

The background features a complex, abstract composition of overlapping geometric shapes and lines. The colors include various shades of blue, orange, red, pink, and yellow. The shapes are primarily rectangles and triangles, some with diagonal hatching or fine lines. The overall effect is dynamic and modern, suggesting a focus on technology and innovation.

# **DOCUMENTO MARCO DE INNOVACIÓN PROVINCIAL**



Publicación:  
Septiembre 2018

Diseño y maquetación:



# GUÍA DE LECTURA

|   |     |
|---|-----|
| <b>1. Introducción al documento marco de innovación provincial</b>      | 6   |
| <b>2. Nuestro modelo de persona</b>                                     | 12  |
| <b>3. Definición de Innovación</b>                                      | 16  |
| <b>4. Análisis de la realidad – “Cuestionario para el profesorado”</b>  | 22  |
| Participantes   | 22  |
| Elementos prioritarios  | 24  |
| Conocimiento de las acciones  | 25  |
| Importancia de las acciones   | 26  |
| El perfil del alumnado  | 28  |
| <b>5. Áreas susceptibles de innovación en un centro educativo</b>       | 32  |
| Currículo   | 33  |
| Enseñanza – aprendizaje   | 34  |
| Orientación y tutoría   | 35  |
| Evangelización y crecimiento cristiano                                  | 35  |
| Atención a la diversidad  | 36  |
| Convivencia   | 37  |
| Servicios a las familias  | 37  |
| Gestión   | 38  |
| <b>6. Criterios para implementar la innovación en un centro marista</b> | 40  |
| <b>7. Herramienta para el diagnóstico de la innovación en el centro</b> | 44  |
| <b>8. Actualizando el modelo pedagógico marista</b>                     | 54  |
| Educación en la interioridad  | 56  |
| Dialogo Fe-Cultura  | 64  |
| Educación emocional   | 72  |
| Educación para la convivencia   | 80  |
| Aprendizaje y servicio  | 90  |
| Aprendizaje cooperativo   | 103 |
| Aprendizaje basado en proyectos   | 117 |
| Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento                       | 127 |
| <b>9. Trabajo en red para favorecer la innovación en los centros</b>    | 140 |





1



# 1. INTRODUCCIÓN

*“En la vida no hay soluciones.  
Solo hay fuerzas en marcha: es preciso  
crearlas y luego ya vendrán las soluciones”.*

*Antoine de Saint-Exupéry.*

Estamos constantemente aprendiendo. Desde el impulso irracional del bebé que llega al mundo y, ante el entorno adverso, llora, hasta el anciano que descubre que no es suficientemente mayor para acercarse desde la curiosidad a las nuevas tecnologías. Siempre aprendemos algo, independientemente del contexto en el que estemos. El refranero popular dice que “a la cama no te irás, sin saber una cosa más”; en cualquier situación la mente humana es capaz de sacar algo, por pequeño e insignificante que parezca.

Y este aprendizaje vital aparece especialmente potenciado en los niños y jóvenes, auténticas esponjas que absorben con rapidez inusitada el flujo de experiencias que la vida les depara; dentro de las aulas y, por supuesto, fuera de ellas. ¡Cuántas experiencias vividas con los amigos en esos días interminables del verano, descubriendo grutas escondidas, parajes inhóspitos, rutas que explorar en la mejor de las compañías y exhibiendo recursos que ni el mejor programa de habilidades sociales sería capaz de explotar!

Si pensamos, en el ámbito escolar, cuál podría ser el eje fundamental del aprendizaje, en seguida acabaríamos hablando de los maestros. ¿Quién es el que suscita el interés por aprender, el que facilita los diálogos, provoca interrogantes, plantea retos, destila las competencias

presentes, hace que cada espacio de la vida colegial se convierta en un cúmulo de experiencias que poco a poco se aposenten en sus mentes y generen aprendizajes y formas de conocer? Los maestros. José Antonio Marina habla del “calabobos, esa llovizna fina que al final te atraviesa los huesos; esperas que todo el juego de sugerencias, actividades, recursos, estrategias, produzcan el cambio que esperamos de los alumnos sin que apenas se enteren”.

Esta clave nos lleva a un nivel de exigencia que quizá, en ocasiones, no tenemos presente, y nos conformamos con repetir modelos, esquemas, pautas, rutinas... que en un momento determinado sirvieron, a un grupo concreto le vinieron bien, fueron aquellos en los que nos preparamos... ¿Y dónde quedó la formación permanente? ¿Y nuestra capacidad de adaptación? Pero, ¿la sociedad sigue siendo la misma? ¿Cómo anda nuestro nivel de resiliencia para encajar este puzle excesivamente flexible que es el mundo en el que nos toca vivir? ¿Y cómo hacemos para empatizar con los niños y jóvenes, hijos de la globalización, de mente ágil, multitarea, destinatarios de nuestra acción?

Y llegas al aula y te encuentras con un grupo de miradas que te escrutan de arriba a abajo, desde el interés, la indiferencia, el cansancio, la novedad. Y tú, el educador, en un ejercicio de “feed-back” inconsciente, también les miras a ellos pero, con la ventaja adquirida por la experiencia eres capaz de interpretar sus rostros, los signos que dibujan su caras, que reflejan situaciones personales que hay detrás y que, de una forma u otra, les ponen en la línea del aprendizaje en condiciones de desigualdad, y entiendes que es complejo intentar dar a todos lo mismo, porque no están en disposición de recibir lo mismo, y ahí actúa la magia del maestro que educa, que personaliza, que atiende a cada uno en su diversidad,

que acompaña. Por eso es fundamental que como buenos educadores sepamos acercarnos a su mente, tener unas pautas de cómo funciona, para comprender sus reacciones y comportamientos y para ser capaces de diseñar nuestras clases de una manera creativa.

Y ahí es donde queremos situar la innovación. Porque nuestra tarea está dirigida eminentemente a los alumnos. Porque tenemos vocación de educadores. Porque buscamos lo mejor para ellos en todo momento. Porque son los destinatarios de nuestra acción. Y eso nos espolea. Nos hace vivir en una tensión sana por mejorar, por descubrir nuevas formas de sorprenderles, por conocer los entresijos de sus mentes y afinar las formas en las que podemos llegar a ellas. En definitiva, porque amamos lo que hacemos y estamos dispuestos a arriesgar para conseguirlo. Educar.

En esta reflexión provincial, hemos considerado conveniente dotarnos de un marco que nos permita definir, de manera unificada, lo que pretendemos en el área de innovación para todos los centros que forman parte de Ibérica marista.

Es cierto que desde hace unos años se está animando desde la estructura provincial para avanzar en cada obra en la línea de la innovación, pero desde una perspectiva metodológica. Ahora buscamos dar coherencia al proceso e ir más atrás, a nuestra identidad pedagógica, que debe permitirnos afinar el valor añadido que queremos dar como maristas a nuestra forma de educar.

Es importante hacer hincapié en los rasgos propios que nos definen en el área de la educación, que tradicionalmente hemos llamado “Rasgos de la pedagogía marista”: la sencillez, el espíritu de familia, el amor al trabajo, la pedagogía de la presencia y el estilo de María. Queremos

que estos rasgos sean conocidos y puestos en práctica por todos los educadores de nuestros centros y que la difusión, conocimiento y trasmisión de estos impregne la vida diaria y dinámica de las obras.

Nuestra propuesta educativa participa de la misión evangelizadora de la Iglesia y tiene como fin promover la educación integral de los niños y jóvenes, armonizando fe, cultura y vida, atendiendo al desarrollo de la persona en todas sus dimensiones.

Y por supuesto, siempre mirando al horizonte del modelo de persona en el que queremos educar a los niños y jóvenes y que se describe así en el “Proyecto marista de pastoral”:

*“Se considera a la persona como una unidad en su totalidad, protagonista de su propia historia. Al pensar en su formación, se ha de presentar una visión clara que integre sus distintos aspectos: físicos, psicológicos, afectivos, intelectuales, morales, artísticos, sociales, religiosos... Con la finalidad de conseguir esa visión clara, se presenta la persona como un ser en relación, llamada a perfeccionar su comunión con el mundo, con los otros, consigo misma y con Dios. En el cultivo de estas **cuatro dimensiones** que hacen madurar integralmente a la persona, se fijan unos **objetivos** generales del proceso educativo que se definen como competencias que se han de desarrollar para encontrarse al final con el tipo de persona que es coherente con lo diseñado en el proceso a través del cual se lleva a cabo.”*

1. *Yo conmigo mismo – Ser libre*
2. *Yo con los demás – Vivir la fraternidad*
3. *Yo con el mundo – Ser solidario*
4. *Yo con Dios – Reconocerse hijo de Dios*

Estas **cuatro dimensiones** nos permiten considerar a la persona como una unidad en su totalidad y protagonista de su propia historia. Es una visión que recupera la definición clásica de ser persona en relación, consigo misma, con los demás, con el mundo y con Dios. La conjunción de las **cuatro dimensiones** nos permitirá la adquisición de los mejores valores humanos y cristianos.

Por otro lado, los **objetivos** se definen como capacidades que hay que desarrollar para encontrarnos al final del proceso con el tipo de persona que refleja los detalles del itinerario que se ha establecido con ella.

En el segundo capítulo de este marco se ahonda en el modelo de persona que se quiere educar en un centro marista, profundizando en cada una de las dimensiones y afinando las competencias que los jóvenes deberán adquirir en su itinerario educativo.

En 1998 los Maristas elaboraron un documento, “Misión educativa marista” (Comisión internacional marista de educación, 1998), con las raíces de su tarea, afinando lo nuclear de lo que consideraban educación en un contexto de diversidad internacional. Al hablar de los jóvenes, destinatarios de su acción, en el número 77, lo expresa también así:

Con la cooperación activa de los jóvenes, buscamos formas creativas para:

- 1. Desarrollar su autoestima y su capacidad para orientar sus vidas.*
- 2. Proporcionar una educación del cuerpo, de la mente y del corazón, adecuada a la edad, al talento personal, a las necesidades y al contexto social de cada uno.*
- 3. Animarles a que cuiden de los demás y de la creación.*
- 4. Educarles para que sean agentes del cambio social y trabajen a favor de una mayor justicia para todos los ciudadanos, para que tomen conciencia de la interdependencia de las naciones.*
- 5. Alimentar su fe y compromiso como discípulos de Jesús.*
- 6. Despertar en ellos un espíritu crítico y ayudarles a tomar decisiones basadas en los valores del Evangelio.*

La finalidad de este documento marco de innovación no es la de canonizar ninguna metodología e implantarla en todos los centros de la provincia, sino, partiendo de una reflexión conjunta, establecer los criterios comunes que se deben tener en cuenta desde el modelo de persona que queremos educar, para que cada obra pueda tener

claros los presupuestos de partida a la hora de abordar en su estrategia los procesos que tengan que ver con la innovación, en cualquiera de sus variantes.



En el capítulo tercero se aborda la definición de innovación. Partiendo de la reflexión que aparece en el manual de Oslo, promovido por la OCDE y EUROSTAT, se afina el concepto en el ámbito educativo, concluyendo que la innovación es la incorporación de novedades en cualquier proceso del centro, que solucionan una necesidad, mejoran su eficacia o su eficiencia. Se explicará con detalle y se diferenciará de otros conceptos para ajustar mejor lo que queremos expresar como innovación.

A continuación viene una síntesis de la encuesta realizada al profesorado de los centros educativos de Maristas Ibérica, llevada a cabo en 2017. Para elaborar este documento se buscó partir de la realidad de las obras, recabando la opinión de los agentes educativos. Se procesaron los resultados y, buena parte de la reflexión que viene a posteriori, se fraguó gracias a ellos.

El capítulo quinto aborda las áreas que son susceptibles de innovación en un centro educativo. El currículo, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la tutoría, la evangelización, la atención a la diversidad, la convivencia, la gestión... son ámbitos en los que se puede innovar. La conjunción de todos ellos nos ayudará a tener una visión de centro en clave innovadora.

El siguiente capítulo describe los criterios que se quieren tener en cuenta al aplicar la innovación en un centro marista. Pretenden ser claros y concisos, partiendo del ser e intuyendo elementos del hacer, desde lo que queremos que nos defina como centro innovador. Serán el filtro que nos permita dilucidar si alguna de las estrategias que queramos implantar como innovadoras realmente lo son para un centro que es marista.

El capítulo sexto es una herramienta para que cada centro verifique el momento en el que se encuentra con respecto a la innovación. Puede ser un elemento de partida

que ayude a iniciar la reflexión, repitiéndolo de acuerdo con una pauta de tiempo para identificar si la estrategia elaborada ha conseguido su objetivo, obteniendo de forma sistemática áreas de mejora. Esta herramienta no es más que una relación de elementos que se sabe que facilitan la gestión y que logran que esta sea lo más eficaz posible.

Y el núcleo del documento se desarrolla en el capítulo octavo. La cantidad de innovaciones que se pueden realizar en educación es muy extensa y eso nos puede llevar a la dispersión. Este capítulo señala un conjunto de líneas de especial interés por su compatibilidad con los criterios para implementar la innovación en los centros maristas. Para cada uno de los apartados se ha contado con la experiencia de centros y equipos de la Provincia que, durante algunos años, han estado trabajando con las líneas que se describen con resultados satisfactorios. Queremos destacar especialmente estas ocho herramientas educativas que parecen especialmente compatibles con nuestro estilo educativo y que se extienden por las cuatro dimensiones en las que concebimos la educación integral: yo conmigo, yo con los demás, yo con el mundo y yo con Dios. Es nuestro modelo pedagógico marista.

Finalmente se aborda el trabajo en red en el área de innovación, de forma que se pueda establecer un flujo de conocimiento entre las diferentes obras y la oportunidad de implementar, por un lado, proyectos que puedan ser comunes y, por el otro, de poner en marcha herramientas que ya estén funcionando en otro lugar con resultados satisfactorios. Esto supone la necesidad de crear recursos que dinamicen el conocimiento compartido, así como el acceder de forma sencilla a herramientas de las que se haya constatado su eficacia educativa. Por otro lado, se ve conveniente la creación de una estructura ágil que facilite este flujo, así como el conocimiento rápido y eficaz de las experiencias innovadoras entre los centros de la organización.

Esperamos que este documento marco de innovación sirva a todos los agentes educativos de nuestras obras para desempeñar mejor su misión como educadores maristas y nos ayude a mirar al futuro con audacia y esperanza.

### **Referencias**

*Comisión Internacional marista de educación (1998). Misión educativa marista. Un proyecto para hoy. Disponible en [http://www.champagnat.org/e\\_maristas/Documentos/missaoEducativaMarista\\_ES.pdf](http://www.champagnat.org/e_maristas/Documentos/missaoEducativaMarista_ES.pdf)*

2



## 2. NUESTRO MODELO DE PERSONA

Las cuatro dimensiones que engloban el modelo de persona en el que queremos educar constituyen la brújula que nos orienta, tanto en nuestra práctica diaria como en la toma de decisiones más generales del centro. Nos ayudan a priorizar y discernir lo importante de lo urgente.

Las cuatro dimensiones: Yo conmigo, Yo con los demás, Yo con el mundo y Yo con Dios, junto con la palabra clave asociada a cada una de ellas: LIBRE, SOLIDARIO, FRATERO e HIJO DE DIOS así como también los rasgos de la pedagogía marista: la sencillez, el espíritu de familia, el amor al trabajo, la pedagogía de la presencia y el estilo de María, constituyen nuestra identidad y por tanto, nuestro elemento diferenciador en relación a otros centros.

Dicho en otras palabras, queremos educar personas:

- Que sean felices reconociéndose amadas por Dios.
- Que se sientan solidarias y responsables del mundo en el que vivimos y lo demuestren comprometiéndose activamente en mejorarlo.
- Capaces de la alteridad y la fraternidad con todas las personas.
- Libres y críticas con el mundo que les rodea y en sus relaciones; capaces de tomar sus propias decisiones y tomar la vida en sus manos.

Para que nuestro alumnado sea libre, solidario, fraterno y se sienta hijo e hija de Dios es necesario que adquiera unos conocimientos, desarrolle unas competencias y viva unos valores determinados asociados a cada una de las dimensiones.

