianza, y para la consecución de planes a largo plazo todo esto es imprescindible.

25 Un ejemplo de esto es la comparativa entre el sistema estadounidense y el finlandés, que destinan aproximadamente el mismo porcentaje de recursos públicos y obtienen resultados muy dispares. Y más aún, Estonia destina un 30% menos que otros países de su entorno y en contraste ha escalado hasta el número 1 entre los países europeos.

26 SENNETT, RICHARD, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, 2006, Editorial Anagrama

FALLAS DEL SISTEMA

Se trata de un lugar común, aquí y allá, decir que el sistema no funciona. Se repite casi como un mantra, y con él que hay que replantearlo todo, repensar las cosas, anular las anteriores, apuntar en otra dirección o, en lenguaje puramente político, derogar la ley vigente y aprobar otra nueva... Pocas cosas se repiten más, quizás con la excepción de la frase “en mi época los jóvenes estudiaban más o eran más formales”, pero en el caso español uno podría decir que no carece de cierto fundamento. Si desde 1980 hasta la fecha han sido 8 las leyes educativas que se han sucedido, y que en breve es posible que sean 9, y si además España lidera el abandono escolar temprano en Europa (solo superada por Rumanía), así como el paro juvenil (ahí sí en solitario, doblando con creces la media europea), parece evidente que el sistema educativo tiene un amplio campo de mejora. Es cierto que en la última década el abandono ha bajado más de 10 puntos, para pasar del estratosférico 26,3% de 2011 al 13’3% (16’7% chicos, 9’7% chicas), pero sigue estando muy por encima de la media de los países de su entorno, que está sobre el 9%.²⁷ Se podría, además, hacer una profunda reflexión sobre la disparidad de cifras en función de géneros, a lo que el Ministerio de Educación ha dedicado un relevante informe: *Igualdad en cifras: MEFP 2022. Aulas por la igualdad*.²⁸ El análisis de estos datos arrojaría valiosa información sobre modelos, estereotipos, expectativas y alternativas que demuestran la ingente labor que queda por hacer para mejorar los contextos que condicionan el proceso educativo.

Pero por no ampliar en exceso el foco de esta reflexión, la pregunta que se plantea a todo esto, pues, sería: ¿en qué falla exactamente el sistema? Aparte de los aspectos educativos como tales (modelos educativos, selección de asignaturas, aprendizaje de lenguas extranjeras, dominio de la lecto-escritura, dominio de las matemáticas y ciencias...), existe toda una serie de aspectos extracurriculares que afectan enormemente la buena marcha de la actividad educativa.

A veces se trata de problemas de gran complejidad y con enormes variables a considerar, pero en otras ocasiones se trata de algunos aspectos fundamentales de las actividades básicas de la vida diaria (abvd), como son dormir, alimentarse o asearse; resulta sorprendente que en entornos

27 Ministerio de Educación y Formación Profesional, «La tasa de abandono educativo temprano se mantiene estable con un 13’9% en 2022.», 27/01/2023.

<https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2023/01/20230127-aet.html>

28 Ministerio de Educación y Formación Profesional, Informe *Igualdad en cifras - MEFP 2022. Aulas por la igualdad* <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ef97c1ee-7e56-4d3b-918b-3ae7f519c78e/igualdad-en-cifras-2022-web.pdf>

avanzados como el nuestro estas cuestiones puedan estar sobre la mesa, pero la evidencia así lo muestra.

Por ejemplo, durante mis prácticas muchos alumnos presentaban evidentes señales de falta de sueño o apatía, con una clara repercusión en su desempeño escolar. Tras preguntarles al respecto, la práctica totalidad reconocía un uso abusivo del teléfono móvil, que posponía el momento de irse a la cama; pero algunos también reconocían una mala planificación de su tiempo libre, o una mala disposición de su tiempo en general ajena a su voluntad. Así pues, para saber cómo afrontar estos problemas, hay que hacer un primer diagnóstico. En el caso del móvil hay que saber primero cómo y cuánto lo utilizan, y si les aporta algo en el ámbito educativo o si es solo un instrumento de ocio. En el caso de la planificación de su tiempo, habrá que ver cómo es la configuración de su horario, en qué disposición se encuentran a la hora de hacer uso y disfrute de su tiempo extraescolar, o de si carecen de él y el tiempo de estudio lo deben sacar de otras partes con eventuales complicaciones derivadas (fundamentalmente de las horas de sueño, o los fines de semana).

Siguiendo con estos casos propuestos, en el caso de la falta de sueño o de ritmos vitales inadecuados, tener un conocimiento de cuál es el impacto físico y psíquico de tales carencias nos hará reconocer mejor ciertas señales que pueden aparentar ser otras²⁹: si un profesor ve desidia por parte de un alumno, puede tomar cierta actitud con respecto a él, pero si resulta que es una cuestión derivada de falta de sueño o de horarios de comida y descanso inadecuados (como es muy frecuente, en particular allí donde hay jornadas continuas, que es en la práctica totalidad de los centros públicos), entonces cambia completamente la situación y la forma de abordar el problema. Si, siguiendo con el ejemplo, un alumno vive en un entorno rural (como fue el caso de mi centro de prácticas), empieza sus clases a las 8:20 en su instituto, situado a hasta cuarenta kilómetros de su casa, y un autocar lo recoge a las 7:00-7:15 de la mañana, se deberá levantar alrededor de las 6:00-6:30, con lo que es más que probable que sus condiciones no sean las óptimas para empezar la jornada escolar. Hablar de metodologías, de actitud, de desempeño, etc. resulta casi una frivolidad.

29 Al respecto de este tema son muy relevantes las investigaciones de Mariano Fernández Enguita, catedrático de educación de la UCM y promotor del proyecto de innovación Hiperaula. La Academia americana sí que produce material relativamente abundante al respecto, e incluso varias organizaciones se dedican con rigor a su estudio: la American Academy of Sleep Medicine <https://aasm.org/> o la Sleep Foundation, <https://www.sleepfoundation.org/> o el Centers For Disease Control and Prevention <https://www.cdc.gov>
Ver <https://www.cdc.gov/sleep/features/spanish/las-clases-empiezan-demasiado-temprano.html>,

Para más bibliografía sobre el tema:

CROWLEY SJ, ACEBO C, CARSKADON MA. «Sleep, circadian rhythms, and delayed phase in adolescence». *Sleep Med.* 2007;8:602–12.

BARTEL KA, GRADISAR M, WILLIAMSON P. «Protective and risk factors for adolescent sleep: a meta-analytic review.» *Sleep Med Rev.* 2014;21:72–85.

KNUTSON KL, LAUDERDALE DS. «Sociodemographic and behavioral predictors of bed time and wake time among US adolescents aged 15 to 17 years», *J Pediatr.* 2009;154:426–30, 30 e1.

Ese alumno tiene sueño, probablemente también hambre, ya que entre un desayuno presumiblemente frugal (¿qué adolescente tiene hambre y se prepara un buen desayuno a las 6:30 de la mañana?) y un segundo desayuno a las 11:05-11:30, compartido con la visita a los servicios y con algo de esparcimiento con sus colegas, es casi seguro que no habrá resuelto sus necesidades nutricionales (por no hablar de las emocionales). Si tiene la suerte de que su centro tenga cantina escolar, comerá en un primero o segundo turno a las 14:30 o a las 15:20. Si no es así, comerá de vuelta a casa sobre las 16:00 o más tarde. Esa es la realidad de muchísimos alumnos. Si no se trata de un centro rural sino urbano, habrá algún ajuste sobre ese horario, pero también estaremos hablando de madrugones, mini-pausas, almuerzos apresurados y comidas tardías. La falta de pausas más frecuentes perjudica el bienestar del alumnado, afectando a cuestiones tan básicas como ir al servicio, comer un tentempié o simplemente desconectar un rato, liberar tensiones, jugar un poco y reírse.³⁰ Sabemos también que las primeras horas de la mañana, las que supuestamente son las mejores para impartir asignaturas duras, son en realidad las peores, ya que los adolescentes necesitan una primera hora de activación antes de entrar en operaciones mentales complejas. Y también sabemos que las primeras horas de la tarde son igualmente buenas, en contra del tópico que después de la comida el tiempo es de relleno, y estas han desaparecido con las jornadas continuas. Todo esto genera irritabilidad, dolores de cabeza, ansiedad y malestar general. Y eso se traduce en un peor desempeño académico, en una peor salud, en mayor obesidad, en tendencia a actitudes compensatorias potencialmente adictivas; en definitiva, todo aquello que las autoridades sanitarias recomiendan erradicar entre la juventud. Todo eso se cambia de un plumazo con un mejor horario; tan simple y tan complicado de poner en marcha. A título personal, cuando expuse esta reflexión a mi tutor de prácticas, la respuesta fue: “aun pudiendo estar de acuerdo con tus argumentos, ten en cuenta que si dices esto en algún claustro u otra reunión de colegas te los pondrás a todos en tu contra”. ¿Y quién quiere estar enfrentado a todo su entorno? ¿Y más si uno es el último en llegar? ¿Y más aún si resulta que ese horario le resulta conveniente para su propia vida personal?

La pregunta de partida sobre este último aspecto es: si tenemos tanta evidencia sobre la necesidad de una revisión profunda de los horarios de los centros educativos, ¿por qué no se lleva a cabo? La respuesta es simple: existen muchas resistencias, particularmente entre el profesorado. El alumnado y sus familias se ven privados de un sindicato que defienda sus intereses, a diferencia del profesorado, pero aunque los sindicatos hacen un trabajo impagable de defensa de los intereses del

30 De hecho, durante mi periodo de prácticas, me llamó poderosamente la atención el hecho de que los alumnos no tuviesen pausas entre clases y que con excesiva frecuencia interrumpiesen la clase para pedir permiso para ir al servicio. Además de ser un elemento disruptor de primer orden con respecto al docente, genera un ambiente enrarecido entre los compañeros, ya que hay unos cuantos alumnos que son asiduos y otros que se sienten discriminados o avergonzados de interrumpir la clase para pedir permiso para ir al servicio.

profesorado ante la Administración, local o autonómica, o la sociedad en general, con frecuencia pierden de vista las necesidades del alumnado. En el caso de los horarios se aplica la lógica del mundo laboral, que es de cinco minutos por hora trabajada, con al menos 15 minutos en medio del día (nunca al principio o al final) si se trata de una jornada partida. Pero esa lógica no es la que debería imponerse a los adolescentes, porque es otra su realidad, así como sus necesidades. Los adolescentes necesitan socializar, y las pausas son necesarias para ello; de hecho, hay evidencia de que cuantas más horas pasan en el centro, mejor es su bienestar general; y esta situación se agrava conforme más bajos son los recursos de los padres, para los que el centro es, además, un espacio seguro de guarda, porque la alternativa suele ser la calle o una casa sin la presencia de adultos. Las familias con menos recursos son las que más acusan los problemas derivados de la jornada continua, y entre el padre y la madre es la madre la que más renuncias debe hacer, lo que supone, en el conjunto del Estado, unas pérdidas de más de 8.000 millones de euros en horas no trabajadas, que recaen fundamentalmente sobre la mujer, con el consiguiente descenso de calidad de vida de la familia en general, con impacto en el o los hijos y con un agravamiento de la brecha de género/salarial, la misma que se dice atacar en todas las políticas públicas³¹, ya que un 66,4% del impacto de ocuparse de los niños derivado de la jornada compactada recae en la madre.

Resulta sorprendente que una factura tan abultada no haya llamado más poderosamente la atención de los defensores de la igualdad por un lado y los defensores de la economía y los negocios por otra, aunque es cierto que el tema ha aparecido en campaña electoral en 2023 en la Comunidad de Madrid, después de una propuesta del PSOE de 2022 de abrir los centros de las 7:00 a las 19:00 para que estos tengan una doble función de formar y cuidar³². Hay diferentes voces a favor y en contra, pero tras las conclusiones de la pandemia (retraso educativo y agravamiento severo de problemas socio-emocionales ya existentes), parece ineludible hacer planteamientos osados para atajar problemas identificados. Pasado el momento electoral será hora de ver si alguna de estas propuesta sigue adelante o se entierra en algún cajón.

Si nos centramos en el uso del tiempo libre y las actividades extraescolares, aunque el grueso recae en deportes, lenguas extranjeras y actividades artísticas variadas, se calcula que un porcentaje de alrededor el 25% del alumnado dedica parte de las tardes a clases de refuerzos extraescolares con su

31 GUERRERO, MARTA, GORTÁZAR, LUCAS, MARTÍNEZ, ÁNGEL, "Jornada escolar continua: Cómo la pandemia está acelerando un modelo social y educativo regresivo», *EsadeEcPol Brief* #26 Mayo 2022, Barcelona <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/jornada-escolar-continua-como-la-pandemia-esta-acelerando-un-modelo-social-y-educativo-regresivo/>

32 NOVA, IRENE P., «El PSOE plantea abrir los colegios de Madrid 11 meses de 7:00 a 19:00 y Ayuso lo ve "interesante"», *El Español*, 13/09/2022 https://www.elespanol.com/madrid/comunidad/20220913/psoe-plantea-abrir-colegios-madrid-ayuso-interesante/702929882_0.html#:~:text=El%20proyecto%20del%20PSOE%20es,julio%20de%20lunes%20a%20viernes.

consiguiente dispendio económico³³ y castigo de su tiempo libre. En el caso de los entornos rurales más pequeños, con frecuencia esto último es literalmente impracticable, y en entornos rurales medios, a costa de un gran esfuerzo logístico y económico. Que hasta un 25% de alumnos deba hacer clases de repaso/recuperación debería ser una poderosa llamada de atención a los centros escolares y al sistema educativo en general. Por eso y porque además de ese 25% que hace un esfuerzo para compensar las carencias, existe otro porcentaje no desdeñable que tampoco acompaña el ritmo de las clases pero que decide –o directamente no puede– tener clases de refuerzo y queda de facto al margen del proceso formativo. Sumando a unos y otros, podríamos aventurar sin miedo a errar demasiado, que entre 35% y un 45% de los alumnos de cada clase pueden tener problemas para asimilar los contenidos. Eso se ve claramente en la cantidad de alumnos que empiezan en primero de ESO y los que pasan a Bachillerato o Ciclos Formativos, donde hay una pirámide casi perfecta. No se puede olvidar que España está a la cabeza de Europa en abandono escolar, con casi un 14%, aunque hemos mejorado notabilísimamente con respecto a 2012, donde casi alcanzaba el 25%”³⁴ Los datos pueden ser optimistas, porque estamos en una clara senda de mejora, pero no pueden ser triunfalistas porque todavía son unos números tremendamente altos y completamente indeseables para una país de economía avanzada.

El artículo de Guerrero, Gortázar y Martínez recoge con gran claridad y precisión todos los efectos de la jornada continua, con cifras y datos que no dejan lugar a dudas. La jornada continua solo beneficia al profesorado: ni a las familias ni, por supuesto, a los alumnos. Y en particular al profesorado del sector público, ya que la mayoría de la oferta educativa en jornada continua se concentra en este sector, lo que produce diferentes sesgos que afectan negativamente a la conciliación, a la igualdad de género o a la erradicación de la brecha social y salarial. Otra derivada de esta situación sobre la que también nos advierten Guerrero *et alii* es que allí donde existe una alternativa concertada o privada, en las que casi invariablemente la docencia es de jornada partida, se suele ver un trasvase de alumnos de familias más pudientes a ese sistema, lo que genera una progresiva distorsión del carácter igualador de las escuelas, ya que las clases más desfavorecidas se van a encontrar casi exclusivamente en los centros públicos y las más capaces en la oferta privada o

33 FARRERAS, CARINA, «Las familias gastan casi 600 millones de euros en refuerzo educativo», *La Vanguardia*, 18/01/2023 <https://www.lavanguardia.com/vida/20230118/8690264/mitad-escolares-espanoles-recibe-clases-extraescolares-refuerzo.html>

MORENO, JUAN MANUEL, «Educación en la sombra en España: Cómo las clases particulares se están convirtiendo en un bien de primera necesidad», *EsadeEcPol Brief* #22 Enero 2022, Barcelona <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/educacion-en-la-sombra-en-espana-como-las-clases-particulares-se-están-convirtiendo-en-un-bien-de-primera-necesidad/>

34 Ministerio de Educación y Formación Profesional, «La tasa de abandono educativo temprano se mantiene estable con un 13'9% en 2022.», 27/01/2023. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2023/01/20230127-aet.html>

concertada. Ese efecto indeseado se está agudizando tras la pandemia y habrá que estar atentos a su evolución para evitar que se formen escuelas-ghetto allí donde nos las había, o bolsas de alumnos con menor rendimiento que lastren al grupo entero. Y eso por no hablar de que precisamente en los centros privados y concertados se lleva un tiempo notando que las notas de bachillerato están infladas, lo que según el Observatorio Universitario podría poner en tela de juicio la equidad en el acceso a la universidad, cronificando la brecha social, ya que estarían accediendo más y a mejores centros alumnos de familias más acomodadas.³⁵

Por acabar este capítulo con uno de los aspectos antes apuntados, que es el del aseo (Funciones básicas), existe otro detalle relevante: los alumnos, con un horario apretadísimo, hacen la asignatura de educación física e inmediatamente vuelven a la siguiente asignatura, a sentarse a la mesa y permanecer allí unas cuantas horas más. No detecté –y lo comenté después con colegas de otros centros– que los alumnos se duchasen o siquiera se aseasen, lo que en muchos de ellos generaba algún tipo de incomodidad, dado que, como adolescentes, tienen un acusado sentido del ridículo y manifiestan una clara necesidad de la aceptación del grupo. No prever un tiempo para una mínima higiene tiene un impacto sanitario así como de convivencia, que a su vez influye en una cierta actitud y disposición en las aulas que repercute, como no puede ser de otra manera, en la buena marcha del curso. Se trata de algo fácilmente mejorable pero difícilmente aplicable considerando los horarios existentes y una probable falta de infraestructuras en muchos centros.

4) Higiene individual y del medio. Es indudable que pese a que en teoría lo ideal fuere que la práctica de la Educación Física y de los deportes se hiciese con los medios y en las condiciones idóneas, la realidad es que las exigencias de un apretado horario escolar y la escasez de instalaciones apropiadas, obliga en la mayoría de las ocasiones a suplir con imaginación las limitaciones que la situación real imponga.

4.1. Por lo que respecta a las normas higiénicas de carácter individual, entendemos debieran no ser extremadamente prolijas, pero sí que las más elementales fuesen respetadas.³⁶

35 SACRISTÁN, VERA (redactora), HERRANZ, ALFONSO y FORCADELL I DÍEZ, LLUÍS (colaboradores), «Análisis de las diferencias entre las notas de bachillerato y las de la selectividad y sus efectos sobre la equidad en el acceso a la universidad». Observatorio Universitario. 23 de junio 2023 <https://www.observatoriuniversitari.org/es/2023/06/informe-pau/7/>
SÁNCHEZ, GONZALO «¿Están infladas las notas de Bachillerato? El alumnado valenciano saca 9 veces más sobresalientes que en la PAU», *Levante, el Mercantil Valenciano*, 15/6/2023

<https://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2023/06/15/bachillerato-alumnado-valenciano-infladas-notas-pau-88723048.html>

36 BERROCAL, S., GALILEA, J. “Aspectos higiénicos de la educación física escolar”, *Apunts-Medicina de l’Esport-Apunts-Medicina del Deporte*, 1978, Barcelona, Vol XV, No. 60, pág 213. Disponible en: www.apunts.org

El fragmento anterior corresponde a un texto de 1978, publicado en la *Revista del Deporte* a cargo de J. Berrocal y S. Galilea, del Centro de Investigación Médico-Deportiva del T.N.E.F. de Barcelona donde ya se hacían varias recomendaciones explícitas al respecto, y constatamos con estupefacción que 45 años más tarde en ese frente no hemos avanzado casi nada (si no retrocedido en muchos casos). Aun sabiendo que el hecho de compartir vestuarios puede ser un punto de una cierta tensión entre alumnos (como el patio, el comedor, etc.), como mínimo debería plantearse su discusión para intentar introducir una mejora básica en el día a día de los jóvenes. No hará falta decir qué es todo lo que se desprende de la falta de higiene, de permanecer en espacios insalubres, de malos olores y el estigma que generan (y problemas derivados de autoestima en quienes los producen, etc.).

INTERÉS Y ACTITUD

Otro de los problemas habitualmente detectados en clase es el de una sensación perenne de rechazo ante los deberes de casa e incluso las propias clases. De hecho, nuevamente, durante las prácticas tuve contacto con diferentes alumnos que presentaban fuertes señales de aburrimiento o apatía y una acentuada procrastinación. Ante estas situaciones, con frecuencia la primera reacción es la de pensar que se trata de mala actitud por parte del alumno o falta de interés por la materia, pero resulta muy provechoso explorar un poco más y averiguar si los alumnos no tienen condiciones adecuadas para el estudio fuera del centro escolar (una habitación, escritorio, una silla cómoda, luz, intimidad, libros propios, ordenador, conexión a Internet u otros aspectos relevantes), si el temario les parece completamente ajeno a sus intereses o necesidades, si tienen carencias previas que les impiden llegar a los objetivos del presente curso, si la metodología es o no la adecuada, si la teoría de los planes se adecúa o no a la práctica efectiva, etc. Un estudio atento de estos aspectos permitirá tomar unos u otras decisiones y proponer unas u otras soluciones.