### ■ YO CONMIGO. Para ser libre es necesario...

- Desarrollar la seguridad en uno mismo y lograr una armonía y equilibrio personales.
- Aprender a dirigir la propia vida regulando las emociones, pensamientos y sentimientos.
- Responsabilizarse de los propios aprendizajes siendo capaz de aprender tanto solo como con otros.
- Desarrollar un proyecto personal de vida con el que se esté comprometido.
- Descubrir las propias fortalezas y en qué ámbitos se pueden desarrollar.







### ■ YO CON LOS DEMÁS. Para ser fraterno es necesario...

- Ser capaz de relacionarse y construir relaciones personales sanas.
- Ser capaz de colaborar constructivamente con otros para lograr objetivos compartidos.
- Respetar a los demás, escucharlos, aceptarlos y perdonarlos.
- Ser competente a la hora de gestionar conflictos.

### ■ YO CON EL MUNDO. Para ser solidario es necesario...



- Conocer la naturaleza, la cultura, la historia, la economía, la política, los medios de comunicación, las estructuras sociales, las injusticias...
- Tener capacidad para analizar la información y argumentar las propias posiciones sobre lo que pasa en el día a día.
- Tomar decisiones responsables teniendo presente el bien común. Ser capaz de acoger, denunciar, comprometerse social y ecológicamente.
- Tener capacidad de expresar los pensamientos y sentimientos con seguridad y respeto.
- Poder comunicarse en diferentes idiomas.

### ■ YO CON DIOS. Para sentirse hijo de Dios es necesario...



- Conocer a Jesús, el Evangelio y el lenguaje simbólico.
- Descubrir los signos de su presencia y el encuentro con Él.
- Valorar el silencio, la sencillez, la presencia, el amor a María, el amor al trabajo y el espíritu de familia tal y como quería Marcelino Champagnat.
- Ser capaz de reconocerle en los demás.
- Vivir y celebrar la fe en comunidad.

Este modelo de persona que asumimos en nuestros centros nos puede hacer pensar que después de tanto tiempo puede estar desactualizado o no ser ya válido en nuestros días, sin embargo, si nos fijamos en las competencias clave y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, descubrimos que todas ellas podemos asociarlas

con alguna de las dimensiones de nuestro modelo de persona y que también es un modelo que engloba las diferentes dimensiones del ser humano. Podemos decir, por tanto, que se trata de un modelo amplio y completo que sigue siendo válido. A continuación, en la siguiente tabla, a cada una de las dimensiones se les han asociado las competencias clave e inteligencias con las que estarían más relacionadas; aunque alguna podría pertenecer a más de una dimensión, para simplificarlo, solo aparecen en una.

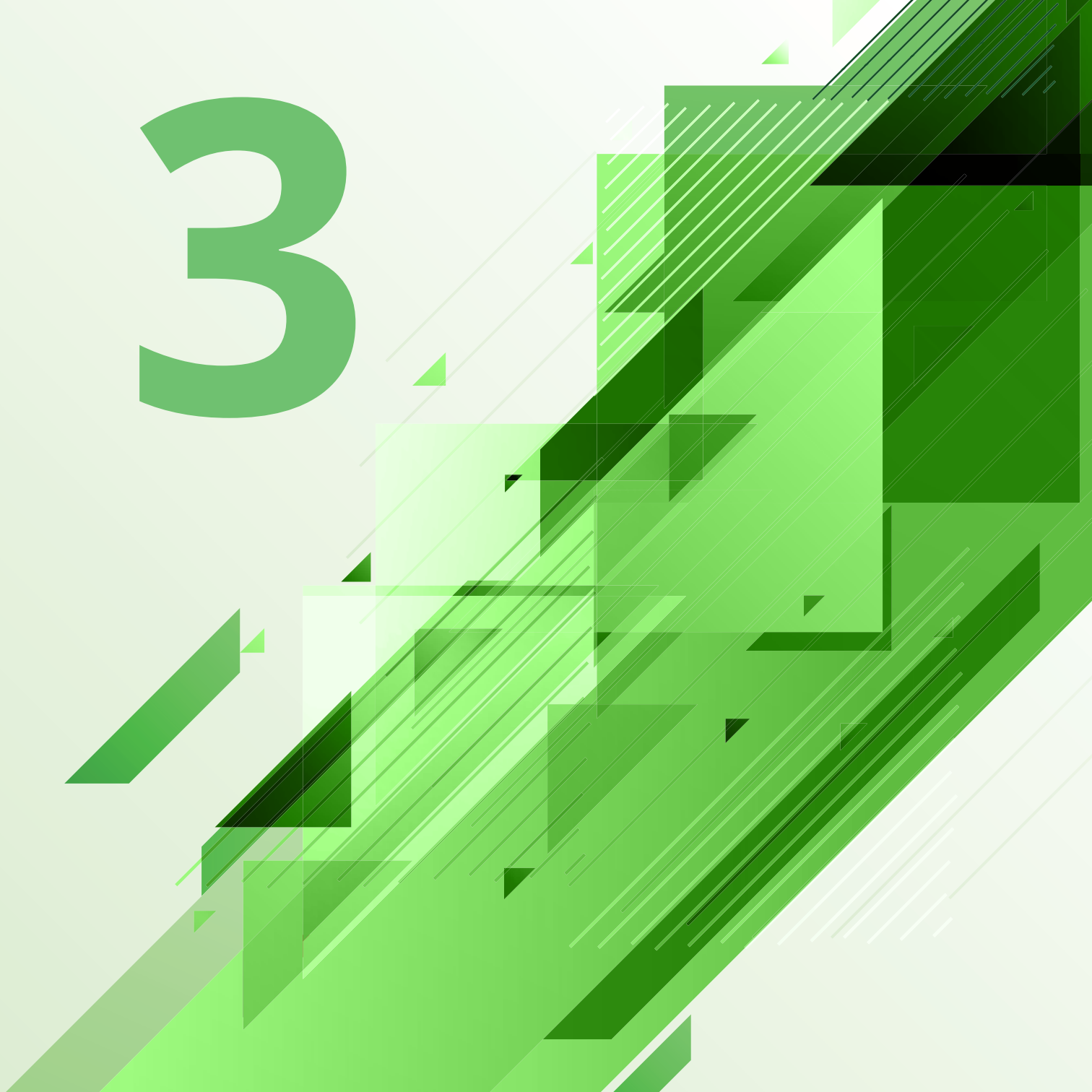
### Relación entre las dimensiones del modelo marista de persona y las competencias clave e inteligencias múltiples

| DIMENSIÓN        | LAS INTELIGENCIAS Y COMPETENCIAS CLAVE QUE SE DESARROLLAN EN ESTE ÁMBITO SON:   |
|------------------|---|
| YO CONMIGO MISMO | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La inteligencia intrapersonal</li> <li>• La inteligencia corporal cinestésica</li> <li>• La competencia de Aprender a Aprender</li> <li>• Iniciativa y espíritu emprendedor</li> </ul>   |
| YO CON LOS DEMÁS | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La inteligencia y la competencia lingüística</li> <li>• La inteligencia interpersonal</li> <li>• La competencia social y cívica</li> </ul>   |
| YO CON EL MUNDO  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La inteligencia y la competencia lógico-matemática</li> <li>• La inteligencia naturalista</li> <li>• La inteligencia espacio-visual</li> <li>• La competencia digital</li> <li>• La conciencia y expresiones culturales</li> </ul> |
| YO CON DIOS      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La inteligencia existencial y musical</li> </ul>   |

El modelo de persona de Marcelino Champagnat, en el que educar es motivar el desarrollo integral de la persona, cultivando todas sus dimensiones sigue siendo por tanto un modelo válido en nuestra sociedad actual y sigue siendo de utilidad para afrontar los nuevos retos.

Nuestro empeño, entonces, es lograr que nuestros alumnos y alumnas sean personas autónomas, responsables y comprometidas con la sociedad y el mundo, que vivan gozosamente la aventura de la vida como un don de Dios, único y maravilloso. Es decir, lograr que nuestros alumnos sean “buenos cristianos y honrados ciudadanos”.

3



### 3. Definición de Innovación

Nos encontramos en una época de continua aparición de novedades educativas que parecen imprescindibles. Sin tiempo para la reflexión, nos vemos presionados para implantarlas y, sin tiempo para la valoración, son sustituidas por otras, muchas veces sin llegar a conocer su eficacia. Sin remontarnos mucho en el tiempo nos podemos encontrar con las aulas virtuales, la realidad aumentada, el CLIL, los blogs de aula, la inteligencia emocional, la pizarra digital, los lipdub, las inteligencias múltiples, los códigos QR... y podríamos estirar la lista mucho más.

¿Es esto innovación? Buscando una referencia, el manual de Oslo (OCDE y Eurostat, 2005), promovido por la OCDE y EUROSTAT, define innovación como “la introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, producto (bien o servicio), de un proceso, de un nuevo método de comercialización o de un nuevo método organizativo, en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar de trabajo o las relaciones exteriores”.

Como suele suceder en este tipo de documentos, las palabras que se utilizan han sido cuidadosamente escogidas y puede ser ilustrativo analizarlas. Por ejemplo:

- “Introducción” indica que la innovación se utiliza efectivamente en la organización o empresa y no es algo experimental o tangencial.
- “Nuevo” se entiende como nuevo (o significativamente mejorado) para la organización. Es decir, puede referirse a algo que no existía y es desarrollado por la organización, pero también a la adopción de herramientas o métodos desarrollados por otras organizaciones.

Esta definición parece dar por supuesto algo muy importante que no dice: que la innovación tiene una finalidad. No tiene ningún sentido ofertar un nuevo servicio o introducir una tecnología o un procedimiento novedoso si eso no produce algún tipo de mejora, normalmente solucionar una necesidad, obtener mejores resultados o mantener los resultados disminuyendo el esfuerzo necesario para obtenerlos (gastos, tiempo, esfuerzo...).

Por tanto, consideraremos que la innovación es la incorporación de novedades en cualquier proceso del centro, que solucionen una necesidad, mejoren su eficacia o su eficiencia. La innovación educativa o pedagógica es la que se realiza en los procesos directamente relacionados con la educación del alumnado (enseñanza-aprendizaje, tutoría, pastoral, orientación, actividades complementarias...)

Cuando se habla de innovación es frecuente que aparezcan algunos términos relacionados. Por ejemplo, es muy habitual encontrar la tríada investigación-desarrollo-innovación, pero también es común identificar innovación con novedad o con experiencia y, aunque muchas veces no se haga explícito, hay una estrecha relación entre innovación y mercadotecnia. Algunas de estas palabras van a aparecer en nuestro esquema de innovación y otras no, pero puede ser conveniente explicarlas brevemente para entender mejor qué es lo que consideramos innovación.

### **Investigación**



Se trata de un conjunto de actividades en las que, de forma estructurada, se recoge y se analiza información para comprobar hipótesis o responder a preguntas. Su objetivo es crear conocimiento.

En educación se pueden distinguir dos dimensiones de la investigación. Por una parte, puede servir para descubrir principios o crear modelos que expliquen el aprendizaje y permitan hacer predicciones (investigación básica) y por otra, puede servir para comprobar qué efecto producen los distintos métodos, estrategias o situaciones en ese aprendizaje (investigación aplicada).



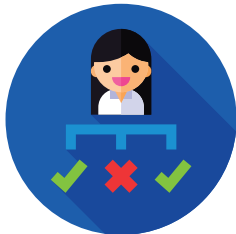
### **Desarrollo**

Es la creación de nuevos productos, servicios o procesos a partir de los conocimientos y técnicas disponibles. Es muy habitual considerar la investigación, el desarrollo y la innovación como un conjunto, aunque pueden existir por separado.

### **Novedad**

Se puede considerar desde dos perspectivas. Desde un punto de vista general, algo es una novedad si no existía anteriormente: un desarrollo original y reciente. Desde el punto de vista de un centro educativo, una novedad también puede ser algo que no estaba presente en la organización: una incorporación reciente.





## **Experiencia**

Consiste en probar una novedad durante un tiempo limitado, normalmente con el objetivo de valorar su incorporación. No utiliza procedimientos rigurosos para la recogida y el análisis de los resultados que se obtienen (en caso de hacerlo podríamos hablar de investigación) y las valoraciones suelen ser intuitivas, normalmente, teniendo en cuenta la satisfacción de los participantes y los responsables.



## **Moda**

Se refiere a aquello que en un determinado momento tiene una aceptación destacada. Un producto o método educativo de moda genera un interés social, aparece en medios de comunicación generales y genera numerosas ofertas de formación.



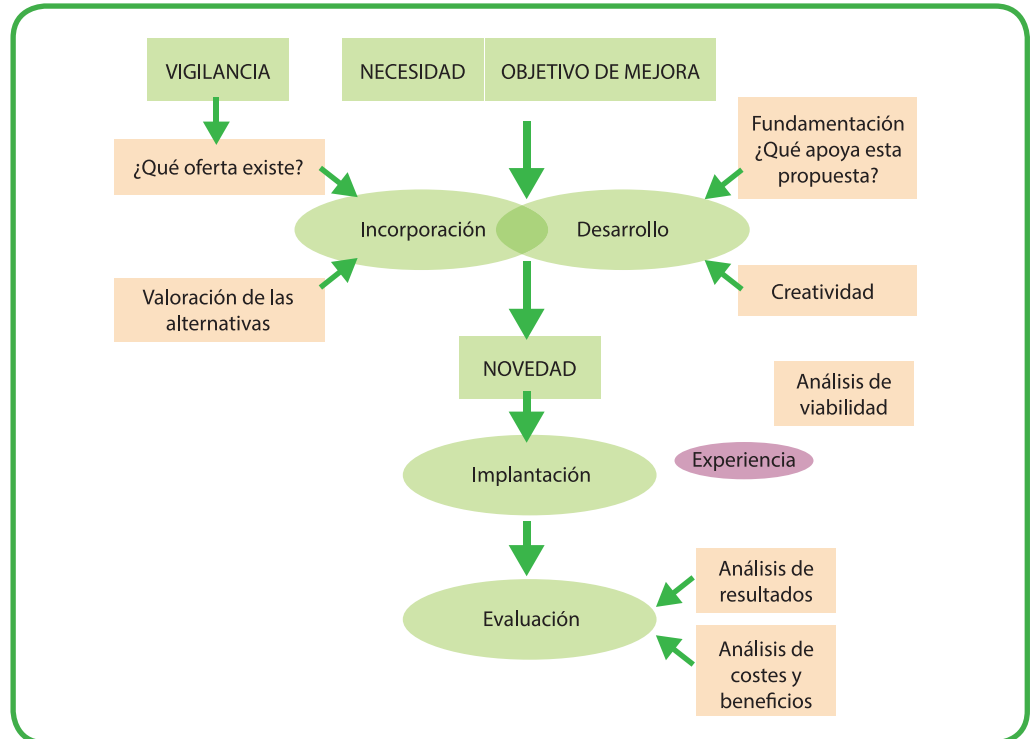
## **Mercadotecnia**

Más conocida como marketing, se refiere a prácticas que buscan aumentar la demanda o mejorar la comercialización de un producto. Por una parte los centros educativos tienen sus sistemas de mercadotecnia para encontrar y fidelizar a los alumnos y sus familias. Por otra parte, las empresas que ofrecen productos o servicios relacionados con la educación también utilizan estrategias para crear interés por su oferta.

Actualmente, una de las estrategias de mercadotecnia es destacar el carácter novedoso o innovador de algo (con independencia de que lo sea realmente).

Podríamos articular los conceptos que han ido apareciendo en esta definición en el siguiente esquema, que representaría un proceso de innovación.

### PROCESO DE INNOVACIÓN



Ante una necesidad o un objetivo de mejora se puede desarrollar o incorporar una novedad que le dé respuesta. La selección de la novedad se haría tras una valoración de su posible utilidad o su fundamentación.