Al respecto de los temarios, ésta es una cuestión que va mucho más allá del posible trabajo de los docentes, ya que corresponde a instancias superiores. Estas no siempre aciertan en la transmisión de información y los canales de comunicación entre los diseñadores de programas y los docentes a pie de aula no siempre están tan bien engrasados como sería recomendable, con lo que frecuentemente se dan situaciones en que el docente querría hacer algo diferente pero el currículo “le obliga” a hacerlo de otro modo sin que haya gran margen de maniobra o, por otro lado, la Administración quiere introducir un cambio y no informa eficazmente, ni planifica adecuadamente su

implementación, con lo que las resistencias se multiplican y los efectos deseados no se materializan. Tal es el caso de alguna de las medidas introducidas en la LOMLOE, como el trabajo por ámbitos, que al final ha dejado al albur de los centros que voten o no su aplicación este año, y en cualquier caso su implementación final ha quedado pospuesta. Con la probable entrada de un nuevo ejecutivo en el Gobierno es muy posible que este plan, también, se vea paralizado, derogado o se inicie un proceso de modificación sustancial. Sin entrar en la valoración de lo pertinente o no de dichas acciones, resulta lastrante, como decíamos antes, que se trate de la octava ley educativa desde 1980, algo que en diferentes instancias se ha señalado como uno de los mayores problemas del sistema educativo en España.

EVALUACIÓN

El Artículo 20 de la LOMLOE estipula que “la evaluación del alumnado será global, continua y formativa, y tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje”.³⁷ Como apuntaba antes, la evaluación va a convertirse en uno de los elementos centrales de la nueva ley, aunque no se trata de una idea original, sino que desde los años 60-70 se ha ido trabajando intensamente en esa dirección, de forma muy notable desde el Constructivismo, y en particular alrededor de las nociones de ‘evaluación diagnóstica’ y ‘evaluación formativa’.

Parece que a día de hoy hay consenso alrededor del hecho de que la evaluación es mucho más provechosa si es fundamentalmente formativa, aunque parece inevitable que se tenga que acabar traduciendo en números y desembocar de un modo u otro en sumativa: resulta evidente que todavía no se ha creado el sistema por el cual se acepte a un candidato (sea a unos estudios universitarios, sea a una plaza de funcionario, por dar dos ejemplos cercanos) sin poner nota a su desempeño o méritos en comparación con otros competidores. Dos casos de «prograsa adecuadamente» no permiten decidir cuál es el que consigue una plaza ofertada. Un 6,5 y un 7,2 despejan cualquier duda y no permiten especulación alguna ni da lugar a la arbitrariedad. Así pues, mantenemos el modelo numérico en lugar del descriptivo para los cambios de etapa, concursos y otros momentos decisivos, lo que no quiere decir que sea el que más nos guste o el óptimo para el desarrollo de los jóvenes estudiantes. Pero sería excesivamente voluntarista e incluso ingenuo negar el actual estado

37 https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264. Artículo 20

de las cosas y que a día de hoy este es el método dominante que tenemos y que rige los procesos selectivos de nuestro sistema, lo que impacta directamente en el sistema educativo. Si bien el sistema educativo debiera situarse, idealmente, en un plano ajeno a esta metodología basada en la competición, debemos convivir en cierta medida con la evaluación sumativa, aunque el espíritu de la nueva norma (y de las anteriores) va en la línea de incidir lo máximo posible en la evaluación diagnóstica y la formativa en los procesos intermedios antes de llegar a los cambios de etapa antes mencionados³⁸. Ése es el modelo que nos interesa, tanto para la unidad didáctica como para todo el proceso docente en general.

En la evaluación formativa encontramos herramientas que son fundamentales para su buen desarrollo: las rúbricas y la retroalimentación (feed-back). Sobre este último, podemos decir que se trata de un modelo consistente en dar información continuada sobre el aprendizaje que está llevando a cabo para consolidarlo gracias a la reflexión alrededor del mismo, la pregunta por el qué, pero sobre todo el porqué, el cómo y su consiguiente cuestionamiento hacen que el conocimiento quede fuertemente asentado. Ambos procesos no son nada novedosos en esencia, pero recuperarlos, adaptarlos y desarrollarlos plenamente parece que va a marcar el futuro de la educación.³⁹ Aunque centrados en la evaluación formativa, no debemos perder de vista el aspecto sumativo de la evaluación y el valor que puede aportar en tanto que

la función sumativa permite constatar y certificar el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes al concluir el abordaje de los objetivos, contenidos curriculares o competencias propuestas en el programa de estudio y consignar una calificación. Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos en la evaluación sumativa dejan de lado el carácter “sorpresivo” que la mayoría de las veces reflejan.⁴⁰

La evaluación formativa es doblemente provechosa para el docente y el alumnado, ya que ambas partes extraen conclusiones adecuadas y necesarias para seguir construyendo el edificio educativo. La retroalimentación se da por ambas partes, aunque es obvio que el que debe pasar etapas es el alumno y que no se puede dar una situación de igualdad absoluta. Ese constante replanteamiento permite ir calibrando y adaptando los propósitos y estrategias en función de los logros. Al docente le permite ir tomando constantemente el pulso del progreso del grupo así como de los alumnos individuales, y en función de esto reajustar y afinar el proceso. Para el alumno, es una oportunidad de reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y para qué lo hace, de valorar si lo que hace obtiene

38 HENDRICKSON, KATIE A. “Assessment in Finland: A Scholarly Reflection on One Country's Use of Formative, Summative, and Evaluative Practices”, *Mid-Western Educational Researcher*, v25 n1-2 p33-43 Win-Spr 2012. <https://www.mwera.org/MWER/volumes/v25/issue1-2/v25n1-2-Hendrickson-GRADUATE-STUDENT-SECTION.pdf>

39 https://xtec.gencat.cat/web/.content/documents/avaluaci-formativa_-qu-hi-ha-de-nou.pdf

40 <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/evaluacion-formativa.pdf>

resultados y si sus decisiones son acertadas. No se trata de estudiar en abstracto, sino porque eso va encaminado a obtener algo concreto. La definición de objetivos de forma no arbitraria, uno de los preceptos que estableció Ausubel, se concreta en la elaboración de rúbricas, que se convierte de ese modo en una óptima herramienta para la planificación, para la obtención de resultados y para su posterior reflexión. La evaluación formativa proporciona herramientas muy útiles para cualquier reto que se deba afrontar en la vida, por eso su conocimiento y aplicación va mucho más allá del mero contexto educativo, lo que la hace particularmente valiosa.⁴¹

EVALUAR MEDIANTE RÚBRICAS

La evaluación mediante rúbricas es una manera eficaz, transparente, previsible y por tanto no arbitraria de establecer los criterios para evaluar una tarea. Por supuesto, no es una fórmula matemática y deja margen –a veces mucho, en función de la rúbrica– para una interpretación subjetiva. Aun siendo así, es una fórmula mucho más adecuada para acercarse a una valoración objetiva que excluya las simpatías, antipatías o prejuicios, consigue que no queden puntos sin valorar, pondera los resultados y hace mucho más fácil transmitir los resultados a los alumnos, que pueden quedar mucho más conformes con este, así como ver mejor dónde y por qué han fallado en alcanzar algunos de los objetivos propuestos. Las rúbricas pueden ser muy básicas o de una profunda elaboración, atendiendo a criterios establecidos por el docente o siguiendo recomendaciones de la diferentes consejerías de educación⁴². Una de las particularidades del carácter del adolescente es que constantemente se mide con su grupo: sacar mejores o peores notas, ser más o menos popular, ser más o menos competitivo, ser más o menos capaz o incapaz, ser mejor o peor deportista, etc. Y asociado con esto, tienen muy desarrollado (y sensible) el sentido de justicia. Si entienden que un/a compañero/a recibe mejor trato por algún motivo, se producen grandes tensiones en el grupo; los favoritismos en Secundaria son el origen de no pocos problemas, porque el adolescente, en su progresión, se va midiendo constantemente con su entorno. De hecho, pasa en todas las edades, pero en esta franja etaria, con particular intensidad. La rúbrica, entre otras cosas, persigue acabar con estas situaciones, de ahí que, entre otras cosas, resulte tan beneficiosa.

41 LÓPEZ-PASTOR, V.M, y PÉREZ-PUEYO, Á. (coords) [2017], *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.

42 Estas rúbricas, de 2018, se inscriben en la LOMCE, pero valga como ejemplo de un sistema de rúbricas profundamente desarrollado. Solo para la asignatura de lengua y literatura en la ESO, este documento cuenta con 73 páginas

https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/rubricas/secundaria/rubricas_13_noviembre_2018/rubricas_lengua_literatura.pdf

Con respecto a la elaboración de rúbricas, pude comprobar durante las prácticas que la participación de los propios alumnos en su confección era algo particularmente provechoso, ya que se implicaban mucho más, aumentaba su nivel de autoexigencia y anticipaba una mayor dedicación a la tarea a realizar, porque ellos eran co-protagonistas de su elaboración, no simplemente sus destinatarios.

UNIDAD DIDÁCTICA

Durante el periodo de prácticas desarrollé una Unidad Didáctica (UD) sobre un tema que encajaba en tiempo y forma con su temario pero a la que di una perspectiva diferente a aquella con la que el alumnado estaba más familiarizado, para –por mi parte– llevar a la práctica algunas de las técnicas aprendidas o sobre las que había realizado alguna reflexión y – por parte de los alumnos – para que tuviesen contacto con alguna estrategia educativa diferente que les pudiese resultar estimulante y les aportase más perspectiva sobre el hecho educativo.

Aunque la UD fue valiosa en sí misma, considero que fue el conjunto de las prácticas lo que me aportó, con diferencia, más elementos de juicio para contrastar lo aprendido durante el máster. Fue una especie de intenso y extenso feed-back de enorme valor y el cual me ayudó a desarrollar la reflexión que se materializa en este TFM. El valor de esta UD reside en poder aplicar, en una pequeña dosis, a modo de muestra de campo, lo que podría ser un curso completo según uno u otro modelo y aplicando una u otra metodología.

La UD, que versaba sobre aspectos de literatura, en concreto sobre el género de la picaresca, pretendía superar las fronteras temporales en las que habitualmente se ubica este tema para estudiar, en toda su extensión (o al menos llevado hasta el momento actual), el fenómeno del pícaro, sus circunstancias, su contexto, su relación con el mundo y el modo en el que eso ocurre, es decir, el lenguaje. Esta unidad se planteó como una unidad integrada de lengua y literatura, trabajando al mismo tiempo aspectos histórico-literarios y lingüísticos, con ejercicios específicos de composición y derivación de palabras, así como de producción escrita y oral, con especial atención a la coherencia y cohesión. La sintaxis se trabajó en particular durante el análisis de algunas figuras retóricas.

Más allá de los contenidos que se trabajaron, en mi opinión lo más importante fue el tipo de dinámica que se estableció, donde desde el inicio los alumnos sabían cuáles eran los objetivos planteados para esa unidad, la metodología que se iba a seguir, así como ser conscientes del sistema de evaluación que se iba a aplicar. Durante la UD alternaron de forma muy dinámica el trabajo en parejas, individual o en pequeño grupos, el trabajo más autónomo de lectura o redacción con las presentaciones orales, donde un alumno defendía uno u otro argumento ante el resto de sus compañeros. Y como colofón, la evaluación (de ellos mismos, por parejas y por parte del docente), que les aportaba una visión amplia sobre lo que habían hecho, cómo lo habían hecho y qué habían conseguido. La evaluación, de la cual eran copartícipes tanto en la elaboración de alguna rúbrica como en la asignación de unos u otros valores (autoevaluación y coevaluación), les aportó una interesante reflexión sobre ellos mismos y supuso una apuesta decidida por su madurez, por ser corresponsables de su formación. Se vieron a sí mismos protagonistas, agentes activos y no sujetos pasivos. Todo esto llevó a que la Unidad Didáctica supusiese un éxito. Queda por ver cómo funcionaría un curso entero a base de estas dinámicas y cuál sería el efecto sobre el conjunto del grupo y sobre cada alumno en particular, que es lo más estimulante de todo este ejercicio.

Unidad Didáctica: “La picaresca a través del tiempo”

Presentación

El plan de esta unidad didáctica consiste en analizar elementos de la narrativa picaresca desde una perspectiva novedosa, dándole la vuelta a la cronología habitual y estudiando muestras actuales del género para posteriormente buscar sus antecedentes. Fue llevada a cabo en 1º de Bachillerato, tanto en el humanístico como en el científico, durante seis sesiones. En el texto que sigue hay una introducción, análisis y conclusiones sobre el contenido y su aplicación, mientras que en los anexos aparecen otras cuestiones como las competencias, rúbricas y otros aspectos relevantes.

La picaresca como género comparado: del Barroco a la Contemporaneidad, de la Contemporaneidad al Barroco

El tema de la picaresca, de acuerdo con los temarios en uso, cae en los cursos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato, fundamentalmente con las lecturas de *El Lazarillo de Tormes* y la *Vida del Buscón llamado Don Pablos*. De forma complementaria puede ser que vean textos como el *Guzmán de Alfarache*, de Mateo Alemán, para algunos el verdadero inicio de la narrativa moderna por delante del mismo *Quijote*. Y como antecedente del género, encontramos la poderosa presencia de *La Celestina*, que sin ser habitualmente catalogada dentro de la picaresca, sí que anticipa numerosos temas y personajes. Este género está imbuido de un espíritu transgresor que pone en entredicho el *establishment* de su época, con personajes humillados pero jocosos, que a través de la risa licúan el discurso sólido de los hijosdealgo de las novelas de caballerías, con sus nobles varios, princesas, reyes y desenlaces en los que abunda el recurso *deus ex machina*. Se trata, en resumen, del precedente más importante de la Modernidad y donde se ponen algunas de las bases más firmes de lo que será el pensamiento crítico que tanto importará en la Modernidad y la Contemporaneidad. Y que los más recientes planes educativos –al menos en teoría– tanto alaban y promueven. Al decir de Bajtín, el espíritu carnavalesco habitual en el género goliárdico⁴³, que se opone al tono serio y trascendente de la época feudal, se convierte en hegemónico en la picaresca, con personajes que pervierten a cada paso todos los valores aparentemente dominantes, convirtiéndose en reverso de la cultura oficial. Ese aspecto transgresor se ha mantenido hasta hoy e incluso a lo largo del siglo XX e incluso XXI podemos ver ejemplos en los que en el Carnaval en cualquiera de sus manifestaciones ha sido prohibido por su potencial corruptor.

Ese hilo ininterrumpido entre Renacimiento y Contemporaneidad establecido por la picaresca puede ser estirado desde uno u otro lado, y podemos ir desde el *Lazarillo de Tormes* hasta *Azar y viceversa*⁴⁴, o desde *Alfanhuí*⁴⁵ hasta *Guzmán de Alfarache*, y si ampliamos el espectro geográfico,

43 BAJTÍN, MIJAÍL *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*, Madrid, 2003, Alianza.

44 BENÍTEZ REYES, FELIPE *El azar y viceversa*, Barcelona, 2016, Ediciones Destino.

45 SÁNCHEZ FERLOSIO, RAFAEL *Industrias y andanzas de Alfanhuí*, Barcelona, 1951, Ediciones Destino.

encontramos numerosos ejemplos en la literatura en lengua inglesa⁴⁶, alemana⁴⁷, checa⁴⁸ o rusa⁴⁹, por poner algunos ejemplos.

Una de las fuentes de inspiración para esta propuesta didáctica es el artículo de Gonzalo Sobejano «Sobre la novela picaresca contemporánea»,⁵⁰ donde afirma que

el pícaro de anteaayer es, por consiguiente, equiparable al golfo de ayer y de hoy. Por este camino resultaría difícil acotar la extensión que haya cobrado en nuestro siglo el relato picaresco. Más que a los personajes debemos recurrir, para encontrar los límites, a la acción, la estructura y la trascendencia de la novela.

Sobejano insiste en el personaje por encima del género, pero probablemente no haya uno sin otro y, en cualquier caso, aunque pongamos el acento en uno u otro aspecto, nos encontramos con ese mismo hilo conductor que interesa a este trabajo. Así, las obras de las que se podrá partir para este ejercicio serán *Industrias y andanzas de Alfanhuí*, de Rafael Sánchez Ferlosio, *Azar y viceversa*, de Felipe Benítez Reyes, *Nuevas andanzas y desventuras de Lazarillo de Tormes*, de Camilo José Cela o, incluso, algunas de las novelas de la serie de Pepe Carvalho de Manuel Vázquez Montalbán⁵¹. Por cuestiones de tiempo y programa, se escogerán fragmentos de unas y otras para ilustrar la tesis de ese camino reversible y confirmar la pervivencia del género y la posibilidad de hacer el recorrido en ambas direcciones, no exclusivamente en orden cronológico. Esto tiene como objetivo que los alumnos puedan conocer el arquetipo del pícaro, fundamental para la literatura española -y no solo- desde textos más asequibles, próximos y, quizás, más interesantes porque les puedan interpelar más y mejor. Llegar desde estas posiciones a los textos clásicos del género podría ser, quizás, una buena estrategia para un aprendizaje más significativo, que podría ser extensible no solo a este tema sino a otros muchos del temario. La idea del *continuum* literario nos permitiría, de hecho, invertir la

46 FIELDING, HENRY, *Tom Jones*; DICKENS, CHARLES *Oliver Twist*; DAFOE, DANIEL *Fortunas y adversidades de la famosa Moll Flanders*; TWAIN, MARK, *Las aventuras de Huckleberry Finn*, o, de entre los contemporáneos, *La conjura de los necios*, de KENNEDY TOOLE, JOHN.

47 MANN, THOMAS *Confesiones del estafador Felix Krull*; GRASS, GÜNTHER *El tambor de hojalata*; WALSER, ROBERT *Jakob von Gunten*, etc.

48 HRABAL, BOHUMIL *Yo que he servido al rey de Inglaterra*; HASEK, JAROSLAV *Las aventuras del buen soldado Svejek*.

49 EROFEIEV, VENEDIKT *Moscú-Petuhskí*, o incluso *Almas muertas*, de GÓGOL, NILOLÁI.

50 SOBEJANO, GONZALO «Sobre la novela picaresca contemporánea», 1964, publicado en *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/sobre-la-novela-picaresca-contemporanea-0/html/02165fb8-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html. Actualizado el 13/05/2023

51 Esta propuesta, defendida por los que ven el género policiaco como una derivación del género picaresco, con detectives acanallados, buscavidas y de métodos/principios cuestionables, es muy rica e interesante. Se trata por lo general de personajes-arquetipo, planos pero que se hacen querer por el lector/público a pesar de sus malas maneras y dudosa moral. Ver artículo de F. Sierra Martínez, «Aspectos de la picaresca en la narrativa española contemporánea», en https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/14/aih_14_3_065.pdf

cronología para empezar por la literatura contemporánea, pasar a la moderna y llegar a la clásica. Este cambio supondría una revisión profunda del currículo y la metodología, probablemente inasumible a día de hoy, pero valga esta propuesta teórico-práctica para, amén de proponer una unidad didáctica original, hacer una reflexión sobre la pertinencia de este abordaje.

Esta unidad didáctica se llevó a cabo en primero de bachillerato, aunque probablemente, por haber tratado temas de literatura contemporánea, habría sido igual o más fructífero desarrollarla en segundo de Bachillerato, que es donde se ven los contenidos de literatura contemporánea. Aunque esto es así, con frecuencia las urgencias del currículo y la espada de Damocles de las pruebas de acceso a la universidad impiden llevar a cabo un trabajo de genuino aprendizaje sin pensar en la nota final y en la mejor preparación posible para el examen de las EvAU. Con todo, creo que es interesante plantear este ejercicio en forma de unidad didáctica para este nivel y promover más una reflexión profunda que la mera finalización del temario.

Evaluación y conclusiones de la unidad didáctica

Uno de los aspectos más interesantes de la Unidad Didáctica es que los alumnos participaron de todo el proceso de evaluación, con autoevaluación y coevaluación (además de la heteroevaluación por parte del docente) y la confección de las rúbricas. Lo más sorprendente y en cierta medida gratificante, es que fueron mucho más exigentes consigo mismos cuando se autoevaluaban o coevaluaban que cuando recibían la nota de forma externa. De sus comentarios, disfrutaron mucho de las sesiones en parte porque suponía una ruptura de su ritmo habitual de clases, con el temario, las notas y la dinámica dominante. Pero no solo se trató de eso: se intentó que tuvieran más voz, más minutos de reflexión, tanto escrita como en voz alta. Así pues, ellos se sentían más protagonistas, y eso les estimulaba. Como docente, tenía la sensación de que un curso completo con esa dinámica habría sacado un gran resultado de los alumnos, consiguiendo un giro en su forma de abordar la materia; pero es cierto que parte de la atención e interés venía por el hecho de ser algo novedoso y que rompía la monotonía. Cuando la dinámica que les proponía se convirtiera en la nueva monotonía, habría que ver cómo se desarrollaban las clases, pero es innegable que durante la unidad didáctica o durante un hipotético curso completo, darles más espacio, más libertad y más responsabilidad tiene que dar buenos resultados a la fuerza.