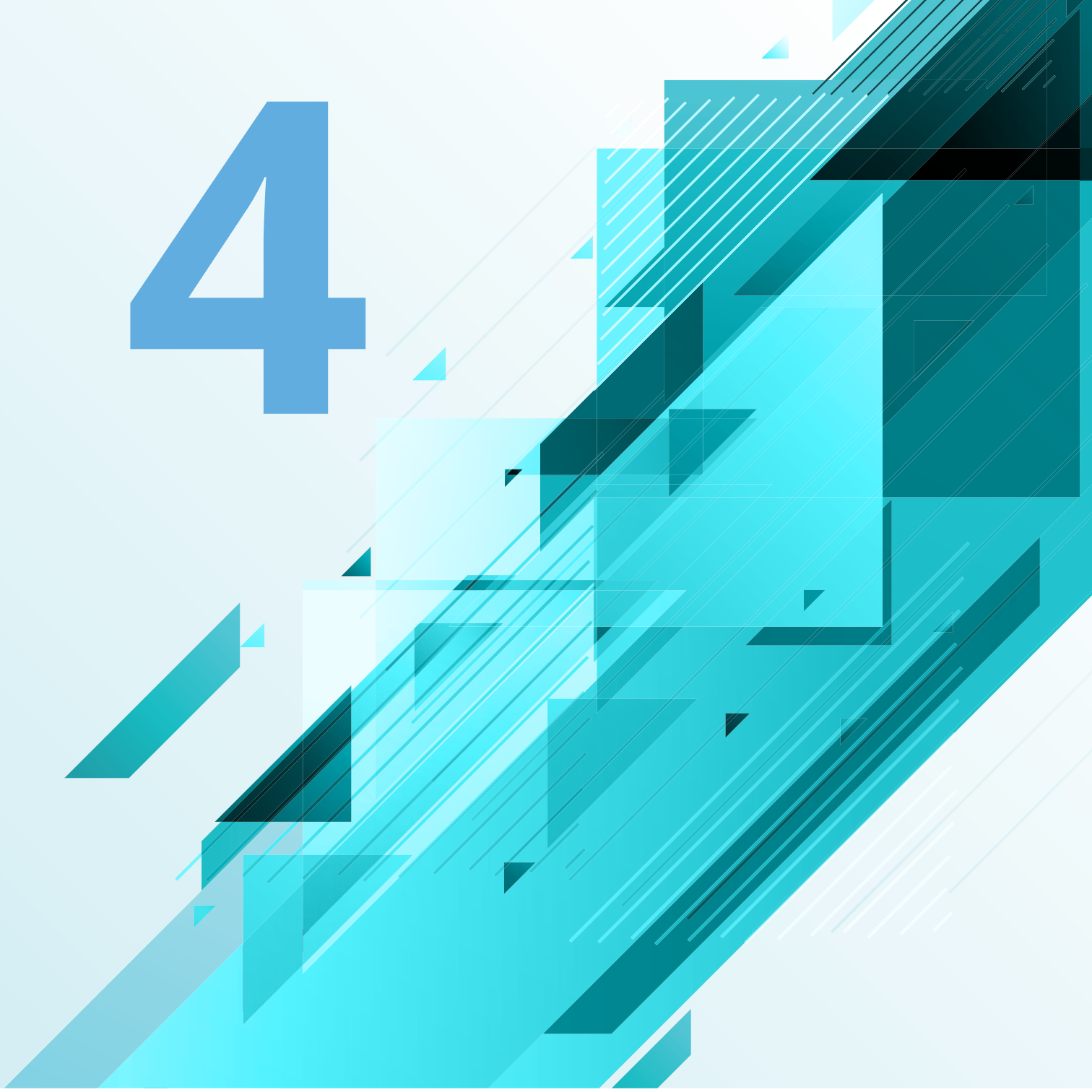
Hacer una experiencia previa a su implantación permitirá tener una primera información sobre si lo que se está incorporando es válido para dar respuesta a la situación inicial o sobre si necesita ajustes. Tras su implantación, sería pertinente hacer una evaluación de su eficacia y eficiencia. La investigación, que no aparece en el esquema, sería una herramienta que podría utilizarse en distintos puntos clave: para ofrecer fundamentación a la novedad elegida o desarrollada, para obtener resultados de las experiencias previas a la implantación o para evaluar la innovación en su conjunto.

### **Referencias**

OCDE y Eurostat (2005). *Manual de Oslo. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación* (3ª ed.). Disponible en <http://www.itq.edu.mx/convocatorias/manualdeoslo.pdf>



4



## 4. Análisis de la realidad

### “Cuestionario para el profesorado”

Para conocer la situación de los centros de Ibérica Marista respecto a la innovación, se realizó una encuesta al profesorado durante el curso 2016-2017. La encuesta estaba estructurada en tres partes:

1. Elementos prioritarios, en la que los participantes señalaban, hasta tres opciones entre siete posibles alternativas, quedando abierta la posibilidad de aportar otras.
2. Conocimiento e importancia de las acciones, en la que se ofrecía una lista con 40 actuaciones que se pueden considerar innovadoras. Los participantes señalaban si conocían esas actuaciones y su importancia para la misión educativa del centro. En este bloque, también se sugería a los participantes que mencionasen otras acciones innovadoras distintas a las de la lista.
3. El perfil del alumnado, en la que se proponían diez posibles logros de un supuesto antiguo alumno y los participantes valoraban en qué medida les gustaría que se produjese cada uno de ellos, en qué medida los favorece el centro y en qué medida los desarrollan con su labor docente.

#### Participantes

Con respecto a la participación de los centros en la realización del cuestionario, vemos que la respuesta es amplia y podemos considerar que es representativa de los centros de la provincia (71% de participación) y nos permite realizar un diagnóstico fiable del estado de la innovación en los centros.

| CENTRO                                   | RESPUESTAS | CLAUSTRO |
|--|------------|----------|
| Sarriguren - Santa María la Real         | 98         | 133      |
| Bilbao - El Salvador                     | 74         | 81       |
| Madrid - San José del Parque             | 71         | 95       |
| Madrid - Chamberí                        | 69         | 105      |
| Zaragoza - El Pilar                      | 66         | 70       |
| Toledo - Santa María                     | 44         | 71       |
| Logroño - San José                       | 42         | 80       |
| Talavera - Santa María del Prado         | 41         | 49       |
| Guadalajara - Champagnat                 | 38         | 46       |
| Durango - San José                       | 37         | 50       |
| Erandio - Jado                           | 36         | 59       |
| Villalba - Santa María                   | 36         | 40       |
| Navalmoral - Nuestra Señora de Guadalupe | 33         | 43       |
| Alcalá - CUC                             | 32         | 60       |
| Zalla - San Miguel                       | 29         | 52       |
| TOTAL                                    | 746        | 1047     |

En el cuestionario, la clasificación por etapas fue la siguiente:

### Distribución de los participantes por etapas

|                                     |            |
|-------------------------------------|------------|
| Primer ciclo de educación infantil  | 14         |
| Segundo ciclo de educación infantil | 96         |
| Educación primaria                  | 262        |
| <b>TOTAL INFANTIL-PRIMARIA</b>      | <b>372</b> |

|                                      |            |
|--------------------------------------|------------|
| Educación secundaria obligatoria     | 242        |
| Bachillerato                         | 74         |
| Ciclos formativos de grado medio     | 11         |
| Formación profesional básica         | 7          |
| <b>TOTAL SECUNDARIA-BACHILLERATO</b> | <b>334</b> |

|                                     |           |
|-------------------------------------|-----------|
| Enseñanzas universitarias           | 32        |
| Ciclos formativos de grado superior | 8         |
| <b>TOTAL EDUCACIÓN SUPERIOR</b>     | <b>40</b> |

Respecto a los años de trabajo de las personas que han respondido el cuestionario:

- De 0 a 4 años han respondido el cuestionario 158 personas
- De 5 a 10 años han respondido el cuestionario 174 personas
- De 11 a 20 años han respondido el cuestionario 214 personas
- Más de 20 años han respondido el cuestionario 200 personas

## Elementos prioritarios

En todas las etapas, tanto en infantil-primaria y secundaria-bachillerato como en educación superior, hay una similitud en lo referente al orden de los elementos elegidos como los más necesarios para el desarrollo de la innovación:


1. Tiempo para preparar actividades y programas o mejorar los existentes
2. Formación sobre novedades didácticas, tecnológicas y de organización
3. Una estrategia de centro que marque objetivos de innovación

En primer lugar, el elemento considerado como más necesario refleja que hay una insatisfacción del personal con respecto al tiempo del que dispone para la preparación de actividades y programas o mejorar los existentes. Un comentario repetido relacionado con este elemento es la necesidad de tiempo de trabajo compartido.

Del conjunto de los encuestados, el 78% valora este ítem, con la siguiente clasificación por etapas: 78% de los participantes de infantil-primaria, 78% de los de secundaria-bachillerato y 70% de los de educación superior.

El segundo elemento que se considera necesario para el desarrollo de la innovación es la formación. Del total de los encuestados, valoran este ítem el 62% con la siguiente clasificación por etapas: 62% de los participantes de infantil-primaria, 64% de los de secundaria-bachillerato y 58% de los de educación superior. En este ámbito, vemos una pluralidad en lo que se refiere a necesidades formativas, siendo las más destacadas:

- Tecnológica
- Inteligencia emocional
- Aprendizaje para la comprensión
- Aprendizaje - servicio (AyS)
- Mindfulness
- TAC (tecnologías del aprendizaje y conocimiento)
- Aprendizaje cooperativo



El tercer elemento que se destaca como necesario para la innovación es tener una estrategia de centro que marque objetivos de innovación y organice los recursos para alcanzarlos. Del total de los encuestados, el 55% valora este ítem, clasificados por etapas de la siguiente manera: 59% de los participantes de infantil-primaria, 51% de los de secundaria-bachillerato y 68% de los de educación superior.

Existe la conciencia de que se están desarrollando estrategias de innovación pero sin que exista una política de centro clara, como si “se dejara a la buena voluntad del profesorado”.

Entre los comentarios se destaca la importancia que supone encontrar formas o espacios para compartir buenas prácticas o ideas sobre innovación que se están dando en los centros.

### **Conocimiento de las acciones**

De las 40 acciones de innovación propuestas en el cuestionario, 37 ítems son conocidos por más del 85% de los participantes, lo que indica que la gran mayoría del profesorado está al día en lo referente al conocimiento de las acciones de innovación. Sin embargo, con respecto a este punto, resulta imposible definir el nivel de profundidad del conocimiento de las acciones de innovación.

Una acción donde queda más visible la desviación entre las diferentes etapas es la relacionada con la oración de la mañana, siendo significativamente menor el conocimiento del profesorado de enseñanzas superiores (80%) con respecto al del resto de etapas (95%). Esto supone un reto para los educadores de enseñanzas superiores, primero de formación en este tipo de acciones y segundo de adecuación a los destinatarios.

Llama la atención que un 25% del profesorado indique desconocer la acción de Aprendizaje y Servicio, a pesar de que está incluida en la línea estratégica provincial que tiene que ver con la transformación de la sociedad.

Las siguientes acciones menos conocidas son aquellas que tienen que ver con las comunidades de aprendizaje (73%) y con “la clase invertida” (flipped classroom), con un conocimiento del 70%.

### **Importancia de las acciones**

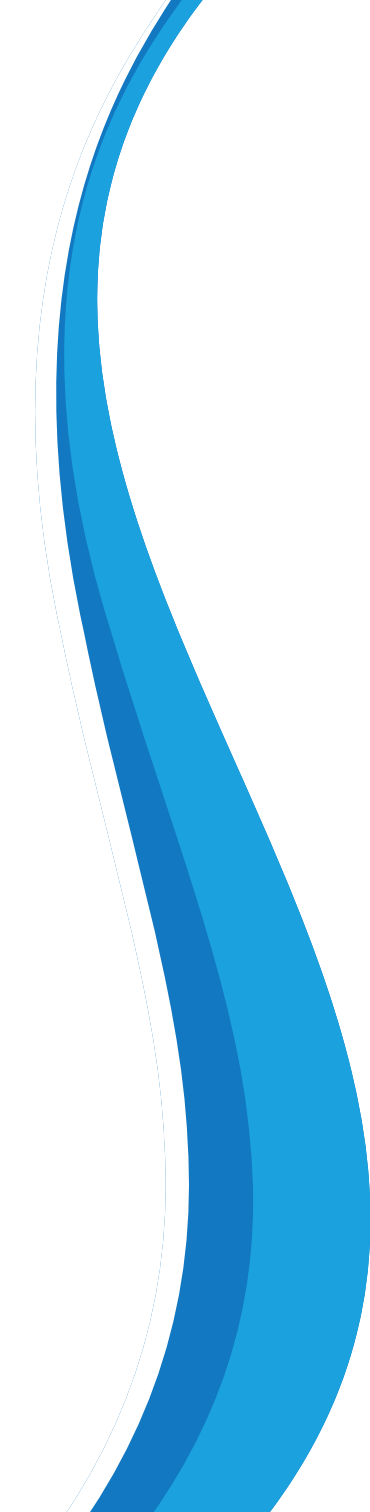
La encuesta agrupa las acciones de innovación en seis categorías:

1. Relacionadas con el currículo.
2. Relacionadas con la evaluación.
3. Relacionadas con el estilo educativo.
4. Relacionadas con la convivencia y el clima de centro.
5. Relacionadas con la gestión y los recursos.
6. Relacionadas con métodos y estrategias

La categoría a la que se ha dado mayor importancia ha sido la cuarta: acciones relacionadas con la convivencia y el clima de centro, algo en lo que coinciden las tres etapas (infantil-primaria, secundaria-bachillerato y educación superior).

Entre las diez acciones mejor valoradas se encuentran en los lugares 2º, 3º, 4º y 5º cuatro acciones relacionadas con la convivencia y el clima de centro: programas de prevención, programas de mediación en conflictos, procedimientos de protección del menor y programas de educación emocional. No se encuentran diferencias notables en la valoración que se hace de estas acciones en las distintas etapas, con la excepción de los procedimientos de protección del menor, que reciben una valoración inferior en educación superior, lo que resulta lógico ya que trabajan con alumnado mayor de edad.

La siguiente mejor valorada es la categoría de acciones relacionadas con la gestión y los recursos, seguida por: estilo educativo, métodos y estrategias, currículo y evaluación.



Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en la mejor valorada, no hay acuerdo entre etapas en las restantes.

Las acciones relacionadas con el estilo educativo marista son las que obtienen la valoración media más baja en educación superior y la categoría que tiene la segunda mejor valoración en infantil-primaria.

La acción concreta de innovación a la que más importancia se concede es: “Programas para atender a alumnado en riesgo de fracaso o abandono escolar”, que se considera como una acción relacionada con el estilo educativo.

También puede resultar ilustrativo exponer cuáles han sido las acciones menos valoradas, de modo que revisaremos los 5 últimos puestos de la lista.

Los programas internacionales de bachillerato y las webs de aula se encuentran en los lugares 36º y 37º.

En los puestos 38º y 39º se encuentran la evaluación mediante portafolios o evidencias y la clase invertida (flipped classroom), con la particularidad de que la etapa de educación superior las valora notablemente más alto que la secundaria-bachillerato.

Finalmente, en el puesto 40º se encuentra la acción de complementar el currículo con programación y robótica.

Otros aspectos destacables son que la etapa secundaria-bachillerato tiende a dar valoraciones más bajas a buena parte de las acciones. Concretamente, en 15 de las acciones su valoración es notablemente más baja que la de alguna de las otras dos etapas y solo en cuatro ocasiones su valoración es claramente más alta.

La etapa de educación superior es la que más veces aparece dando una valoración notablemente más alta que alguna de las otras etapas (12 veces, aunque en infantil-primaria ocurre en 11 ocasiones). En esta etapa reciben una valoración más alta algunas de las acciones que se han popularizado recientemente: aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje cooperativo, aprendizaje y servicio, currículo por competencias, CLIL, evaluación mediante rúbricas, portafolios o evidencias, comunidades de aprendizaje o webs de aula.

Hay dos casos casi paralelos en los que infantil-primaria realiza una valoración

notablemente más alta que la de secundaria-bachillerato y secundaria-bachillerato hace una valoración notablemente más alta que la de educación superior: se trata de la oración de la mañana y las celebraciones religiosas.