Otro aspecto que se trabajó fue el de tener un cronograma muy estipulado pero aparentemente ausente para permitir que todo fluyese. Como docente, estaba pendiente del ritmo pero atento a una eventual improvisación que en todas las ocasiones resultó muy productiva.

Relacionado con lo expuesto a lo largo de este trabajo, la UD tuvo un impacto positivo en su forma de ver la literatura porque se hizo de forma activa, construyendo a partir de conceptos previos que se iban recuperando y actualizando de diversas maneras: dirigidos por preguntas del docente, trabajando de forma colaborativa, haciendo lluvias de ideas antes de empezar a definir el tema del que iban a hablar, con una sesión final de presentación en la que prestamos atención no solo a los contenidos sino también a la forma de expresarse y a su comunicación no verbal (la gestualidad, el tono, ritmo y volumen de voz, la mirada, la forma de ocupar el espacio con respecto al público, etc.). Leyendo juntos y en voz alta notamos cosas que de otro modo se habrían escapado. No vimos todo lo que queríamos, pero lo que vimos lo vimos bien, reivindicando aquello de ‘menos es más’.

CONCLUSIONES

El gran reto que persigue toda reforma educativa no es otro que el que los alumnos aprendan más y mejor; esta afirmación, no por obvia es menos pertinente. Una de las grandes quejas del personal docente -y no solo- es la constante sucesión de planes educativos, de la politización de la educación y por ende la incapacidad de llegar a consensos que permitan desarrollar planes eficaces y con mirada a largo plazo. Si a ello le sumamos las diferentes tendencias o modas, los recurrentes estudios que aparentemente demuestran que “ese” es el método definitivo y que todo lo anterior no vale gran cosa, nos encontramos con un paisaje que, sin ser totalmente desalentador, nos produce una sensación de agobio ante la inmensa faena que queda por hacer. Como últimamente suele ser habitual en toda discusión sobre métodos educativos, la mención a Finlandia se hace ineludible y aquí aparecen muchas opiniones y mitos, pero lo más relevante sería lo siguiente: Finlandia alcanzó la madurez y calidad de su sistema después de casi treinta años de estabilidad, sin vaivenes derivados de cambios políticos, caracterizándose por estar fuertemente centralizado⁵² y por tener un

52 Aunque hoy día el sistema educativo finlandés se caracteriza por tener centros muy descentralizados donde los equipos directivos tienen gran autonomía para conformar sus plantillas de docentes. En parte, ese es el modelo que se sigue en Catalunya a diferencia de la mayoría de los otros modelos dentro del sistema educativo español (el de la autonomía de los equipos directivos), aunque no es solo ese aspecto el que garantiza un mejor

sistema público de forma casi exclusiva; no menor es el aspecto de haber impuesto un sistema en que los alumnos se escolarizaban obligatoriamente hasta los 16 años en 1968, a diferencia de, por ejemplo, España, que lo hizo en 1990 (acabando el último curso de EGB en el 1996-97). Y todo ello acompañado de una altísima autoexigencia por parte del profesorado, en parte explicada por su necesidad de afirmación identitaria después de una historia convulsa de falta de independencia durante gran parte del siglo XX: un sistema educativo finlandés de gran calidad era la mayor garantía de un futuro prometedor, y todos se pusieron a la labor. La enseñanza que nos aporta este caso es la siguiente: cuanto menos injerencia política, mejor; cuanto más compromiso y formación del profesorado, mejor; cuanto más igualitaria e inclusiva la escuela, mejor; y cuanto menos estresante, mejor. Pero como agudamente apunta algún académico, para reproducir el modelo finlandés, habría que ser finlandés y vivir en Finlandia⁵³.

Otro modelo al que se le presta mucha atención es el de Singapur. De nuevo, querer implantar modelos que han tenido éxito porque en sus respectivos países se han dado unas circunstancias que lo han propiciado, probablemente sea imposible por ser irreal reproducir esas mismas circunstancias, ese mismo acervo popular o esa misma relación para con el entorno educativo. Pero sería poco inteligente no fijarse en los que lideran los rankings e intentar extraer enseñanzas de sus éxitos que sean aplicables a nuestros contextos⁵⁴. Una de las ideas más defendidas del sistema de Singapur es la excelencia del profesorado, que tiene algún aspecto destacable. En una participación en el Politécnico de Monterrey (México), el secretario general del Sindicato de Maestros de Singapur, Mike Thiruman,⁵⁵ planteó algunas cuestiones que son recurrentes en la discusión sobre modelos educativos: ratio, formación del profesorado y excelencia del alumnado. Sobre la primera, reconoció que las ratios de los países occidentales son muy inferiores a las suyas, que están en torno a los 40 alumnos, algo que parece completamente superado en nuestro entorno. Los resultados de PISA los sitúan en el *top* de todos los rankings de excelencia en matemáticas, ciencias y lecto-escritura. pero puntúan mucho peor en creatividad y originalidad, en pensamiento “out-of-the-box”

funcionamiento o mejores resultados académicos, tal como se desprende de los sucesivos informes PISA, entre otros. Para más información al respecto: REIJO LAUKKANEN, «The Finnish model of teacher education», en *Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences* (Actas de conferencia). Sevilla, 2013, pp. 885-894

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/56191/>

[PON_1.pdf;jsessionid=59BA7F8C2A3BFA0AD80E526C57B7BFEF?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/56191/PON_1.pdf;jsessionid=59BA7F8C2A3BFA0AD80E526C57B7BFEF?sequence=1&isAllowed=y)

53 HENDRICKSON, KATIE A. *Op. cit.*

54 SCHLEICHER, ANDREAS *Primera clase. Cómo construir una educación de calidad para el siglo XXI*, Madrid, 2018, Fundación Santillana, pág. 316 «No se trata de copiar y pegar las soluciones de otros países; se trata de observar con seriedad y sin apasionamiento las buenas prácticas en nuestros propios países y en otros lugares para convertirnos en expertos de lo que funciona en cada contexto y aplicarlo de manera consciente.»

55 <https://observatorio.tec.mx/edu-news/entrevista-mike-thiruman-secretario-general-sindicato-de-maestros-singapur/>

y también es cierto que solo el 30% de los estudiantes van a estudios encaminados a títulos universitarios (equivalente a nuestro bachillerato) mientras que alrededor del 70% se encamina hacia la formación profesional. Este dato distorsiona la media. Andreas Schleicher, padre de las pruebas PISA, destaca que hay que repensar la escuela del siglo XXI, que de momento está funcionando con parámetros del siglo XX, y ahí empieza a haber una disonancia que afecta al buen desempeño formativo⁵⁶. Mirando lo que ocurre en PISA, vemos otro patrón que se repite: todos son países pequeños con un gran consideración por su educación y con la capacidad de dar un giro importante en un lapso de tiempo aceptable. De los países medianos y grandes (o en cualquier caso comparable con España), el que está consiguiendo mejores resultados es Polonia (población de 38 millones) y al que probablemente en breve le estemos prestando mucha atención.

Parece evidente que lo más razonable es ir a buscar lo mejor de cada metodología y no ser ortodoxo con ninguna en particular. Todas tienen sus puntos fuertes y sus puntos débiles o, como mínimo, algunas son más útiles o productivas que otras en ciertas situaciones y con ciertos grupos de alumnos. Será tarea del docente leer bien cada una de estas situaciones para escoger el mejor modelo, método y metodología y adaptarlas con vistas a lograr el fin propuesto, pero siempre con el objetivo de que el alumno progrese, se sienta bien en el entorno escolar y adquiera fortaleza para afrontar los retos futuros, que sepa evaluar sus logros y fracasos y extraer conclusiones. Deberá igualmente saber que la formación será constante a lo largo de su vida si quiere seguir extrayéndole todo el jugo e ir adaptándose a su vertiginoso ritmo. Nada indica que vayamos a un mundo más desacelerado, sino posiblemente lo contrario.

Como otra parte de las conclusiones, encontramos lo relativo a las cuestiones literarias: la literatura y su canon no solo nos hace partícipes de una sociedad, configura un imaginario y nos permite recurrir a ciertas figuras o motivos que encapsulan un cierto saber popular. La lectura, para la cual es indispensable tener bien asentadas las capacidades lingüísticas, nos va a permitir entender y desentrañar la sociedad en la que vivimos. Ya a principios del siglo proliferaron las campañas a favor de la alfabetización del pueblo llano, y hoy día nos parece que siempre ha sido así, que siempre hemos sido lectores eficaces, y que nos podemos permitir aflojar el ritmo y no seguir con esa senda de constante progreso porque estamos bien, porque siempre hemos estado bien y no hay que tener miedo de nada al respecto, pero hay datos que indican lo contrario:

Desde 1967, el Día Internacional de la Alfabetización se celebra cada año en todo el mundo para recordar al público la importancia de la alfabetización como factor de

56 Entrevista a Andreas Schleicher en la Fundación Telefónica el día 19 de octubre de 2018

<https://espacio.fundaciontelefonica.com/evento/como-construir-una-escuela-de-calidad-para-el-siglo-xxi/>

dignidad y de derechos humanos, así como para lograr avances en la agenda de alfabetización con miras a una sociedad más instruida y sostenible.

A pesar de los logros alcanzados, los desafíos persisten, ya que 763 millones de jóvenes y adultos carecen de habilidades básicas de lectura y escritura en 2020. La reciente crisis del COVID-19 y otras crisis, como el cambio climático y los conflictos, han exacerbado estos desafíos.

El contexto global en constante cambio ha adquirido un nuevo significado en los últimos años, obstaculizando el progreso en materia de alfabetización y ampliando las desigualdades entre regiones del mundo, países y poblaciones. En los países de bajos y medianos ingresos, la proporción de niños de 10 años que no pueden leer y comprender un texto simple ha aumentado del 57 por ciento en 2019 a un estimado del 70 por ciento en 2022.⁵⁷

Así pues, debemos intensificar nuestro trabajo para formar los mejores lectores posibles, aprovechando que nuestra coyuntura es muy buena y no hay amenazas a la vista. Solo hay que ver el ejemplo de estos últimos tiempos, donde una guerra ha expulsado del sistema a cientos de miles de niños durante varios meses, incluso más de un año. Entre los adolescentes, una pérdida de un año puede ser una situación compleja de remontar, lo que nos obliga a la siguiente reflexión: cada curso en el que baja el nivel supone una pérdida acumulada que al final puede suponer hasta un retraso de uno o dos años con respecto a sus compañeros de la misma edad y el mismo entorno: lo mismo que sufrir un año de guerra. Viendo lo anterior nos podemos preguntar: ¿a quién se le cerrarán las puertas? ¿A quién se le abrirán? ¿Quién tendrá mejores opciones de triunfar en la vida si empieza con un importante lastre? Son preguntas que entrañan respuestas duras, y para evitar estar del lado desfavorecido, producir buenos lectores es primordial para cualquier sistema educativo.