Los comentarios realizados por algunos participantes son bastante dispersos. Los más numerosos (12 casos) son los que recomiendan una postura precavida ante la innovación: no dejarse llevar por modas, realizar un trabajo bien centrado y sistemático, sin tratar de abarcar muchas posibilidades, hacer un esfuerzo por buscar acciones de innovación con eficacia contrastada, tener en cuenta que distintas etapas o edades pueden requerir diferentes acciones o introducir las novedades de forma pausada, contando con las personas que van a aplicarlas y dándoles la formación necesaria.

Las propuestas concretas más repetidas son las de educación emocional y mindfulness (5 casos).


En síntesis, se ha considerado que las acciones de innovación más importantes son las que tienen relación con el clima de centro y la convivencia, algo que está alineado con el perfil de alumnado que se deriva de los resultados de la encuesta (detallado en el siguiente apartado) y que encaja con la educación integral que es una de las directrices de nuestra propuesta educativa.

## **El perfil del alumnado**

La sección de perfil del alumnado de la encuesta tenía diez ítems que se referían a distintas características del alumnado que se quiere formar en nuestros centros. Estos ítems se preguntaban en tres ocasiones para manifestar si:

1. Me gustaría que [el alumno con el que me encuentro años después de salir del centro] hiciera referencia a esta característica
2. Mi centro está favoreciendo el desarrollo de esta característica
3. Yo desarrollo esa característica en mi labor docente





En primer lugar, cabe destacar que las puntuaciones obtenidas se sitúan entre el 3,77 y el 4,74, siendo la puntuación máxima de 5. Esto hace pensar que el profesorado siente que, tanto el centro como ellos, están alineados con el perfil de alumno que se desea formar.

El profesorado de infantil-primaria parece tener una visión más positiva sobre su trabajo y, sobre todo, sobre la labor del centro. En cambio, el profesorado de secundaria-bachillerato y superior tiende a valorar menos las aportaciones propias y del centro.

Un aspecto que llama la atención es que el ítem “Tener una vida espiritual que me enriquece” sea el menos valorado para el futuro de los alumnos y el que menos se desarrolle por parte de los profesores, de tal manera que ocupa el último lugar en las etapas de secundaria-bachillerato y superior y el penúltimo en la etapa de infantil. Sin embargo, en las etapas de infantil y secundaria-bachillerato se considera que es uno de los que más favorece el centro.

El ítem de “Adquirir una formación académica valorada socialmente que me ha permitido elegir cómo continuar mi proyecto de vida” sería la siguiente menos deseada para el alumnado, tanto por parte de los profesores de infantil-primaria como por los de secundaria-bachillerato.

En relación con otros aspectos que se consideran menos desarrollados, tanto por el centro como por el profesorado de las etapas de infantil-primaria y secundaria-bachillerato, son: “Tener un proyecto personal que me ilusiona, en el que puedo desarrollar mis fortalezas” y “Saber cómo regular mis emociones, pensamientos y sentimientos”.

A la hora de elegir las tres características que más les gustaría desarrollar en su alumnado, las etapas de infantil-primaria y secundaria-bachillerato coinciden en que serían: “Confiar en mí mismo”, “Crear relaciones sanas con mis amigos, compañeros de trabajo, familia...” y “Colaborar con otros y saber trabajar en equipo”. En cambio, en la educación superior las más valoradas son otras: “Tener los conocimientos que me permiten entender lo que ocurre en mi realidad y posicionarme ante ella”, “Confiar en mí mismo” y “Poder comunicarme con los otros con seguridad y claridad”.

Por último, es importante señalar que en las tres etapas existe una coherencia entre el perfil del alumnado que desean formar y los aspectos que tanto el centro como el profesorado creen que están desarrollando o favoreciendo más.



5



## 5. Áreas susceptibles de innovación en un centro educativo

---

La innovación educativa es algo más extenso y rico que una lista de recomendaciones de programas o estrategias para considerar su implantación. Sin embargo, tener claras algunas áreas susceptibles de innovación y algunas actuaciones relacionadas con ellas puede ser un buen punto de partida.

Esta lista de áreas se ha redactado a partir de las aportaciones realizadas por los representantes de equipos directivos (reunión de octubre de 2016) y del cuestionario de innovación respondido por los claustros en 2017. Su intención es sugerir algunas áreas de innovación factibles, relacionadas con distintos aspectos de la educación.

Anteriormente se ha indicado que la innovación educativa es la incorporación de novedades que solucionen una necesidad o mejoren la eficacia o la eficiencia de los procesos relacionados con la educación del alumnado (enseñanza-aprendizaje, tutoría, pastoral, orientación...). Por tanto, la innovación va más allá de la incorporación de nuevos métodos didácticos o de recursos TIC y se sugieren otras áreas en las que también se podrían incorporar novedades.

## ÁREAS DE INNOVACIÓN EN UN CENTRO EDUCATIVO

### ALGUNAS ÁREAS SUSCEPTIBLES DE INNOVACIÓN

#### Currículo

En la actualidad, existe cierta indefinición entre un currículo basado en los contenidos y un currículo basado en las competencias. El currículo basado en los contenidos es poco sostenible porque el conocimiento humano avanza a gran velocidad, sin que se haya hecho una selección clara de los conocimientos básicos. Por otra parte, el currículo basado en competencias no acaba de estar bien definido.

Aunque los currículos son responsabilidad de las administraciones educativas, cuando se concretan en un centro, existe cierta flexibilidad que puede ser aprovechada para ajustarlos según los objetivos del centro.

#### Ampliación del currículo

- Extensión del horario escolar
- Introducción de nuevas áreas (segunda lengua extranjera, informática, escuela de música integrada, enseñanzas artísticas, robótica, ajedrez educativo...).
- Titulaciones complementarias (certificaciones de idioma, bachilleratos internacionales).

#### Reducción o priorización de objetivos y contenidos

- Priorización de las competencias y la aplicación de los conocimientos (trabajo por proyectos, aprendizaje basado en problemas, laboratorio, conversación en lenguas extranjeras).
- Relación del currículo con el entorno social o laboral (aprendizaje-servicio, comunidades de aprendizaje, actividades complementarias relacionadas con el entorno social o laboral).
- Priorización de destrezas (comprensión lectora, razonamiento, expresión oral, habilidades artísticas, resolución de problemas...).
- Agrupación de áreas en ámbitos.

### Enseñanza-aprendizaje

Este es uno de los núcleos de la educación, y buena parte de su buen funcionamiento se debe a cuestiones como la relación que el profesorado establece con el alumnado o su conocimiento y experiencia con el área que enseña. Además, existen otros factores que influyen en la enseñanza - aprendizaje como el repertorio de métodos didácticos y los materiales y recursos que se empleen para la enseñanza y la evaluación. Por otra parte, en las distintas áreas de conocimiento se han desarrollado métodos, estrategias y actividades particulares que conviene conocer, valorar y tener en cuenta.

|                           |  |
|---------------------------|--|
| <b>Métodos didácticos</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Métodos de tipo colaborativo (trabajo cooperativo, tutoría entre iguales, enseñanza recíproca, aprendizaje dialógico).</li> <li>• Aprendizaje basado en problemas y en proyectos.</li> <li>• Aprendizaje y servicio.</li> <li>• Métodos o programas concretos para un área o una parte de ella (lectura, comprensión, expresión escrita, cálculo, resolución de problemas...).</li> <li>• Gamificación.</li> <li>• Clase invertida (flipped classroom).</li> <li>• AICLE/CLIL.</li> <li>• Entornos personalizados de aprendizaje (PLE).</li> <li>• Intercambios y estancias internacionales.</li> </ul> |
| <b>Recursos</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos TIC (multimedia, aula virtual, dispositivos inalámbricos de respuesta).</li> <li>• Instalaciones adecuadas al contenido y la forma de trabajo (laboratorio, aulas especializadas -música, tecnología-, instalaciones deportivas, aulas de informática, espacios para trabajo en grupos, huerto escolar).</li> <li>• Flexibilidad en los tiempos.</li> <li>• Aulas modulables y espacios flexibles de trabajo.</li> <li>• Mobiliario adecuado para el trabajo en equipo.</li> </ul>   |
| <b>Evaluación</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos TIC (cuestionarios online, corrección automatizada).</li> <li>• Formas de evaluación no basadas en el examen (rúbricas, portfolio, autoevaluación, coevaluación).</li> </ul>   |

## ALGUNAS ÁREAS SUSCEPTIBLES DE INNOVACIÓN

### Orientación y tutoría

La educación integral del alumnado implica tener en cuenta aspectos físicos, psicológicos y sociales. Existen numerosos programas que tratan de desarrollar actitudes positivas en estos ámbitos. Entre ellos, en el cuestionario de innovación se destacaron como especialmente importantes los programas de educación emocional.

#### Programas para el desarrollo personal

- Educación en la interioridad.
- Educación sexual.
- Educación emocional.
- Programas de educación para la salud y prevención (consumos, violencia de género, primeros auxilios, trastornos de alimentación).
- Educación en valores.
- Programas de sensibilización (desarrollo, justicia).

#### Orientación académica y profesional

- Programas de habilidades y competencias profesionales.
- Orientación y formación para facilitar las elecciones académicas y profesionales del alumnado.

### Evangelización y crecimiento cristiano

Los centros maristas son centros evangelizadores en una sociedad que se está distanciando progresivamente del conocimiento y la vivencia religiosa. En este contexto, es especialmente importante el establecimiento de nuevas propuestas de evangelización.

#### Celebraciones, oraciones

- Momentos de oración para el alumnado (oración con chocolate).
- Proceso de crecimiento en la oración (oratorio).
- Plan de educación en la fe.
- Diálogo fe-cultura.
- Convivencias vocacionales.
- Educación en la interioridad.

#### Trabajo en común con Grupos Marcha

- Presencia de Grupos Marcha en el equipo de Pastoral.
- Coordinación de la programación de Grupos Marcha con la de ERE.

#### Voluntariado

- Acciones de formación para el voluntariado.
- Aprendizaje y servicio.
- Plan de atención a los más necesitados.
- Proyectos de educación en la solidaridad.
- Experiencias de voluntariado, acciones solidarias y participación para todo el alumnado (Hermano Mayor, RAK Club [*Random Acts of Kindness*], voluntariado).

### Atención a la diversidad

En el cuestionario de innovación, la acción de innovación mejor valorada por el profesorado es: “Programas para atender a alumnado en riesgo de fracaso o abandono escolar”. En este caso existe una clara sintonía entre las necesidades y aspiraciones del profesorado y una cuestión clave en la pedagogía marista: la atención a los más necesitados.

|  |  |
|--|--|
| <b>Prevención de problemas de aprendizaje</b>    | <ul style="list-style-type: none"><li>• Herramientas de detección temprana.</li><li>• Programas de intervención temprana.</li><li>• Programas de asesoramiento o educación familiar.</li></ul>   |
| <b>Atención en el aula a alumnado diverso</b>    | <ul style="list-style-type: none"><li>• Programas conductuales para problemas de comportamiento</li><li>• Materiales curriculares adaptados (programaciones con actividades de refuerzo y ampliación, diseño universal de actividades de aprendizaje, lectura fácil)</li><li>• Itinerarios</li></ul> |
| <b>Atención especializada a alumnado con NEE</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Programas de intervención especializados (altas capacidades, dislexia, trastornos de lenguaje...).</li><li>• Intervención en NEE en entornos bilingües.</li><li>• Estructuras especiales (aulas de transición, de enlace...)</li></ul>                       |
| <b>Refuerzo en horario extraescolar</b>          | <ul style="list-style-type: none"><li>• Grupos de estudio-tarea.</li><li>• Atención con voluntarios.</li><li>• Recursos de aula invertida.</li><li>• Actividades extraescolares de refuerzo/apoyo.</li><li>• Recursos de aula invertida.</li></ul>   |



## ALGUNAS ÁREAS SUSCEPTIBLES DE INNOVACIÓN

### Convivencia

En el cuestionario de innovación la categoría mejor valorada es: “Acciones relacionadas con la convivencia y el clima de centro”. Sin duda este es un aspecto clave que incide notablemente en otros como el aprendizaje y la evangelización. Aunque es un campo menos desarrollado que el de los métodos didácticos, existen distintas propuestas relacionadas con la convivencia que merecen ser tenidas en cuenta.

#### Prevención y gestión de problemas de convivencia

- Planes de convivencia.
- Procesos de acogida.
- Planes de multiculturalidad-multirreligiosidad.
- Programas de habilidades sociales y resolución de conflictos.
- Mediación, alumnos ayudantes.
- Estrategias o programas de prevención y tratamiento del acoso escolar (Kiva, Pikas, CONVES, SAVE...).
- Herramientas de detección de problemas de convivencia (ieSocio).
- Herramientas y dinámicas para la formación y cohesión de equipos de trabajo.

### Servicios a las familias

Los objetivos educativos del centro se alcanzarán mejor si se trabaja en sintonía con las familias del alumnado, de modo que este es un punto clave que muchas veces se descuida.

#### Formación a las familias

- Escuela de familias.
- Plan de pastoral familiar.
- Formación en la fe para adultos.

#### Servicios

- Comedor escolar.
- Aula matinal.
- Actividades extraescolares.

## ALGUNAS ÁREAS SUSCEPTIBLES DE INNOVACIÓN

### Gestión

Para el buen funcionamiento de los procesos educativos son necesarios distintos procesos de soporte. En algunos casos pueden tener una incidencia notable en el logro de los objetivos educativos.

#### Desarrollo de personas

- Evaluación del profesorado y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo de competencias clave (liderazgo, gestión de grupos, comunicación...).
- Movilidad del profesorado.
- Gestión de secretaría y administración.
- Organización del trabajo, procesos.

#### Comunicación y gestión de marca

- Herramientas de comunicación externa (Portal Familia-Escuela, redes sociales, relación con medios de comunicación...).
- Herramientas para la comunicación interna (intranet, correo, redes sociales).
- Planificación de la acogida a las familias (información básica, reuniones...).
- Protocolos y orientaciones para la comunicación en situaciones problemáticas.
- Marketing.

#### Gestión de la innovación

- Vigilancia (seguimiento de las propuestas de la administración y otros canales [proyectos, programas experimentales, formación], visitas a centros de referencia, asistencia a encuentros clave de contenido educativo [congresos, ferias], seguimiento de buenas prácticas, conocimiento de novedades de la investigación en educación).

6



## 6. Criterios para implementar la innovación en un centro marista

Para abordar un proceso que sea innovador y que, seguro, incidirá en alguno de los ámbitos de la vida colegial, es importante contar con un filtro que nos permita ajustar la correlación entre la experiencia innovadora que vamos a implantar y la esencia de lo que es un centro marista.

A continuación, se describen diez criterios que ofrecen las claves para abordar el nuevo modelo pedagógico marista que se desarrollará en el capítulo octavo. Son concisos en su redacción para entenderlos con claridad, explicando las pautas que deberán ayudarnos a determinar si el desarrollo de la innovación que queremos implantar se ajusta a nuestro modelo de persona.

Parten de elementos que miran al ser, a la identidad del proceso educativo, pasando por otros enfocados al saber y al saber hacer, recabando en su conjunto las competencias básicas que deseamos que los alumnos alcancen en su etapa educativa en los centros maristas.



## **1 Trascendencia**

Fomentar la apertura a la trascendencia, entendida como la capacidad para hacerse preguntas sobre el sentido del ser humano y del mundo, abriendo la posibilidad de encontrar la respuesta desde el Dios de Jesús y la propuesta cristiana.

## **2 Interioridad**

Garantizar en la innovación, de una manera explícita y transversal, el desarrollo de una pedagogía de la interioridad que impregna la vida del centro formando parte del proyecto educativo.

## **3 Rasgos de la pedagogía marista**

Visibilizar en la innovación los rasgos de la pedagogía marista, garantizando que la transmisión de los mismos impregne la vida diaria y la dinámica de nuestras obras educativas y, también, nuestra manera de ser ciudadanos y de ser cristianos.

## **4 Educación integral**

Aportar al alumnado una experiencia de aprendizaje que va más allá de la adquisición de conocimientos o de destrezas, ofreciéndole oportunidades reales de cambio en su proceso de personalización, en su vida futura y en la transformación de la sociedad.

## **5 Emociones**

Priorizar la formación en la gestión y evaluación de la competencia emocional, a partir de la realización de actividades significativas y vitales relacionadas con su entorno físico y humano.