Volviendo al tema más genuinamente literario, debemos recordar que no leemos en abstracto, sino que leemos en una lengua concreta, sea un texto originalmente escrito en esa lengua o en traducción, y que cada lengua responde a un entorno, a una comunidad de hablantes que constantemente va pactando sus normas y sus significados, que lo hace poco a poco, pero sin pausa, y que entre consolidación y consolidación de significados, hay numerosas pruebas, experimentos y juegos, apuestas fallidas y otras que se fijan en el lenguaje para siempre; unas parecen enriquecerlo y otras pervertirlo, pero siempre lo nutren, y cada nuevo matiz le añade personalidad y capacidad denotativa y expresiva; y al final de eso se trata en el lenguaje. También la literatura es tradición y estilos, continuidad y disrupción. Que los alumnos puedan trabajar un texto actual con los ojos puestos en el siglo XVII es un logro relevante, como lo es que leyendo un texto del XVII puedan

57 UNESCO, Día Internacional de la Alfabetización (8 de septiembre) - <https://www.unesco.org/es/days/literacy>

verse reflejados e interpelados por él desde su lógica del siglo XXI. Adquirir este conocimiento da más sentido a su formación, porque esta se arraiga en algún punto. La idea de *continuum* en literatura es justamente de lo que habla Ausubel en la idea de anclaje; y cuando se produce el anclaje del nuevo conocimiento al ya existente en nuestro sistema cognitivo, entonces se da un aprendizaje relevante y no arbitrario, luego significativo. Y cuanto más sepamos y mejor relacionemos, más preparados estaremos para ser libres, para luchar contra las tinieblas que suponen la ignorancia. No deja de venirme a la cabeza lo que frecuentemente se oye sobre la felicidad que aporta la ignorancia; es un forma de ver el mundo. Ser ignorante nos exime de tomar decisiones (aunque recordemos también uno de los principios de nuestro sistema legal: “el desconocimiento de la norma no exime de su cumplimiento”), pero nos hace más esclavos. La libertad implica sufrimiento, sin duda, pero ser dueños de ella es uno de nuestros bienes más preciados, si no el que más. Y cómo no tratar el tema de la alegría de leer, de descubrir nuevos mundos, los que están ahí fuera y los que anidan en uno mismo, el placer intelectual, sensorial, la capacidad que ofrece la literatura para imaginar nuevos mundos, para anticipar problemas⁵⁸ o simplemente para divertirse, pasar un buen rato, matar el tiempo o evadirse. Y nada menor es el aspecto de la compañía que ofrece la lectura, con sus personajes variopintos, con los que nos identificamos o a los que despreciamos, pero que siempre nos acompañan y llenan algunos de nuestros vacíos. La compañía ante la soledad, buscada o sobrevenida, no es, hoy, un tema menor: sabemos que alrededor de cinco millones de personas viven solas en España, y que solo un porcentaje de ellas han escogido libremente hacerlo, de entre las que lo han escogido, no todas lo llevan bien; del mismo modo que entre las que no lo han escogido, no todas lo llevan mal. Pero sea como sea, la soledad no deja de ser algo en cierta manera contrario a lo que es la vida del ser humano, que es un ser comunitario por naturaleza. Esta situación ha llegado al punto que en países como el Reino Unido, Japón o Canadá hablan de pandemia de soledad y han creado sendos Ministerios de la Soledad (o agencias/secretarías de Estado), ya que tiene un impacto muy negativo en la vida física y mental de la gente, con sus consiguientes facturas sanitarias y sociales. En España la cifra de hogares de un solo miembro es del 10’3%, mientras que en el Reino Unido es sobre el 15% esas cifras, con picos del 25% en la zona de Londres y un 35% en Escocia⁵⁹. Una persona

58 RAMÍREZ, PAVEL, «Francia reclutará a escritores de ciencia-ficción para ganar las guerras del futuro», La Información, 25/7/2019

<https://www.lainformacion.com/mundo/francia-reclutara-a-escritores-de-ciencia-fiion-para-guerra-del-futuro/6507431>

59 Office for National Statistics, *Families and Households in the UK: 2021*.

<https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/birthsdeathsandmarriages/families/datasets/familiesandhouseholds>

solitaria es porcentualmente mucho más proclive a la depresión⁶⁰, y eso la perjudica a ella en particular y a toda la sociedad en general.

Pues ante esa situación, la lectura –y la cultura en general– se erige como una de las mejores soluciones, por su capacidad para estimular el intelecto y mantener la plasticidad del cerebro, para hacernos más resilientes, para conocer mejor nuestro siempre cambiante entorno, para desarrollar la empatía, para vivir otras vidas y traspasar los muros del encierro, sean reales o imaginarios. Fomentar, pues, que los jóvenes disfruten de la lectura, que la incorporen a su práctica diaria, que acudan a ella en busca de solaz y fuente de información, que ofrezca referentes, que enriquezca su vocabulario y con él su capacidad de describir y aprehender el mundo, no tiene precio. Es, sin duda, la mejor inversión posible.

Y con respecto a la elección de los temas de literatura que se ha hecho en este trabajo, una última reflexión: me parece que sería provechoso plantear darle la vuelta a los currículos de literatura (y probablemente también de historia e historia del arte), para empezar desde la contemporaneidad e ir retrocediendo en el tiempo: en mi opinión más fructífero que buscar repercusiones es buscar antecedentes. Hoy día vemos episodios de la guerra de Ucrania que son idénticos a los que ocurrieron en las Guerras Púnicas, por lo que analizar lo que ocurre ahora, con información en tiempo real, con efectos palpables, con gente viva implicada, con *inputs* de todo tipo y en todos los formatos posibles (escritos, multimedia, personales, etc.) y desde ahí analizar en qué otras ocasiones de la Historia pasó algo parecido (y cómo acabó) puede ser mucho más relevante para el joven medio que empezar por Aníbal, Astrúbal o Escipión y un sinfín de fechas y hechos lejanos que se mezclan en un batiburrillo casi incomprensible. Con la literatura se puede actuar del mismo modo. Ver a un personaje del mundillo actual como el Pequeño Nicolás, encarnación moderna del pícaro, puede ser un buen punto de arranque para entender que eso ya se vio en el Lazarillo o el Buscón, y que entonces supuso un cambio de paradigma por tal o cual motivo. Ese giro, en mi opinión, haría infinitamente más significativo el aprendizaje. Tuve la ocasión de ponerlo en práctica y los resultados así me lo confirman. Como anticipaba en la introducción de este trabajo, esto no es más que un camino que acaba de empezar.

60 La soledad puede multiplicar hasta por cinco la posibilidad de padecer depresión. Lo que hasta hace poco parecía ser una situación relacionada con la vejez, en los últimos tiempos se ha demostrado cómo afecta a todas las capas de adultos, y a partir de la pandemia de la Covid, ha ido rebajando cada vez más la edad, hasta jóvenes incluso adolescentes. FITA, JOSEP, «La soledad multiplica por cinco las probabilidades de desarrollar una depresión», *La Vanguardia*, 30/11/2021
<https://www.lavanguardia.com/vida/20211130/7898536/soledad-multiplica-cinco-probabilidades-desarrollar-depresion.html>

BIBLIOGRAFÍA

AGUILERA MORALES, ALCIRA, MARTÍNEZ LARA, ADRIANA MARÍA, «La pedagogía proyectiva: Aproximaciones a una propuesta innovadora», *Pedagogía y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional, No. 31 (2009), jul-dic

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/770>

AUSUBEL, D. P. *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona. 2002, Ed. Paidós.

BAJTÍN, MIJAÍL *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*, Madrid, 2003, Alianza.

BALCELLS, MERITXELL, «El trabajo por proyectos: una metodología global», *Cuadernos de Pedagogía*, N° 450, Sección Experiencias, Noviembre 2014, Editorial Wolters Kluwer

BARTEL KA, GRADISAR M, WILLIAMSON P. «Protective and risk factors for adolescent sleep: a meta-analytic review.» *Sleep Med Rev*. 2014;21:72–85.

BERROCAL, S., GALILEA, J. “Aspectos higiénicos de la educación física escolar”, *Apunts-Medicina de l’Esport-Apunts-Medicina del Deporte*, 1978, Barcelona, Vol XV, No. 60, pág 213. Disponible en: www.apunts.org

Blog Vicens Vives, «¿Qué son las competencias LOMLOE y cómo te afectan?», 19/01/2022

<https://blog.vicensvives.com/que-son-las-competencias-clave-en-la-lomloe/>

COMISIONES OBRERAS, Texto completo de la LOE comparado con las modificaciones de la LOMLOE <https://fe.ccoo.es/96f65d960692f106efd81d79c7548083000063.pdf>

CROWLEY SJ, ACEBO C, CARSKADON MA. «Sleep, circadian rhythms, and delayed phase in adolescence». *Sleep Med*. 2007;8:602–12.

ESTEBAN BARA, F., GIL CANTERO, F. «Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa», -*Revista Española de Pedagogía*, Año 80. número 281, enero-abril, pp. 13-29.

FARRERAS, CARINA, «Las familias gastan casi 600 millones de euros en refuerzo educativo», *La Vanguardia*, 18/01/2023 <https://www.lavanguardia.com/vida/20230118/8690264/mitad-escolares-espanoles-recibe-clases-extraescolares-refuerzo.html>

FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO, Hiperaula.ucm.es

FITA, JOSEP, «La soledad multiplica por cinco las probabilidades de desarrollar una depresión», *La Vanguardia*, 30/11/2021

<https://www.lavanguardia.com/vida/20211130/7898536/soledad-multiplica-cinco-probabilidades-desarrollar-depresion.html>

GARCÍA ALLER, MARTA «¿Por qué Castilla y León tiene la mejor educación de España?», *El Confidencial*, 11/2/2022

https://www.elconfidencial.com/espana/2022-02-11/por-que-castilla-leon-mejor-educacion-espana_3373857/

GUERRERO, MARTA, GORTÁZAR, LUCAS, MARTÍNEZ, ÁNGEL, "Jornada escolar continua: Cómo la pandemia está acelerando un modelo social y educativo regresivo», *EsadeEcPol Brief* #26 Mayo 2022, Barcelona <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/jornada-escolar-continua-como-la-pandemia-esta-acelerando-un-modelo-social-y-educativo-regresivo/>

HENDRICKSON, KATIE A. [2012] «Assessment in Finland: A Scholarly Reflection on One Country's Use of Formative, Summative, and Evaluative Practices», *Mid-Western Educational Researcher* • Volume 25, Issues 1/2, págs. 33-43

KNUTSON K.L, LAUDERDALE D.S. «Sociodemographic and behavioral predictors of bed time and wake time among US adolescents aged 15 to 17 years», *J Pediatr.* 2009;154:426–30, 30 e1.

LÓPEZ-PASTOR, V.M, y PÉREZ-PUEYO, Á. (coords) [2017], *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.

MARTÍNEZ VALCÁRCEL, NICOLÁS, «Los modelos de enseñanza y la práctica de aula», *Estudios Pedagógicos*. 2004- Universidad de Murcia. pp. 1-19

<https://www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/propias/docs/enciclopediadidacticarev/modelos.pdf>

MAYORAL, CARLOS «España o las diecisiete asignaturas de Historia», *Zenda*, 8/9/2022

<https://www.zendalibros.com/espana-o-las-diecisiete-asignaturas-de-historia/>

Ministerio de Educación y Formación Profesional, «La tasa de abandono educativo temprano se mantiene estable con un 13'9% en 2022.», 27/01/2023.

<https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2023/01/20230127-aet.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría General Técnica. Informe Igualdad en cifras. *MEFP 2022. Aulas por la igualdad*, <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ef97c1ee-7e56-4d3b-918b-3ae7f519c78e/igualdad-en-cifras-2022-web.pdf>

MORENO, JUAN MANUEL, «Educación en la sombra en España: Cómo las clases particulares se están convirtiendo en un bien de primera necesidad», *EsadeEcPol Brief* #22 Enero 2022, Barcelona <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/educacion-en-la-sombra-en-espana-como-las-clases-particulares-se-estan-convirtiendo-en-un-bien-de-primera-necesidad/>

NOVA, IRENE P., «El PSOE plantea abrir los colegios de Madrid 11 meses de 7:00 a 19:00 y Ayuso lo ve "interesante"», *El Español*,
[13/09/2022https://www.elspanol.com/madrid/comunidad/20220913/psoe-plantea-abrir-colegios-madrid-ayuso-interesante/702929882_0.html#:~:text=El%20proyecto%20del%20PSOE%20es,julio%20de%20lunes%20a%20viernes.](https://www.elspanol.com/madrid/comunidad/20220913/psoe-plantea-abrir-colegios-madrid-ayuso-interesante/702929882_0.html#:~:text=El%20proyecto%20del%20PSOE%20es,julio%20de%20lunes%20a%20viernes.)

OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS, *Families and Households in the UK: 2021*.
<https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/birthsdeathsandmarriages/families/datasets/familiesandhouseholds>

RAMÍREZ, PAVEL, «Francia reclutará a escritores de ciencia-ficción para ganar las guerras del futuro», *La Información*, 25/7/2019
<https://www.lainformacion.com/mundo/francia-reclutara-a-escritores-de-ciencia-fiion-para-guerra-del-futuro/6507431>

REIJO LAUKKANEN, «The Finnish model of teacher education», en *Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences* (Actas de conferencia). Sevilla, 2013, pp. 885-894
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/56191/>

PON_1.pdf;jsessionid=59BA7F8C2A3BFA0AD80E526C57B7BFEF?sequence=1&isAllowed=y

RODRÍGUEZ, M. (2011). «La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual». *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 3, n. 1, pp. 29-50. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html en 12/6/2023”

SACRISTÁN, VERA (redactora), HERRANZ, ALFONSO y FORCADELL I DÍEZ, LLUÍS (colaboradores), «Análisis de las diferencias entre las notas de bachillerato y las de la selectividad y sus efectos sobre la equidad en el acceso a la universidad». Observatorio Universitario. 23 de junio 2023 <https://www.observatoriuniversitari.org/es/2023/06/informe-pau/7/>

SÁNCHEZ, GONZALO «¿Están infladas las notas de Bachillerato? El alumnado valenciano saca 9 veces más sobresalientes que en la PAU», *Levante, el Mercantil Valenciano*, 15/6/2023
<https://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2023/06/15/bachillerato-alumnado-valenciano-infladas-notas-pau-88723048.html>

SCHLEICHER, ANDREAS (Entrevista). Fundación Telefónica, 19 de octubre de 2018
<https://espacio.fundaciontelefonica.com/evento/como-construir-una-escuela-de-calidad-para-el-siglo-xxi/>

SCHLEICHER, ANDREAS *Primera clase. Cómo construir una educación de calidad para el siglo XXI*, Madrid, 2018, Fundación Santillana, pág. 316

SENNETT, RICHARD, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, 2006, Editorial Anagrama

SIERRA MARTÍNEZ, FERMÍN «Aspectos de la picaresca en la narrativa española contemporánea», en https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/14/aih_14_3_065.pdf

SOBEJANO, GONZALO «Sobre la novela picaresca contemporánea», 1964, publicado en *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/sobre-la-novela-picaresca-contemporanea-0/html/02165fb8-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html.
Actualizado el 13/05/2023

SUÁREZ-SILVERIO, E. J. (2014). «El constructivismo radical de Glasersfeld versus el constructivismo pragmático de Dewey.» *Revista De Educación De Puerto Rico (REduca)*, 47(1), 115–158. Recuperado a partir de <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16360>

TABRIZI, BEHNAM; LAM, ED; GIRARD, KIRK; IRVIN, VERNON “Digital transformation is not about technology”, *Harvard Business Review*, 19/3/2019
<https://hbr.org/2019/03/digital-transformation-is-not-about-technology>

THIRUMAN, MIKE (entrevista) «Conoce el modelo educativo exitoso de Singapur». Observatorio del Tecnológico de Monterrey - <https://observatorio.tec.mx/edu-news/entrevista-mike-thiruman-secretario-general-sindicato-de-maestros-singapur/>

TÜNNERMANN BERNHEIM, CARLOS, “El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. Universidades”, *UDUAL*, México, No.48, enero-marzo 201, pp. 21-32 [fecha de Consulta 21 de mayo de 2023]. ISSN: 0041-8935. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>

UNICEF, «Diseño Universal para el Aprendizaje y libros de texto digitales accesibles», <https://www.unicef.org/lac/dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje-y-libros-de-texto-digitales-accesibles>

Páginas Web:

ÁMBITOS:

https://portal.edu.gva.es/formaciodelprofessorat/wp-content/uploads/sites/224/2021/06/Trabajo_ambitos.pdf

BOE:

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>. Texto íntegro LOE (Ley Orgánica de Educación, 2/2006 de 3 de mayo)

CURRÍCULO LOMLOE:

<https://educagob.educacionyfp.gob.es/ca/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/perfil-salida.html>

EVALUACIÓN FORMATIVA:

https://xtec.gencat.cat/web/.content/documents/avaluaci-formativa_-qu-hi-ha-de-nou.pdf

<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/evaluacion-formativa.pdf>

RÚBRICAS:

https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/rubricas/secundaria/rubricas_13_noviembre_2018/rubricas_lengua_literatura.pdf

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE:

<https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/situaciones-aprendizaje.html>

SUEÑO

American Academy of Sleep Medicine <https://aasm.org/>

Sleep Foundation, <https://www.sleepfoundation.org/>

Centers For Disease Control and Prevention <https://www.cdc.gov>

<https://www.cdc.gov/sleep/features/spanish/las-clases-empiezan-demasiado-temprano.html>

UNIDAD DIDÁCTICA: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/ca0d76d7-90f1-4117-bbc2-d87107ec39bf/Modelos%20de%20dise%C3%B1o%20de%20Unidades%20Did%C3%A1cticas%20Integradas>

Anexo 1: Unidad Didáctica – Descripción y temporización

ESTRUCTURA DE LA TAREA		GESTIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL AULA				
ACTIVIDADES	EJERCICIOS	ACCIONES DE AULA		SESIONES 50-55 minutos	MATERIALES DIDÁCTICOS Y RECURSOS DIGITALES	ESPACIO Y GRUPOS
		ALUMNO/A	PROFESOR/A			
MOTIVACIÓN.1. INTRODUCCIÓN / SENSIBILIZACIÓN						
<p>Primera aproximación informal diagnóstica para sondear el conocimiento del tema</p> <p>A través de materiales aledaños, se abordará el tema de la picaresca, que aparece en numerosas películas o letras de canciones, con anti-héroes reconocibles y a partir de los cuales se puede empezar a abordar el tema tratado.</p> <p>Películas de pícaros: <i>El buscavidas</i> (de R. Rossen) con Paul Newman</p> <p>Canciones de pícaros: <i>Like a rolling stone</i>, de Bob Dylan</p> <p>Literatura infantil. <i>Huckleberry Finn/Tom Sawyer</i>, tanto en cómic como en dibujos animados</p>	<p>0. Evaluación diagnóstica informal: mediante charla, preguntas, alusiones, etc.</p> <p>1.1. Buscar en diferentes fuentes (biblioteca, Internet, recursos propios: casa, amigos, familiares) material que ilustre esta actividad</p> <p>1.2. Identificar a los principales personajes del género</p> <p>1.3. Establecer un mapa en el que se ubiquen dichos personajes con sus comportamientos, sus pros y contras u otros aspectos relevantes</p>	<p>Observa</p> <p>Reconoce</p> <p>Describe</p> <p>Relaciona</p>	<p>Presenta la actividad, dirige algunas preguntas y permitiendo la espontaneidad de otras</p> <p>Estimula la autonomía personal</p> <p>Estimula la investigación grupal social</p>	1 sesión	<p>Pizarra y libreta,</p> <p>Ordenador con proyector o equipo reproductor de video y audio donde ver los materiales que se empiezan a trabajar</p>	<p>Trabajo individual y en grupo.</p> <p>Clase Aula habitual o aula de informática (acceso a los ordenadores para hacer búsqueda o explotación de material)</p> <p>Grupos heterogéneos de 4-5 alumnos</p>
PLANIFICACIÓN. 2. ABORDAJE DEL CONTEXTO						
<p>Se presenta a los alumnos el tema, con una introducción a cargo del docente del contexto histórico-económico-literario, para que se pueda ubicar la figura del pícaro a lo largo de las diferentes épocas. Siguiendo el espíritu de esta propuesta, se irá desde la época actual hasta la época del Renacimiento/Edad Media .</p> <p>Posteriormente el alumno lo complementará con trabajo personal y grupal</p>	<p>2.1. Apuntar los elementos del contexto del pícaro y ver si son los mismos, en esencia, a lo largo de los siglos</p> <p>2.2. Hacer un análisis de los elementos constituyentes del pícaro: carácter, personalidad, adaptación a las circunstancias, sentido del humor.</p> <p>2.3. Personaje plano Vs personaje en evolución.</p> <p>2.4. Hacer un mapa de épocas y personajes</p>	<p>Analiza</p> <p>Crea</p>	<p>Explica,</p> <p>contextualiza</p>	1 sesión	<p>Libreta, papel/cartulina de grandes dimensiones, colores</p>	<p>Individual</p> <p>En grupo</p>
DESARROLLO. 3. LECTURA DE LOS TEXTOS 1 (MODERNOS Y CONTEMPORÁNEOS)						
<p>Se hará una selección de los textos a trabajar para acotar y acortar el material: fragmentos seleccionados, algún capítulo.... Aspecto a negociar en función de la capacidad del curso, disponibilidad horaria u otras variables.</p> <p>Los textos de esta parte serán contemporáneos y</p>	<p>3.1. Identificar las características fundamentales de los personajes habituales en el mundo de la picaresca a partir de los textos</p> <p>3.2. Establecer una clasificación de los diferentes tipos según su función, sus costumbres o las características antes identificadas.</p>	<p>Planifica</p> <p>Decide</p> <p>Lee</p> <p>Relaciona</p> <p>Sintetiza</p>	<p>Estimula la lectura crítica</p> <p>Actitud constructiva</p>	1 sesión	<p>Libros, dossier de lectura.</p> <p>Libreta, papel, bolígrafos</p>	<p>Trabajo individual + trabajo en grupo con 5-6 alumnos</p> <p>Aula habitual</p>