## **6 Metodologías activas**

Desarrollar metodologías activas de aprendizaje centradas principalmente en el alumnado, priorizando el aprendizaje práctico y experiencial (aprender haciendo), el trabajo en equipo y la gestión de tareas de forma colaborativa, y la potenciación de las relaciones de grupo y sociales de su entorno cercano.

## **7 Rol del educador**

Potenciar el rol del educador como transmisor de conocimiento, acompañante y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, ayudándole a desarrollar las competencias innatas y facilitando la adquisición de otras.

## **8 Entorno individualizado de aprendizaje**

Superar los límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales con el objetivo de que el alumnado configure sus propios espacios de aprendizaje, interactuando sobre el entorno con intención de mejorarlo.

## **9 Tecnologías de la información y la comunicación**

Fomentar en el alumnado la capacidad para buscar, analizar, utilizar, producir y compartir información propia, utilizando las TIC como conocimiento transversal para desenvolverse adecuadamente en la cultura y sociedad digitales.

## **10 Evaluación**

Contemplar procedimientos para el crecimiento y sostenibilidad futura de la innovación, identificando logros, mejores prácticas, conocimiento adquirido y propuestas para su crecimiento y replicabilidad.



## 7. Herramienta para el diagnóstico de la innovación en el centro

---

Con el fin de facilitar a los centros el análisis de cuál es su situación actual con respecto a la gestión de la innovación y a partir de él obtener un diagnóstico y las posibles orientaciones para mejorar en este aspecto, se propone a continuación la siguiente herramienta. Con ella se invita a los equipos directivos a hacer este análisis de cómo están llevando a cabo la gestión de la innovación.

Esta herramienta no es más que una relación de elementos que se sabe que facilitan la gestión y que logran que esta sea lo más eficaz posible. La presencia de muchos de ellos o de todos estos elementos nos darían a entender que la estructura y organización del centro está siendo adecuada para el desarrollo de la innovación. La ausencia de muchos de ellos o algunos simplemente servirá de orientación sobre cómo mejorar en este aspecto. Va dirigida a los equipos directivos ya que son los principales agentes en la toma de decisiones relacionadas con la estructura y organización de los centros.



## HERRAMIENTA PARA EL DIAGNÓSTICO DE LA INNOVACIÓN

### a) La innovación forma parte de la estrategia del centro

Se realizan proyectos de mejora todos los años:

1. Nunca se realizan proyectos de mejora.
2. Ocasionalmente se realizan proyectos de mejora.
3. Frecuentemente se realizan proyectos de mejora.
4. Todos los años se realizan proyectos de mejora.

Los docentes de una etapa o todo el equipo docente participa en los proyectos de innovación del centro:

1. La participación en proyectos de innovación se hace a título individual.
2. Existen equipos de profesores/as que participan en proyectos de innovación.
3. Alguna etapa del centro participa en proyectos de innovación.
4. Todos los docentes participan en los proyectos de innovación del centro.

Se llevan a cabo prácticas piloto de las estrategias de innovación antes de su implantación:

1. Nunca se llevan a cabo prácticas piloto de las estrategias de innovación.
2. Ocasionalmente se llevan a cabo prácticas piloto de las estrategias de innovación.
3. Frecuentemente se llevan a cabo prácticas piloto de las estrategias de innovación.
4. Siempre se llevan a cabo prácticas piloto de las estrategias de innovación.

## **b) El equipo directivo del centro lidera la innovación en el centro**

El equipo directivo tiene un sistema para recoger información sobre las necesidades, propuestas y desarrollos de los distintos equipos de trabajo y personas del centro:

1. El equipo directivo no tiene un sistema para recoger información.
2. El equipo directivo tiene un sistema para recoger la información.

El equipo directivo tiene en cuenta criterios para valorar la adecuación de las propuestas o novedades a las necesidades del centro (fundamentación, requisitos para la implantación, coste-beneficio previsible, posible aceptación):

1. El equipo directivo no tiene en cuenta criterios para valorar la adecuación de las propuestas a las necesidades del centro.
2. El equipo directivo tiene en cuenta criterios para valorar la adecuación de las propuestas a las necesidades del centro.

El equipo directivo prioriza acciones de innovación y establece relaciones entre distintas propuestas:

1. Nunca se priorizan acciones de innovación ni se establecen relaciones entre distintas propuestas.
2. Ocasionalmente se priorizan acciones de innovación y se establecen relaciones entre distintas propuestas.
3. Frecuentemente se priorizan acciones de innovación y se establecen relaciones entre distintas propuestas.
4. Todos los años se priorizan acciones de innovación y se establecen relaciones entre distintas propuestas.

El equipo directivo crea y asigna tiempos a los equipos responsables para la puesta en marcha de proyectos de innovación:

1. No se asignan tiempos.
2. Algunos proyectos tienen tiempos asignados.
3. La mayoría de los proyectos tienen tiempos asignados.
4. Se asignan tiempos adecuados a las necesidades de la puesta en marcha de los proyectos.

El equipo directivo supervisa y acompaña durante la implantación de las innovaciones:

1. No hay acompañamiento y supervisión por parte del equipo directivo.
2. En algunos proyectos hay acompañamiento y supervisión por parte del equipo directivo.
3. En la mayoría de los proyectos hay acompañamiento y supervisión por parte del equipo directivo.
4. En todos los proyectos, el equipo directivo acompaña y supervisa.

### **c) El centro es definido por la comunidad educativa como un centro innovador.**

El profesorado del centro percibe la innovación como un aspecto fundamental de su labor:

1. No hay percepción por parte del profesorado de que la innovación sea necesaria.
2. Parte del profesorado percibe la innovación como un aspecto fundamental de su labor.
3. La mayoría del profesorado percibe la innovación como un aspecto fundamental de su labor.
4. Todo el profesorado percibe la innovación como un aspecto fundamental.

Nota: la herramienta de gestión por competencias contempla una competencia de investigación e innovación que incluye varios descriptores que se pueden emplear para recoger información sobre este aspecto.

Las innovaciones son comunicadas y explicadas a la comunidad educativa:

1. Las innovaciones no se comunican.
2. Algunas innovaciones se comunican.
3. La mayoría de las innovaciones se comunican.
4. Todas las innovaciones son comunicadas.

Las innovaciones son expuestas y compartidas fuera de la comunidad educativa:

1. Las innovaciones no son expuestas y compartidas fuera de la comunidad educativa.
2. Algunas innovaciones son expuestas y compartidas fuera de la comunidad educativa.
3. La mayoría de las innovaciones son expuestas y compartidas fuera de la comunidad educativa.
4. Todas las innovaciones son expuestas y compartidas fuera de la comunidad educativa.

El centro cuenta con asesores o colaboradores especializados para sus propuestas innovadoras:

1. El centro no cuenta con asesores o colaboradores.
2. Ocasionalmente el centro cuenta con asesores o colaboradores.
3. La mayoría de las veces el centro cuenta con asesores o colaboradores.
4. El centro cuenta con asesores o colaboradores.

## **d) Las acciones de innovación se evalúan para identificar las áreas de mejora.**

Las acciones de innovación están programadas y documentadas:

1. No se programan ni documentan las acciones de innovación.
2. Algunas acciones de innovación se programan y documentan.
3. La mayoría de las acciones de innovación se programan y documentan.
4. Todas las acciones de innovación se programan y documentan.

Se evalúan las acciones de innovación:

1. No se evalúan las acciones de innovación.
2. Algunas acciones de innovación se evalúan.
3. La mayoría de las acciones de innovación se evalúan.
4. Todas las acciones de innovación se evalúan.

Nota: a modo de ejemplo existe una rúbrica utilizada para la evaluación de una buena práctica que puede servir de orientación de cara a evaluar una acción innovadora. (Anexo I)

Se comunican los resultados de las acciones de innovación:

1. No se comunican las acciones de innovación.
2. Se comunican los resultados de alguna de las acciones de innovación.
3. Se comunican los resultados de la mayoría de las acciones de innovación.
4. Se comunican los resultados de todas las acciones de innovación.

Se reconoce a las personas y equipos que participan en la innovación:

1. No hay reconocimiento a personas y equipos participantes en la innovación.
2. Ocasionalmente existe reconocimiento a personas y equipos participantes en la innovación.
3. Normalmente existe reconocimiento a personas y equipos participantes en la innovación.
4. Siempre existe reconocimiento a personas y equipos participantes en la innovación.

**e) Se realiza un diagnóstico para tener una percepción de la opinión de las familias y alumnado sobre la innovación en el centro (Focus group, cuestionarios, reuniones con AMPAS...).**

En las mediciones de satisfacción de las familias se les pregunta por su satisfacción con los proyectos de innovación del centro:

1. Las mediciones de satisfacción de las familias no incluyen ningún ítem sobre su satisfacción con los proyectos de innovación.
2. Las mediciones de satisfacción de las familias incluyen algún ítem sobre su satisfacción con los proyectos de innovación.

En las mediciones de satisfacción al alumnado, se le pregunta por su satisfacción con los proyectos de innovación del centro:

1. Las mediciones de satisfacción del alumnado no incluyen ningún ítem sobre su satisfacción con los proyectos de innovación.
2. Las mediciones de satisfacción del alumnado incluyen algún ítem sobre su satisfacción con los proyectos de innovación.

## ANEXO 1. (Rubrica buenas prácticas)

|  |   |  |  |   |
|--|---|--|--|---|
| <b>Carácter innovador</b>                                    | El diseño pedagógico muestra gran creatividad y originalidad; la metodología y recursos son innovadores.                | El diseño es creativo y original y la metodología y recursos son bastante innovadores.   | El proyecto combina aspectos originales con otros que no lo son.   | El proyecto combina pocos aspectos originales con muchos aspectos que no son innovadores. |
|  | <b>10 puntos</b>  | <b>8 puntos</b>  | <b>5 puntos</b>  | <b>1 puntos</b>   |
| <b>Trabajo en equipo</b>                                     | El proyecto se ha realizado con trabajo en equipo y han participado al menos cuatro personas de la comunidad educativa. | El proyecto se ha realizado con trabajo en equipo y han participado tres personas de la comunidad educativa                    | El proyecto se ha realizado con trabajo en equipo y han participado dos personas de la comunidad educativa.                    | El proyecto no se ha realizado con trabajo en equipo.                                     |
|  | <b>10 puntos</b>  | <b>8 puntos</b>  | <b>5 puntos</b>  | <b>1 puntos</b>   |
| <b>Creación y aprovechamiento de materiales</b>              | Se ha creado material didáctico digital de gran calidad para la utilización de los alumnos.                             | El material didáctico creado es de una calidad aceptable para el uso de los alumnos.   | Se ha creado material didáctico de escaso valor para su utilización.   | No se ha creado material didáctico.   |
|  | <b>10 puntos</b>  | <b>8 puntos</b>  | <b>5 puntos</b>  | <b>1 puntos</b>   |
| <b>Contribución a la adquisición de competencias clave</b>   | Hay contribución descrita, planificada y evidente a la adquisición de las CC clave.                                     | Se contribuye a la adquisición de CC clave, aunque con algún defecto leve en la descripción o en la planificación.             | Se contribuye a la adquisición de CC clave pero con defectos importantes en la descripción o en la planificación.              | No se evidencia contribución a la adquisición de CC clave.                                |
|  | <b>10 puntos</b>  | <b>8 puntos</b>  | <b>5 puntos</b>  | <b>1 puntos</b>   |
| <b>Contribución al desarrollo de Inteligencias Múltiples</b> | Hay contribución descrita, planificada y evidente al desarrollo de Inteligencias Múltiples.                             | Se contribuye al desarrollo de Inteligencias Múltiples, aunque con algún defecto leve en la descripción o en la planificación. | Se contribuye al desarrollo de Inteligencias Múltiples, pero con defectos importantes en la descripción o en la planificación. | No se evidencia contribución al desarrollo de Inteligencias Múltiples.                    |
|  | <b>10 puntos</b>  | <b>8 puntos</b>  | <b>5 puntos</b>  | <b>1 puntos</b>   |
| <b>Interdisciplinariedad</b>                                 | Existe una clara interdisciplinariedad, colaborando al menos 4 áreas, al menos 2 de ellas plurilingües.                 | Existe interdisciplinariedad, colaborando 3 áreas, al menos 1 de ellas plurilingüe.  | Colaboran al menos dos áreas.  | No hay interdisciplinariedad.   |
|  | <b>10 puntos</b>  | <b>8 puntos</b>  | <b>5 puntos</b>  | <b>1 puntos</b>   |

|  |   |  |   |   |
|--|---|--|---|---|
| <b>Calidad del diseño didáctico</b>    | La calidad del diseño didáctico, los materiales y la presentación gráfica es alta.                | La calidad del diseño didáctico, los materiales y la presentación gráfica es bastante buena.       | Algunas de las partes (diseño, materiales, presentación) es deficiente.                                   | La calidad del diseño, materiales y presentación es deficiente.                               |
|  | <b>10 puntos</b>  | <b>8 puntos</b>  | <b>5 puntos</b>   | <b>1 puntos</b>   |
| <b>Metodología sistemática</b>         | Todo el proyecto se desarrolla utilizando constantemente metodologías activas.                    | El proyecto se desarrolla utilizando parcialmente metodologías activas.                            | Ocasionalmente el proyecto se desarrolla utilizando metodologías activas.                                 | El proyecto no se desarrolla utilizando metodologías activas.                                 |
|  | <b>10 puntos</b>  | <b>8 puntos</b>  | <b>5 puntos</b>   | <b>1 puntos</b>   |
| <b>Implicación en el entorno</b>       | El proyecto contribuye claramente a la educación y mejora del entorno.                            | El proyecto contribuye adecuadamente a la educación y mejora del entorno.                          | El proyecto contribuye parcialmente a la educación y mejora del entorno.                                  | El proyecto no contribuye a la educación y mejora del entorno.                                |
|  | <b>10 puntos</b>  | <b>8 puntos</b>  | <b>5 puntos</b>   | <b>1 puntos</b>   |
| <b>Transferibilidad Replicabilidad</b> | Es claramente transferible a otros contextos educativos para su utilización por otros educadores. | El proyecto es transferible, aunque precisa de adaptaciones ligeras.                               | El proyecto es transferible, pero necesita de adaptaciones profundas.                                     | El proyecto no es transferible.   |
|  | <b>10 puntos</b>  | <b>8 puntos</b>  | <b>5 puntos</b>   | <b>1 puntos</b>   |
| <b>Buenos resultados</b>               | Los resultados responden muy positivamente a la consecución de los objetivos planteados.          | La mayoría de los resultados responden positivamente a la consecución de los objetivos planteados. | Menos de la mitad de los resultados responden positivamente a la consecución de los objetivos planteados. | Los resultados son negativos no correspondiendo a la consecución de los objetivos planteados. |
|  | <b>10 puntos</b>  | <b>8 puntos</b>  | <b>5 puntos</b>   | <b>1 puntos</b>   |
| <b>Sostenible en el tiempo</b>         | El proyecto es claramente sostenible en el tiempo.  | El proyecto es sostenible, aunque precisa de adaptaciones ligeras.                                 | El proyecto es sostenible, pero necesita de adaptaciones profundas.                                       | El proyecto no es sostenible.   |
|  | <b>10 puntos</b>  | <b>8 puntos</b>  | <b>5 puntos</b>   | <b>1 puntos</b>   |



8



## 8. Actualizando el modelo pedagógico marista

---

La cantidad de innovaciones que se pueden realizar en educación es muy extensa y eso nos puede llevar a la dispersión. Por eso, el documento marco señala un conjunto de líneas de especial interés por su compatibilidad con los criterios para implementar la innovación en los centros maristas.

No todas estas líneas tienen la misma entidad. Unas se dirigen más al SER, es decir, impactan directamente en el modelo de persona que queremos formar. Ahí encontramos las líneas referidas a interioridad, diálogo fe-cultura, desarrollo emocional y convivencia. Otras líneas se dirigen al HACER, concretamente, las de aprendizaje y servicio, aprendizaje cooperativo, aprendizaje por proyectos y tecnologías del aprendizaje y la comunicación.

El padre Champagnat y los primeros hermanos no crearon un método pedagógico, pero sí nos dejaron un estilo educativo que los hermanos y quienes trabajamos en la misión marista hemos ido actualizando a lo largo del tiempo. San Marcelino Champagnat es el primer ejemplo de persona atenta a las novedades pedagógicas para explorar o incorporar aquellas que consideraba adecuadas para ofrecer la mejor educación. Por ejemplo, tenemos testimonios de cómo modificó la forma de enseñar las letras, la

organización de la clase o se interesó por la posibilidad de educar a niños sordos a través del lenguaje de signos.

Hoy en día, existe una cantidad enorme de métodos y estrategias educativas. La intención de esta propuesta no es limitar el acceso a cualquiera de estas posibilidades que pueda ser útil para el desarrollo o el aprendizaje de nuestro alumnado. Como se decía al comienzo, lo que se pretende es destacar estas ocho herramientas educativas que parecen especialmente compatibles con nuestro estilo educativo y que se extienden por las cuatro dimensiones en las que concebimos la educación integral: yo conmigo, yo con los demás, yo con el mundo y yo con Dios.

Por otro lado, conviene destacar que en este documento únicamente se trata de dar unas pistas básicas sobre cada una de las herramientas. No se trata de entrar en profundidad en ninguna de ellas debido a que el desarrollo de cada una se realizará por separado. Una vez realizado este segundo nivel de desarrollo, cada una de las herramientas propuestas contendrá la información suficiente para su concreción en las obras educativas, siendo un complemento a este documento marco de innovación provincial.

## EDUCACIÓN EN LA INTERIORIDAD

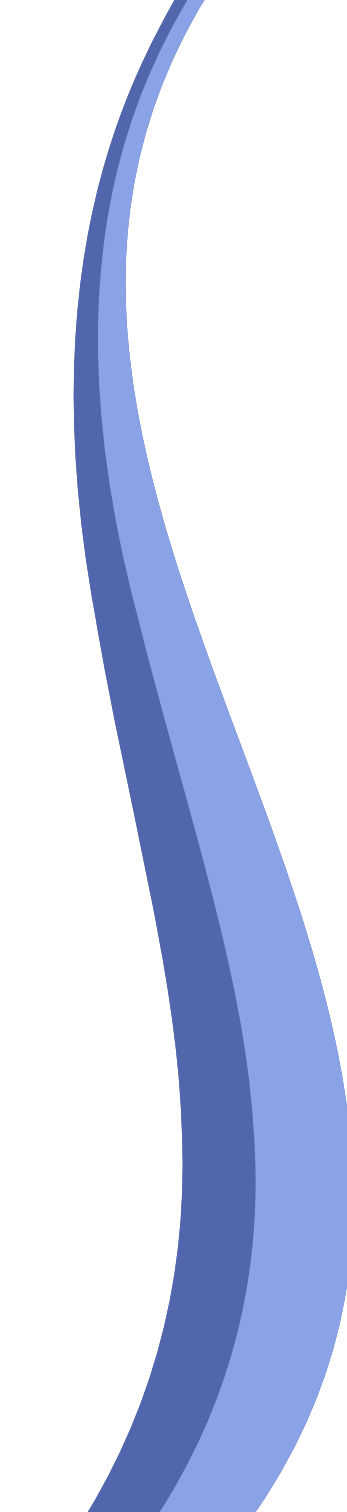
Como escuelas maristas decimos en nuestro proyecto educativo institucional: “Al hablar de educación integral entendemos que se trata de alcanzar un desarrollo armónico de la persona atendiendo a todas las dimensiones de la misma: intelectual, científico-técnica, cívico-social, física, estético-artística, moral, espiritual y emocional.” Así pues, contemplamos una dimensión espiritual que hace referencia a cómo las personas nos preguntamos por el sentido de nuestra vida. Entendemos por espiritualidad aquello que produce en el ser humano una transformación interior. “Dimensión profunda del ser humano que trasciende las dimensiones superficiales y constituye el corazón de una vida humana con sentido, con pasión, con veneración de la realidad y de la Realidad”. Tenemos el reto de trabajar la búsqueda del sentido, la experiencia y vivencia del Misterio que habita en cada uno y en el mundo que nos rodea.

Pretendemos un modelo de escuela que busca y tiene como misión el crecimiento integral de la persona. Esta visión integral va más allá de una preparación técnica y científica, busca el desarrollo completo de un hombre y mujer que sepa adaptarse a la vida, al mundo que le toca vivir y que es capaz de edificarse a sí mismo a la vez que lo hace junto a otros, el mundo y la sociedad. El ser humano necesita crecer como persona, cuestionarse, replantearse la vida, acoger sus miedos, aceptar la frustración, reconocer sus límites, elegir y clarificar los propios valores, discriminar y elegir libremente las propias respuestas, abrirse al encuentro con las personas... En definitiva, plantearse el sentido último del sentido de la vida.

Educación interior es crear espacios para la experiencia. Es recuperar el hombre interior y su capacidad de reflexionar, discernir, amar y elegir en libertad personal y en solidaridad comprometida. La interioridad es una dimensión constitutiva de toda persona. Nuestra conciencia, sentimientos, emociones, miedos, recuerdos, valores, creencias... son parte de un todo complejo que denominamos interior. Todos reconocemos que más allá de lo que mostramos hay un mundo vivo donde resuena lo que vivimos y somos. Para los creyentes es en ese espacio íntimo donde se da el encuentro con Dios.

Educación interior es enseñar a mirar hacia dentro. Es necesario aprender a conocer el mundo; pero también, dentro de cada uno hay un mundo interior que se puede descubrir. Su cuidado es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo integral; hacerlo, implica acompañar al otro para que lo reconozca en sí mismo, lo acepte, lo respete y tome conciencia y se responsabilice de lo que sucede en él. Como maristas, es una exigencia para nosotros educar para dejarnos afectar por la realidad. Desde el Marco Quéreb (Marco para la educación de la interioridad en la Provincia Ibérica), entendemos la educación en la interioridad como una necesidad de la persona, de la educación, de la sociedad y de la Iglesia.

Por lo tanto, creemos que la educación en la interioridad es una propuesta innovadora que nos permite crear unas condiciones óptimas que ayuden a nuestros niños y jóvenes a reconocerse como valiosos y auténticos, a encontrar un sentido a sus vidas, un proyecto vital desde el cual desarrollarse y encontrarse con la humanidad. Es, por esta razón, por la que debe convertirse en un proyecto educativo que se dirija a todos; desde los más pequeños a los mayores; creyentes y no creyentes; alumnos, profesores y familias.



Para nosotros educadores maristas todo esto supone un reto y un regalo. Nadie da lo que no tiene, nadie transmite lo que no siente y vive. Por eso, trabajar la interioridad con nuestros niños y jóvenes es una invitación a trabajarnos personalmente para recuperar lo más genuino de nuestra vocación educativa; a adentrarnos en nuestro interior para beber de las fuentes que nos permitan estar en nosotros mismos de manera serena y con paz, enraizados aquí y ahora en la Presencia que nos habita y nos impulsa a dar lo mejor de nosotros mismos. Solo así podremos ser, al estilo de Champagnat, testigos de la ternura de Dios a todas las personas y transmisores de este amor entre los niños y jóvenes, en especial a los más necesitados.

### **OBJETIVOS. ¿Para qué?**

El Marco provincial “Quéreb” establece los siguientes objetivos generales:

- Descubrir formas de escucha interior.
- Fomentar la capacidad de atender cada instante.
- Experimentar la realidad trascendente que abarca al ser humano.
- Percibir la vida desde lo más profundo.

A su vez, establece una serie de objetivos distribuidos en cada curso y en relación con los cinco contenidos del proyecto (pensamiento creativo, expresión simbólica, conciencia corporal, armonización emocional y crecimiento espiritual) (Ver anexo).

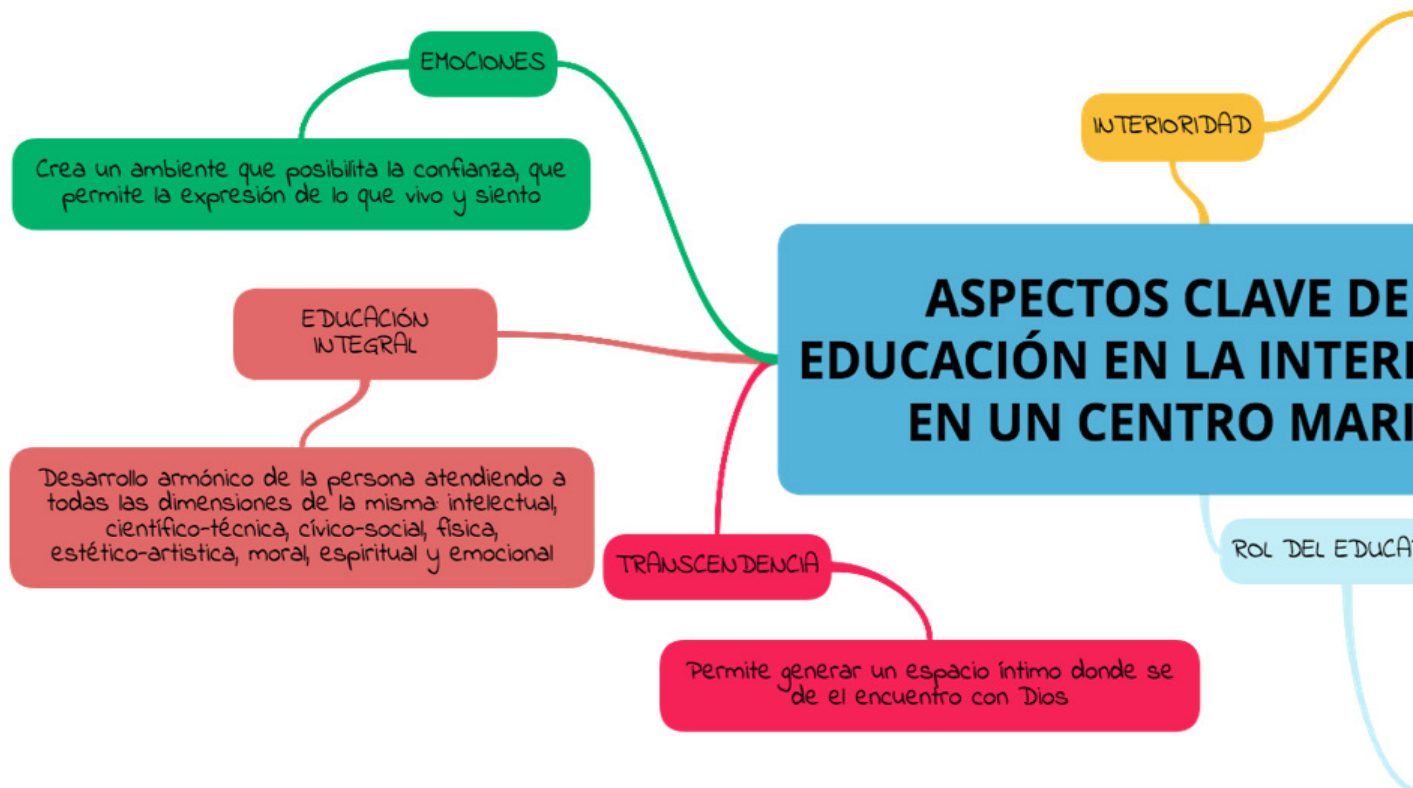
### **CARACTERÍSTICAS**

Ante todo, para educar en la interioridad es importante crear en el aula un clima distendido y cercano. Que el alumno se sienta querido y valorado, nunca juzgado o evaluado. Crear un ambiente que posibilite la confianza, así como utilizar un lenguaje apropiado para ir presentando las diversas propuestas de trabajo. De hecho, el lenguaje y la palabra nacen de la interioridad de cada uno, con la intención de expresar lo que vivo y siento. Las palabras que usamos también son creadoras de vida interior. Es importante cuidar el tono de la voz, el silencio, un vocabulario adecuado, la conversación. Elementos que irán ayudando a expresar y narrar las experiencias que van a ir brotando del mundo interior.

Optamos por una metodología experiencial, que tenga presente la vida. No deseamos que nuestro alumnado tenga una noción teórica de la interioridad o sepa definirla, deseamos que sea real, que la viva y pase por la experiencia; de manera que cada

alumno pueda integrar estas experiencias para luego poder aplicar lo vivido-sentido-aprendido en diversas situaciones y contextos cotidianos. Estas experiencias van a ir ayudando al alumnado a tomar opciones. Para ello hay que dedicar espacios y tiempos que permitan la interiorización y personalización de las propuestas de entrenamiento de la dimensión de la interioridad.

## RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN EN LA INTERIORIDAD Y LOS CRITERIOS PARA LA INNOVACIÓN EN UN CENTRO MARISTA



Crea espacios para la experiencia. Recupera el hombre interior y su capacidad de reflexionar, discernir, amar y elegir en libertad personal y en solidaridad comprometida

# LA ORIDAD STA

## RASGOS DE LA PEDAGOGÍA MARISTA

Fomenta en el día a día la actitud de agradecimiento a Dios y a los demás

Descubre diferentes formas de acceder al Dios de Jesús

Aprende a encontrar el silencio interior

Contempla el sentido profundo de la vida

## METODOLOGÍAS ACTIVAS

Se prioriza el aprendizaje experiencial (aprender haciendo).

DOR

Trabajar la interioridad con nuestros niños y jóvenes es una invitación a trabajarnos personalmente para recuperar lo más genuino de nuestra vocación educativa, a adentrarnos en nuestro interior para beber de las fuentes que nos permitan estar en nosotros mismos de manera serena y con paz, enraizados aquí y ahora en la Presencia que nos habita y nos impulsa a dar lo mejor de nosotros mismos

## CRITERIOS PRÁCTICOS PARA EL DESARROLLO

Como criterios prácticos, destacamos seis principios metodológicos:

**Promover un conocimiento integral, con todo el ser.** La sesión de interioridad considera la centralidad de la experiencia en el descubrimiento del mundo interior, un proceso de búsqueda que va más allá de la comprensión puramente intelectual y exige la implicación de todo nuestro ser. El cultivo de la interioridad es vivencia, es una experiencia integral.

**Potenciar la experiencia lúdica.** Se aprende de la experiencia, siendo este aprendizaje un proceso activo, emocional, en el que participa el organismo como una totalidad. El aprendizaje debe ser alegre y creativo, ligado a actividades lúdicas, liberadoras e integradoras, inherentes a dinámicas y juegos sociales. En la medida de lo posible, actividades que susciten diversión.

**Atender a la diversidad del alumnado.** Todos somos diferentes, en lo físico y en lo psíquico, y por lo tanto nuestra forma de aprender tiene formas distintas de realizarse. Desde este punto de vista la enseñanza debe estructurarse en función de las características individuales del alumnado, teniendo en cuenta los procesos individuales de aprendizaje, los intereses y las motivaciones personales. La sesión de interioridad combina diferentes recursos pedagógicos que atienden las diferencias individuales en cuanto a los estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples.

**Presentar los contenidos en una secuencia ordenada.** La mejor forma de presentar los contenidos a los alumnos consiste en una secuencia que comience por la representación enactiva (acción corporal), continúe por una representación icónica y termine en una representación simbólica.

**Favorecer la interiorización a partir de la experiencia.** En todo momento hablamos de un camino, de un itinerario, de una metodología en clave procesual que favorezca una experiencia interior. En las sesiones de interioridad se tratará de crear condiciones para acceder a los lugares más íntimos y profundos de la persona, a través de los lenguajes de interioridad.



**Poner palabra a la experiencia.** Ayudar a los alumnos a descubrir el valor y significado de la palabra. Conceptualizar lo vivido también ayuda a integrarlo y darle significado en nuestra vida. El adulto también puede ayudar dando alguna palabra sobre lo vivido, pero sin etiquetar la experiencia y dejando espacio al Misterio y a lo que ha vivido.