se habrán presentado con una cierta antelación para dar tiempo a los alumnos a hacer la lectura requerida	3.3. Relacionar los personajes entre sí, estableciendo jerarquías, lugar en la sociedad, etc. 3.4. Identificar situaciones en las que se manifiesta la actitud pícaro					
DESARROLLO. 4. LECTURA DE LOS TEXTOS 2 (RENACIMIENTO, BARROCO)						
Se hará una selección de los textos a trabajar para acotar y acortar el material: fragmentos seleccionados, algún capítulo.... Aspecto a negociar en función de la capacidad del curso, disponibilidad horaria u otras variables. Los textos de esta parte serán de los ya leídos en cursos anteriores y de los que se hará una revisión a la luz de la lectura de los contemporáneos y de su mayor formación en general .	4.1. A partir de las características establecidas en la anterior sesión, contrastarlas con las ya conocidas de los textos canónicos de la picaresca y reverlas a la luz de la nueva aproximación. 4.2. Establecer similitudes y diferencias entre épocas. 4.3. Dibujar un mapa con el hilo conductor	Planifica Decide Lee Relaciona Sintetiza	Estimula la indagación Constructivo	1 sesión	Libros, dossier de lectura. Libreta, papel, bolígrafos	Trabajo individual + trabajo en grupo con 5-6 alumnos Aula habitual
SÍNTESIS. 5. EXPRESIÓN ESCRITA Y ORAL.						
A partir de la lectura de los textos de ambas épocas, reflexionar sobre el concepto de la picaresca, atendiendo más a los antecedentes que a las consecuencias y viendo su continuidad en el tiempo. A continuación, compartirlo con los compañeros para confrontar opiniones	5.1. De todo el trabajo llevado a cabo, escribir una reflexión sobre la pervivencia de la picaresca, El texto será de tipo expositivo-argumentativo. 5.2. Presentación oral, prestando especial atención a la relación que existe entre los textos de picaresca moderna con respecto a sus antecedentes, pero siempre desde la perspectiva del texto contemporáneo. 5.3. Contrastar con los compañeros los resultados en forma de diálogo a varias bandas	Practica Evalúa	Guiar la práctica Dar indicaciones sobre la escritura del texto Animar y generar confianza para la exposición oral Generar un clima adecuado para un a charla colectiva donde se intercambien ideas	2 sesiones	Texto escrito: lapiz, papel, ordenador Presentación oral: voz, expresión corporal Equipamiento digital de apoyo para la presentación	Individual y opción de individual/grupo para la presentación oral
EVALUACIÓN. 6. EVALUACIÓN. AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN.						
Esta parte es fundamental para la consecución de objetivos así como llevar a cabo una reflexión crítica sobre los procedimientos. Se llevará a cabo una evaluación fundamentalmente formativa para un mejor aprovechamiento de la actividad	7.1. Autoevaluación 7.2. Coevaluación 7.3. Evaluación Conclusiones y sensaciones generales (fuera de temario/evaluación)	Evalúa, coevalúa, autoevalúa	Guía la actividad. Da pistas, ejemplos y finalmente evalúa	1 sesión	Escala de auto/ coevaluación Rúbricas	Individual y Grupos

DESCRIPTORES OPERATIVOS DE LAS COMPETENCIAS CLAVE. Perfiles de salida.

Por sintetizar, a excepción de la COMPETENCIA PLURILINGÜE (CP), todas las demás competencias se ven reflejadas de uno u otro modo y en una u otra medida en las actividades que conforman esta unidad. En particular, COMPETENCIA EN CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURALES (CCEC) y quizás en menor medida la de COMPETENCIA CIUDADANA (CC), que aunque lo impregna todo, en esta unidad didáctica no tiene un peso específico, estarían en los extremos, pero por supuesto la de COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (CCL) tiene una importancia destacada, así como la COMPETENCIA EMPRENDEDORA (CE), en tanto que atiende a las capacidades de negociación, trabajo en equipo, espíritu crítico, etc. COMPETENCIA PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDER A APRENDER (CPSAA) es una competencia transversal que, independientemente de los contenidos específicos, siempre está presente (o debería) en todas las actividades que se desarrollan en el proceso educativo. Y como complemento, encontramos la COMPETENCIA DIGITAL (CD) que se manifiesta a lo largo del grueso de las sesiones, sea para leer, consultar, ilustrar, resolver dudas, etc.

CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5,
CP2, CP3,
CC1, CC2, CC3
CE3
CCEC1.1, CCEC3.1, CCEC.3.2, CCEC4.2
CD1, CD2, CD3, CD4, CD5
CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Ante la posibilidad de que en el aula haya alumnos que requieran de algún tipo de ayuda particular debido a sus necesidades específicas, se proponen las siguientes opciones:

En paralelo a las lecturas, existen versiones audiovisuales y de cómics que pueden ayudar a asumir los contenidos, sobre todo para aquellos alumnos que tengan dificultades de lectocomprensión por distintas causas: tener necesidades educativas especiales; haberse incorporado tardíamente al sistema educativo; presentar dificultades graves de aprendizaje; tener necesidades de compensación educativa. Para alumnos con altas capacidades intelectuales, y dependiendo de su marcha en la clase, se les podrán ofrecer lecturas o ejercicios complementarios, o la posibilidad de hacer un pequeño trabajo de investigación, relacionar el objeto de la unidad didáctica con otros temas de su interés, etc. Todo lo necesario para evitar que, por aburrimiento, pueda desconectar del tema y suponer una mayor pérdida aún.

En función del grupo y las particularidades de los alumnos con necesidades, se aplicará una serie de medidas concretas para adecuar la actividad a las diferencias individuales del alumnado: organización de espacios, disposición y aspecto del aula, organización del material, organización del tiempo, etc. Habiendo solventado esto, se trabajará para no tener que modificar ni los objetivos ni la evaluación de los mismos. De forma complementaria, se ensayarán metodologías alternativas o diversas y material didáctico complementario. Y por último, será un gran logro contar con más de un docente en el aula, sea a modo de co-docencia o como refuerzo.

EVALUACIÓN Y RÚBRICAS

La adecuada evaluación de la actividad será fundamental para lograr los objetivos propuestos. El acento de la evaluación debe recaer fundamentalmente sobre lo formativo, para lo cual primero se habrá llevado a cabo una evaluación diagnóstica, saber de qué punto se parte para poder desarrollar las actividades de modo que aporten el máximo valor al aprendizaje de los alumnos. Posteriormente se llevará a cabo todo un proceso de evaluación, sea a cargo del propio alumno, entre pares o a cargo del docente, donde se efectuarán las críticas pertinentes sobre lo aprendido y la metodología desarrollada y de la que se sacarán conclusiones de todo tipo. Y por último, y si es necesario, se hará una evaluación numérica para incluirla en el expediente y hacer media de todo su desarrollo en la materia.

RÚBRICAS:

Producción escrita

ÍTEMS	CRITERIOS	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	MAL
Vocabulario	Se expresa de forma escrita:	Usa las palabras adecuadas y sin faltas	Sin faltas pero con algún problema menor de adecuación	Alguna falta y algún inadecuación pero sin que dificulte la comprensión	Los problemas dificultan la comprensión.
Sintaxis	La sintaxis del texto está:	Bien trabada y sin errores	Bien trabada aun con algún error	Errores menores y problemas de	Los múltiples errores dificultan la

Coherencia y cohesión	El texto está bien trabado	El texto es plentamente coherente, todas las formas adecuadamente relacionadas en forma y contenido	Algún desajuste pero en general no presenta problemas	coordinacion y subordinación aunque se entiende el contenido	comprensión
Claridad	El texto expone y diferencia claramente hechos u opinines	Siempre se entiende lo que se expone y diferencia adecuadamente y con marcadores hechos y opiniones	El texto resulta claro aunque no particularmente rico y con matices	El texto resulta comprensible pero hay momentos de dificultad y falta de coherencia	Hay problemas importantes de comprensión
Estilo	El estilo demuestra dominio de la lenguas, de los registros y una correcta adecucación	El texto es rico, ingenioso y adecuado al público al que se dirige	El texto cumple su función aunque con no excesivos recursos estilísticos	Hay algunos problemas con la claridad del texto aunque se percibe la idea general	La idea general se pierde por falta de claridad en la expresión
				El texto es correcto en la transmisión del mensaje pero casi plano a nivel estilístico	El texto no ofrece variedad de registros y el que usa es inadecuado

Presentación Oral

ÍTEMS	CRITERIOS	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	MAL
Vocabulario	Se expresa de forma oral	Sin errores	Con algún error menor (3-4) pero con una buena presentación general	Con varios errores (5-6) pero con sin que esto dificulte su comprensión	Los errores son numerosos y dificultan la comprensión
Mirada	Se relaciona visualmente con el público	Se dirige a la audiencia y capta su interés	Se dirige a la audiencia pero apoyándose en un guion	Usa con demasiada frecuencia el guion escrito aunque mantiene un mínimo contacto visual	Lo lee todo y no mantiene ningún contacto visual

Voz	Varía el tono de voz y se le escucha claramente	Siempre	Alterna momentos de lectura sin guion (dinámico) y con guion (monótono).	Abusa del guion y su voz tiende a ser plana y poco expresiva	Entona mal, sin ritmo ni volumen y dificulta seriamente la comprensión
Claridad	Las ideas expuestas	Siempre se entiende lo que expone	Mayormente se entiende lo que expone con alguna excepción menor	Cuesta seguir todo su discurso pero se entiende lo fundamental	El discurso no es claro y no se sigue el desarrollo de la idea
Estructura	Las diferentes partes del discurso	Están bien presentadas y jerarquizadas y presentadas de forma amena	La jerarquía está clara y la presentación es correcta aunque poco brillante	La jerarquía de las ideas está deslavazada aunque se entiende lo fundamental del tema	La presentación resulta desordenada y dificulta la comprensión