### **REFERENCIAS Y RECURSOS**

*Provincia Marista Ibérica (2016). Marco provincial de Educación en la Interioridad. Proyecto Quéreb. Alcalá de Henares: Provincia Marista Ibérica.*

*Varios autores (2015). Proyecto "En Ti". Madrid: Edelvives.*

*Consejo de obras educativas. (2012). Proyecto Educativo Institucional. Alcalá de Henares: Provincia Marista Ibérica.*

*Aleixandre, D. et al. (2004). La interioridad: un paradigma emergente. Madrid: Ed. PPC.*

*Melloni, X. (2003). Accesos a la interioridad. Sal terrae, 1063, 33-42.*

*Melloni, X. (2007). Búsqueda de interioridad. Misión Joven Digital, 369.*

*Otón, J. (2003). Educar la interioridad. Sal terrae, 1063, 5-18.*

*Pellicer, C. (2009, octubre). Competencia espiritual. Ponencia realizada en Centro Arrupe, Valencia.*

*Piera, M. (2012). Educar en el silencio y en la interioridad. Madrid: Editorial CCS.*

*Proyecto Horeb (2014). Proyecto de educación de la interioridad.*

*Torralba, F. (2010). Inteligencia espiritual. Barcelona: Plataforma Editorial.*

*Ylla, L. et al. (2013). ¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad? Barcelona: Cristianismo y Justicia.*

*Zohar, D. y Marshall, I. (2001). Inteligencia espiritual. Madrid: Plaza y Janés.*

## Marco de educación en la interioridad Quéreb. Objetivos generales

| CONTENIDOS           | OBJETIVOS   | ETAPA | DESCRIPCIÓN  |
|----------------------|---|-------|--|
| Pensamiento creativo | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear imaginando.</li> <li>• Admirar las cosas desde su profundidad.</li> <li>• Sentir respeto por todo lo creado.</li> <li>• Desarrollar diferentes habilidades creativas personales</li> </ul>   | INF.  | Es la etapa donde más libres somos en este aspecto.  |
|                      |   | PRIM. | Es donde más se desarrolla la creatividad y en la edad en la que mejor se puede potenciar esta dimensión, una de las formas más naturales de expresar las vivencias interiores.  |
|                      |   | ESO   | La creatividad pierde terreno a favor de lo racional y mental y es por ello muy importante incidir en el desarrollo del hemisferio derecho como forma de expresión de las vivencias interiores.  |
|                      |   | BACH  | Se plantean experiencias creativas desde la sensología, como forma de trabajo de las sensaciones de la experiencia vivida.   |
| Expresión simbólica  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percibir desde los sentidos la riqueza de lo simbólico.</li> <li>• Experimentar asombro y sorpresa por lo cotidiano.</li> <li>• Saber expresarse simbólicamente desde la experiencia personal.</li> <li>• Expresar simbólicamente la diversidad en la particularidad.</li> </ul> | INF.  | Los niños se expresan fundamentalmente a través de símbolos e imágenes.  |
|                      |   | PRIM. | A través de los símbolos se pueden expresar emociones, sentimientos y percepciones que en toda la etapa se irán enriqueciendo.   |
|                      |   | ESO   | También lo simbólico puede enriquecerse en esta etapa gracias al desarrollo del pensamiento intuitivo y la traslación de ideas.  |
|                      |   | BACH  | Es la edad en la que más reaparece el símbolo como forma de expresión de gustos, tendencias y creencias.   |
| Conciencia corporal  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los mensajes del cuerpo.</li> <li>• Aprender a relajarse.</li> <li>• Aprender a interpretar las percepciones del propio cuerpo.</li> <li>• Realizar movimientos de forma consciente.</li> </ul>  | INF.  | El cuerpo es la forma de conocimiento de la realidad, es el acceso al mundo exterior.  |
|                      |   | PRIM. | El cuerpo de los niños y niñas comenzará a experimentar cambios y transformaciones que requerirán de un camino coherente de consciencia de dicho cuerpo.   |
|                      |   | ESO   | Comienza una etapa de grandes transformaciones corporales que debemos orientar desde la interioridad. Tomar conciencia de lo que se percibe en el cuerpo y de la información que aporta, es un ejercicio fundamental para el enriquecimiento interior. |
|                      |   | BACH  | Se puede profundizar en la conciencia corporal como si fuera el «habla» de la vida interior, a través de diferentes técnicas de meditación corporal.   |

| CONTENIDOS             | OBJETIVOS   | ETAPA | DESCRIPCIÓN  |
|------------------------|---|-------|--|
| ARMonización emocional | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y expresar diferentes emociones.</li> <li>• Actuar con libertad interior desde el reconocimiento de las emociones.</li> <li>• Sentir compasión ante el sufrimiento.</li> <li>• Ser conscientes de las emociones a través de la respiración, la concentración y la atención.</li> </ul> | INF.  | El trabajo con las emociones se centra simplemente en saber nombrarlas.  |
|                        |   | PRIM. | El trabajo emocional será determinante en las relaciones entre iguales y con los adultos. Comienza un mundo «complicado» de sentimientos que hay que guiar y equilibrar.   |
|                        |   | ESO   | Al ser una edad preadolescente y adolescente, las emociones y sentimientos ocupan el centro vital de la persona. Saber identificarlas y equilibrarlas permite al joven ser y sentirse más libre y lúcido.  |
|                        |   | BACH  | La relación entre las emociones y los sentimientos es el centro del trabajo de la interioridad en esta etapa.  |
| Crecimiento espiritual | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a contemplar.</li> <li>• Explorar el sentido profundo de la vida.</li> <li>• Aprender a encontrar el silencio interior.</li> <li>• Descubrir diferentes formas de acceso al ser espiritual.</li> </ul>  | INF.  | En estas edades se concreta en aprender a escuchar y a abrirse a lo que vemos y sentimos.  |
|                        |   | PRIM. | El imaginario infantil se irá dejando atrás y aparecerá un nuevo escenario de dudas y preguntas sobre la vida, lo trascendente y las formas de encontrar respuestas.   |
|                        |   | ESO   | Se trabaja sabiendo que la educación de la interioridad quedaría en una fase exterior si no accedemos o hacemos acceder a cada uno de los alumnos a un aprendizaje que les coloca en el umbral del misterio. Es en el desarrollo espiritual donde permitimos diferentes formas de silencio interior para descubrir el sentido profundo de lo que somos y vivimos. En la experiencia de los adolescentes, la dimensión espiritual suele estar asociada a lo exclusivamente religioso y es muy importante abrir esta dimensión desde diferentes accesos y caminos bien fundados. |
|                        |   | BACH  | En estas edades se intensifica la búsqueda formal del sentido de la vida y de las razones de la existencia, y a través de la educación de la interioridad se comienzan a abrir formas de respuesta. Diferentes formas de meditación y maneras de llegar al silencio ocupan el centro en esta etapa.  |

*El diálogo entre la fe y la cultura tiene su referente modélico en los mismos Evangelios, es decir, en el modo como el Señor Jesús anunciaba, dialogando reverentemente con sus contemporáneos.*

### INTRODUCCIÓN

Desde sus orígenes, la Iglesia ha estado en diálogo con las más diversas culturas que ha encontrado a lo largo de su historia. Este diálogo forma parte esencial de su misión evangelizadora. No puede ser de otra manera, ya que la cultura es el modo como el ser humano intenta cultivarlo todo para que redunde en bien del propio ser humano, y la fe de la Iglesia es, precisamente, acogida de la Revelación de Dios que se hace hombre para mostrarle al propio ser humano el camino de una humanización integral y plena. Desde esta perspectiva, el diálogo entre la fe y la cultura tiene su referente modélico en los mismos Evangelios.

En este diálogo, la cultura de que se habla es la cultura en su sentido amplio, antropológico. Significa en primer lugar reconocer la existencia de una diversidad de culturas como interlocutores de este diálogo. La Iglesia desea abrirse a todas para discernir lo que hay de bueno en ellas, y, purificándolo, integrarlo.

### Elementos previos

Todo lo que sucede en el aula, tanto contenidos de las asignaturas, como metodologías y los valores y formas de ser que se viven ayudan a capacitar al niño para que descubra la Buena Noticia del Reino.

Partimos de la definición de Evangelización como el descubrimiento por parte de una persona de la Buena Noticia del Reino de Dios. Por ello, un centro evangelizador debería apostar por una opción fundamental basada en el Amor, desde el encuentro personal y comunitario con el Dios de Jesús. En este sentido, este descubrimiento puede ser de dos modos:

- De forma implícita, lo que implica que la persona asume como propios los valores del Reino, aunque no reconozca la acción de Dios (por cualquiera de los motivos que sean).
- De forma explícita, es decir, la persona también asume como propios los valores del Reino, pero reconociendo la acción de Dios y optando por el camino cristiano de seguimiento de Jesús.

Otra cuestión previa que tendríamos que tener en cuenta a la hora de plantearnos este ámbito es la organizativa. Nuestras obras están inmersas en una gran cantidad de procesos, transformaciones y presiones: calidad, bilingüismo, innovación, interioridad... Si hablamos de centros evangelizadores deberíamos ser conscientes de que todo cobra sentido en un modelo global. Una propuesta evangelizadora integrada en relación con el binomio fe-cultura necesita de la asunción de un mapa global comprensible donde cada uno sepa cómo encajar las diversas piezas del puzzle. Si no se cumple este requisito, podríamos caer en la dispersión y la debilitación de nuestra labor y construir sobre un andamiaje abstracto e irreal. Algunas de las características que deberíamos tener en cuenta y destacar a la hora de iniciar nuestra reflexión son:

- La construcción del propio sentido.
- El fin del criterio de autoridad y de la pertenencia sociocultural.
- La desinstitucionalización de la creencia y la crisis de la memoria.
- Los vínculos líquidos.
- El fin de los grandes relatos.
- El consumo como sentido.

### **Dimensiones**

La experiencia de respuesta al Espíritu es una experiencia totalizante. La evangelización no puede ser un barniz decorativo o superficial, ya que debe llevar a las mismas raíces, en profundidad y de manera vital. La educación integral es, en el fondo, un servicio al Evangelio. Somos relación: ser con los demás y para los demás pertenece al núcleo mismo de la existencia humana. Siempre estamos orientados y vinculados a otros. La experiencia de Dios debe ser explicitada de forma provocadora en una síntesis entre fe, vida y cultura.

En este sentido, creemos importante destacar que la persona se conforma no sólo como sentimiento (experimenta), sino que también es razón (se dice) y voluntad (opta por algo). De esta forma, entendemos que se debe afrontar desde estos tres ámbitos

a) Experiencial:

Entendemos la experiencia como el encuentro entre mi yo con alguien que existe. De esta forma, podemos delimitar este ámbito de la siguiente forma:

- Experiencia de encuentro con el verdadero interior de uno mismo: Dios.
- Experiencia de una forma de vida en el amor.

b) Racional:

En esta dimensión repensar en dos sentidos:

- Los valores y los contenidos.
- Una profunda reflexión sobre el perfil de la ERE en nuestros centros.

c) Voluntad:

El diálogo entre Fe-cultura no tiene sentido si no es en el marco del crecimiento y maduración personal y la toma de decisiones de forma consciente. Por ello es importante:

- a) El trabajo en la autonomía (en el proceso de aprendizaje), de manera que sea capaz de ir tomando sus decisiones con naturalidad, no sólo de obedecer.

b) El trabajo de ir tomando de forma consciente lo que le gusta o no (diario personal).

## **OBJETIVOS**

El diálogo fe-cultura podemos establecer los siguientes objetivos:

1. Promover en nuestros alumnos el desarrollo de la competencia espiritual.
2. Avanzar pistas de acción que orienten la formación e implicación de los agentes -todos los educadores del centro, aunque cada uno desde su propia realidad- en el proceso de inclusión del diálogo fe-cultura en su labor curricular.
3. Sistematizar el proceso de inclusión del diálogo fe-cultura en el centro educativo adaptando el lenguaje y los contenidos a cada una de las etapas.
4. Identificar los ámbitos y actividades de crecimiento en la fe que se ofertan en las obras educativas más allá de los procesos específicos de pastoral juvenil, pastoral vocacional, pastoral social y pastoral familiar, para impulsar el diálogo fe-cultura.
5. Situar en el marco global del Proyecto educativo de centro el proceso de inclusión del diálogo fe-cultura como propuesta específica de un centro con identidad cristiana definida y que se ofrece a todas las familias y alumnos que han elegido voluntariamente este tipo de educación.
6. Ayudar a estructurar las acciones y actividades que se realizan en nuestro centro, relacionadas con el proceso de diálogo fe-cultura.
7. Contribuir al desarrollo de la acción evangelizadora en los centros desde actividades de anuncio explícito de la fe, la atención a los alejados, el cuidado de las personas que están en búsqueda.

## **CARACTERÍSTICAS**

Desde esta perspectiva son varios los medios que tendríamos que utilizar para llevar a cabo nuestra tarea del diálogo fe-cultura:

1. Actitud de apertura, tolerancia y comprensión.
2. Cuidado de las imágenes y de los sonidos.
3. La importancia de los símbolos.
4. La profundidad del testimonio de vida.
5. La creación de espacios para el discernimiento y acompañamiento.
6. Los lenguajes y la palabra.
7. Oferta de sentido.

## Itinerario

1. Seleccionar las áreas, temas y contenidos donde se va a trabajar. Que sea algo progresivo, con un plan de inclusión dentro de las CCP.
2. Formación de los educadores, equipos, personal del PAS (tema de acogida de familias, alumnos de otras religiones y culturas).
3. Análisis previo del contexto.
4. Definición de un buen Plan Local de educación en la fe, que contemple esta área entre otras.
5. Planificación de objetivos, acciones e indicadores de evaluación.
6. Presentación del Proceso a la comunidad educativa.
7. Evaluación y autoevaluación.

## CRITERIOS PRÁCTICOS

En definitiva y con relación al círculo fe-cultura deberíamos potenciar los siguientes aspectos:

Un camino que no podemos dar por supuesto: debe ser personalizado y acompañado.

Dar razón de la fe.

Afirmar nuestra identidad sin atacar al otro.

Buena planificación del proceso que se va a implantar.

Análisis e investigación de la situación de cada obra educativa: perfil de alumnos, familias, educadores, etc.

## REFERENCIAS Y RECURSOS

*Bauman, Z. (2007). Tiempos líquidos. Barcelona: Tusquets.*

*Elzo, J. (2017). Morir para renacer. Otra Iglesia es posible en la era global y plural. Madrid: PPC*

*Gómez Serrano, P. J. (2011). Nos sobran los motivos. Una invitación al cristianismo. Madrid: PPC.*

*González-Anleo, J. M. y González-Blasco, P. (dirs.) (2010). Jóvenes españoles 2010. Madrid:*

Fundación SM.

González Gorrín, L. (1999). *El diálogo fe-cultura en la Nueva Evangelización. La Laguna: Centro de Estudios Teológicos.*

Jiménez Ortiz, A. (2014). *Apuntes de la Asignatura, "Diálogo fe-cultura". Granada: UGR.*

Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo. Barcelona: Anagrama.*

Mardones, J. M. (2007). *Matar a nuestros dioses. Un dios para un creyente adulto. Madrid: PPC.*

Such, C. (2013). *Cómo proponer la fe a los jóvenes de hoy, Revista Pastoral Juvenil, 493, 11-22.*

Torralba, F. (2005). *Imágenes de Dios en los jóvenes. Vitoria: Delegación Diocesana de Pastoral con Jóvenes.*

Velasco, J. M. (1979). *Cambio religioso e identidad cristiana. En O. González de Cardedal (ed.) Cambios históricos e identidad cristiana. Salamanca: Sígueme.*





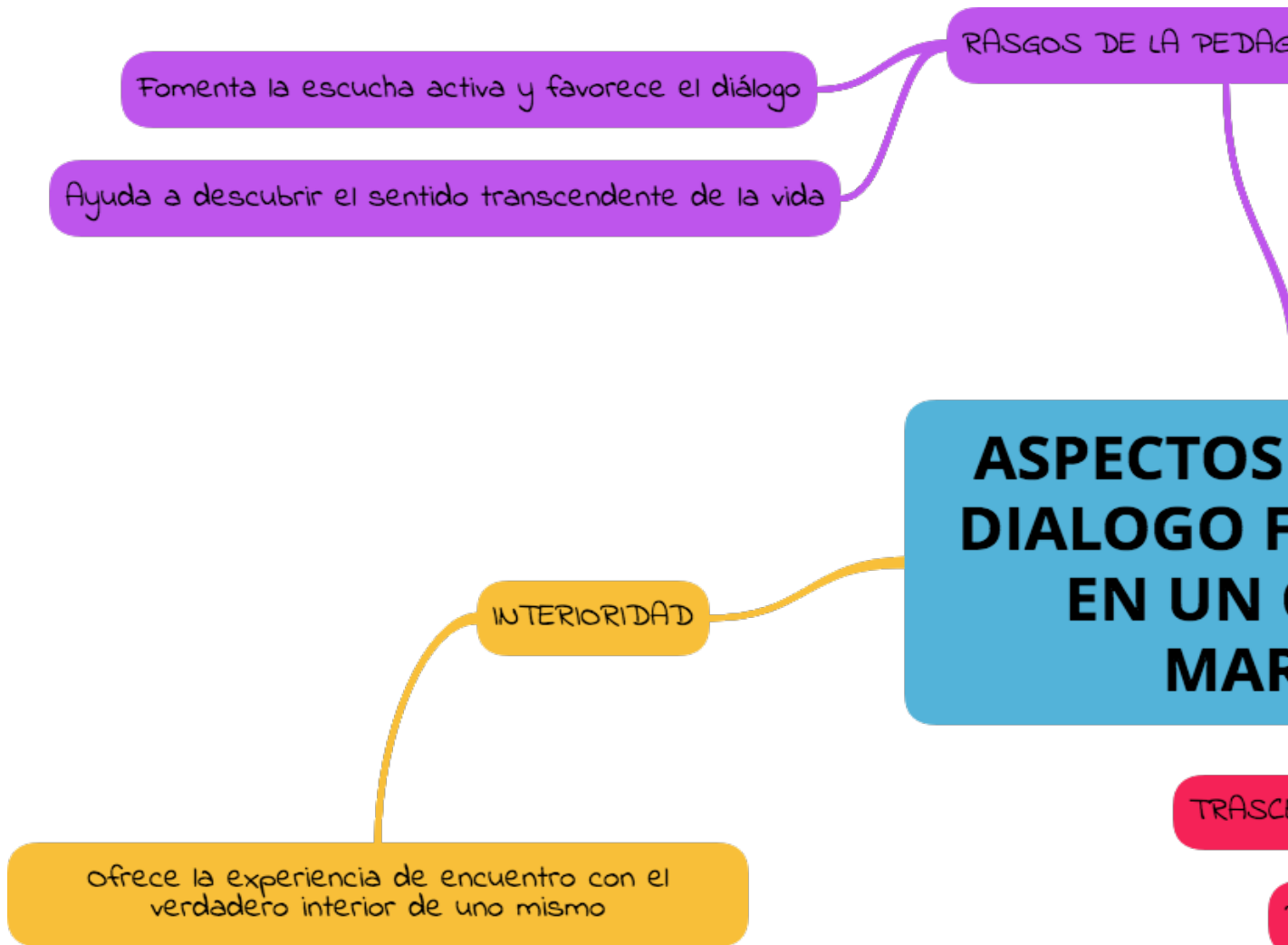
«ME PARECE QUE AL ENCONTRARSE UNO FRENTE A FRENTE CON LAS MARAVILLAS DE LA VIDA Y DEL UNIVERSO, DEBE PREGUNTARSE POR QUÉ Y NO SIMPLEMENTE CÓMO. LAS ÚNICAS RESPUESTAS POSIBLES SON DE ORDEN RELIGIOSO... TANTO EN EL UNIVERSO COMO EN MI PROPIA VIDA TENGO NECESIDAD DE DIOS»

**Arthur L. Schawlow**  
NOBEL DE FÍSICA

FUENTE: Margenau, H. [1992], *Cosmos, Bios, Theos: Scientists Reflect on Science, God, and the Origins of the Universe, Life, and Homo Sapiens*

#CIENCIAIFE

## RELACIÓN ENTRE EL DIALOGO FE-CULTURA Y LOS CRITERIOS PARA LA INNOVACIÓN EN UN CENTRO MARISTA



RASGOS DE LA PEDAGOGIA

Fomenta la escucha activa y favorece el diálogo

Ayuda a descubrir el sentido trascendente de la vida

**ASPECTOS DIALOGO FE EN UN CENTRO MARISTA**

INTERIORIDAD

ofrece la experiencia de encuentro con el verdadero interior de uno mismo

TRASCENDENTE

## LOGÍA MARISTA

Utiliza un lenguaje cercano y respetuoso

Vela para que las relaciones sean tolerantes, sencillas y sin exclusión

Procura que todos se sientan acogidos. Crea un clima de convivencia basado en el diálogo, la comprensión, la tolerancia y el respeto a los derechos de todos

# CLAVE DEL E-CULTURA CENTRO RISTA

## EMOCIONES

Desarrolla una actitud de apertura, tolerancia y compasión

## TENDENCIA

Promueve el desarrollo de la competencia espiritual

## INTRODUCCIÓN Y DEFINICIÓN

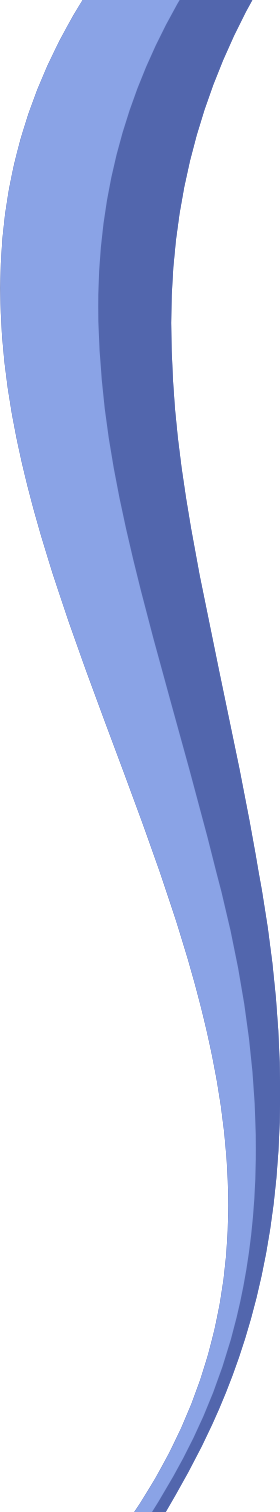
“Pienso, luego existo”. Durante 20 siglos la educación se ha centrado en el desarrollo cognoscitivo de los individuos y ha sido lo que ha ajustado los esfuerzos de todos los programas educativos que conocemos. Parece que lo que nos hace humanos es la razón, el pensamiento; sin embargo, todos experimentamos en nuestras vidas que la razón no siempre cambia en nosotros aquello que queremos dejar de hacer: dejar de fumar, comer menos, no enfadarnos... Hay autores que afirman: “la emoción decide, la razón justifica” (Aguado, 2015). Tenemos que pasar de las palabras a los hechos, ya que no es solo importante saber lo que tenemos que hacer, sino ser capaces de hacerlo. No siempre desde la razón sabemos cambiar aquello que sentimos o vivimos. El cerebro del hombre está compuesto de una parte racional y otra emocional y es en esta última en la que también debe trabajar la escuela.

Peter Salovey y John Mayer ya hablaron del concepto de inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990) pero hubieran pasado desapercibidos si unos años más tarde no hubiera aparecido Daniel Goleman (1995). Este psicólogo y periodista puso de “moda” el concepto de inteligencia emocional a través de un libro. Esto hizo que empezáramos a ver la importancia de las emociones en la vida humana tanto a nivel de relaciones como de la propia salud.

¿Qué es la inteligencia emocional? A grandes rasgos, podríamos definirla como la habilidad para tomar conciencia de nuestras emociones y de las de los demás, y la capacidad para regularlas. Sin embargo, la educación emocional es un concepto más amplio ya que recoge aportaciones de la neurociencia, de investigaciones sobre el bienestar subjetivo, el concepto de *fluir*, etc.

Por tanto, la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

A la hora de implementar la educación emocional en la escuela debemos tener en cuenta que no es una metodología sino un programa con contenidos que trabajar todos los días y a lo largo de toda la escolarización de un alumno ya que afecta a su configuración como persona. Las metodologías serán cualesquiera que nos ayuden a acercar y experimentar los contenidos de la educación emocional. Se pueden trabajar como una sesión específica, pero también puede ser un contenido transversal que se trabaja de manera continuada. Desde aquí podemos preguntarnos por el porqué de un programa de educación emocional. En los adolescentes (y también en muchos adultos) podemos ver un analfabetismo emocional (Goleman, 1996) que desemboca en comportamientos desadaptativos, como, por ejemplo, el consumo de drogas, trastornos alimentarios, suicidios, actos violentos dentro del ámbito escolar y familiar, acoso, *cyberacoso*. Además, se han identificado más de cuarenta enfermedades que pueden ser consideradas psicósomáticas y donde las emociones desagradables pueden jugar un papel muy importante: úlceras gástricas, tics, contracturas, hipertensión crónica, trastornos cardiovasculares...



Por otra parte, las últimas investigaciones realizadas sobre el papel de las emociones en la toma de decisiones (Damasio, 2018) y, por consiguiente, la demostración de la poca relevancia por sí misma del CI (inteligencia académica) en el camino al logro profesional de las personas, destaca la importancia del desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo. Hoy también se ven en los altos índices de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, abandono de estudios... un alto grado de déficit de madurez emocional y estados emocionales negativos, los cuales provocan una escasa actitud y motivación de los estudiantes ante el mundo académico.

En segundo lugar, en el informe a la UNESCO de J. Delors en 1996, se establecen los pilares básicos para la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Estos dos últimos pilares son contemplados por la educación emocional.

En tercer lugar, en nuestra tradición pedagógica marista siempre ha estado el ideal de la formación integral, es decir, aportar al alumno una experiencia de aprendizaje que va más allá de la adquisición de conocimientos y destrezas, ofreciéndoles oportunidades reales de cambio en su proceso de personalización, en su vida futura y en la transformación social. Hoy día también queremos trabajar de manera explícita la interioridad, la cual contempla el trabajo de la integración emocional y el rol del educador como facilitador de procesos de enseñanza/aprendizaje. En la educación emocional el educador es el modelo en la gestión emocional y por lo tanto el que ayuda a adquirir nuevas competencias y a gestionar aquellas innatas en el alumno.

Por último, un hecho preocupante para nuestra sociedad es la brecha entre el mundo laboral y el académico. El mundo laboral demanda, además de títulos, personas con habilidades de iniciativa, liderazgo, trabajo en equipo, resolución de conflictos... no está mal enseñar conceptos, pero el desarrollo integral de la persona engloba la dimensión emocional y esta, en muchas ocasiones, es el 80% del éxito de una persona.

## OBJETIVOS

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar a las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones desagradables.
- Desarrollar la habilidad para generar las emociones agradables.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adaptar una actitud positiva ante la vida.
- Mejorar las relaciones interpersonales.
- Desarrollar las habilidades de vida para el bienestar personal y social.

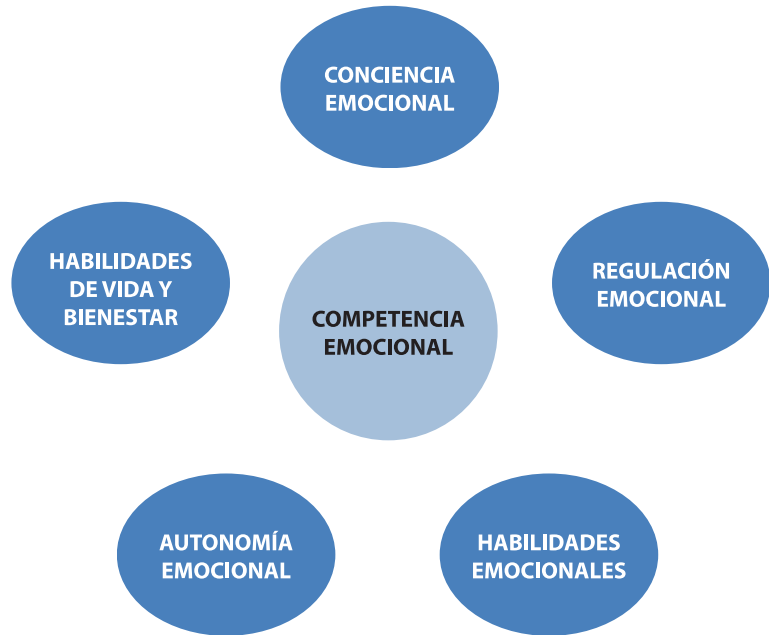
## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar la capacidad para prevenir y controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos.
- Tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo.
- Desarrollar el sentido del humor.
- Desarrollar la capacidad para diferir recompensas inmediatas en favor de otras recompensas mayores pero que se obtienen a más largo plazo.
- Desarrollar la resistencia a la frustración.

El marco de la competencia emocional se divide en dos partes: competencias intrapersonales (conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional) y competencias interpersonales (habilidades socioemocionales y habilidades de vida y bienestar).

Según esta división, se reparten las actividades en cinco bloques temáticos. Aunque cada uno de ellos se presenta de forma separada, deberíamos contemplarlos de forma holística ya que las competencias están relacionadas entre sí.

### COMPONENTES DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL



### CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA

En primer lugar y tomando en consideración los postulados del constructuivismo, la educación emocional se pone en práctica mediante un enfoque metodológico globalizado y activo a fin de lograr una construcción de aprendizajes emocionales significativos y funcionales que sean útiles en todo espacio de vida del alumnado. Es decir, las experiencias emocionales creadas en el alumnado deberían ser GENERALIZABLES a otros contextos.

Debe prestar atención a la DIVERSIDAD, procurando adaptar la ayuda pedagógica a las características emocionales individuales del alumnado. Para ello, la

INDIVIDUALIZACIÓN, debe ser entendida en el sentido de establecer una relación personal y ajustada con cada alumno o alumna. El espacio de la acción tutorial como intervención individualizada, puede ser una estrategia que debemos considerar.

El papel del educador debe tener carácter de MEDIADOR, el cual constantemente proporciona modelos de actuación que los alumnos imitan e interiorizan en sus conductas habituales. El educador, al ser adulto, debería promover la reflexión y adquisición de estrategias emocionales aptas para la vida del alumnado.

Estas estrategias emocionales deberían ser en su mayoría VIVENCIALES, mediante herramientas como cuentos, títeres, lecturas, dinámicas de grupos, canciones, películas y algunas dramatizaciones (role-playing). Y cómo no, la utilización de los recursos de VIDA COTIDIANA en las actividades: prensa, fotografías, revistas, ...

El profesorado debe promover la creación de actividades que fomenten la PARTICIPACIÓN, y sean colectivas, aunque en momentos puntuales exista protagonismo individual, a fin de promover tanto el desarrollo de la Inteligencia intrapersonal como la interpersonal.

Respecto a la ORGANIZACIÓN de la actividad, es conveniente realizar un primer contacto con la actividad de manera individual, para continuar en grupos reducidos y, por último, finalizar con el grupo-clase.



## CRITERIOS PRÁCTICOS

- Constancia de las sesiones: intentar al menos que haya una sesión semanal de una hora en cada curso
- Constancia espacio-temporal: realizar las actividades el mismo día de la semana y en el mismo horario y espacio físico adecuado a cada actividad (gimnasio, sala de psicomotricidad o interioridad...)
- Constancia de las figuras adultas que articulan la intervención: es importante que la persona responsable sea la misma en todas las sesiones, lo ideal es que sea el tutor.
- Estructura o formato de la sesión: que las sesiones tengan un guion donde aparezca el nombre de la actividad, los objetivos, procedimientos, recursos, tiempo, orientaciones didácticas.

### REFERENCIAS Y RECURSOS

*Aguado, R. (2015). La emoción decide y la razón justifica. Madrid: EOS.*

*Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.*

*Bisquerra, R. (Coord.) (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia. Cuadernos Faros, 6.*

*Damasio, A. (2018). El extraño orden de las cosas. Barcelona: Destino.*

*Diputación de Gipuzkoa (2008). Programa de educación emocional. Disponible en <http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/web/eskolabakegune/material-de-la-diputacion-de-gipuzcoa>*

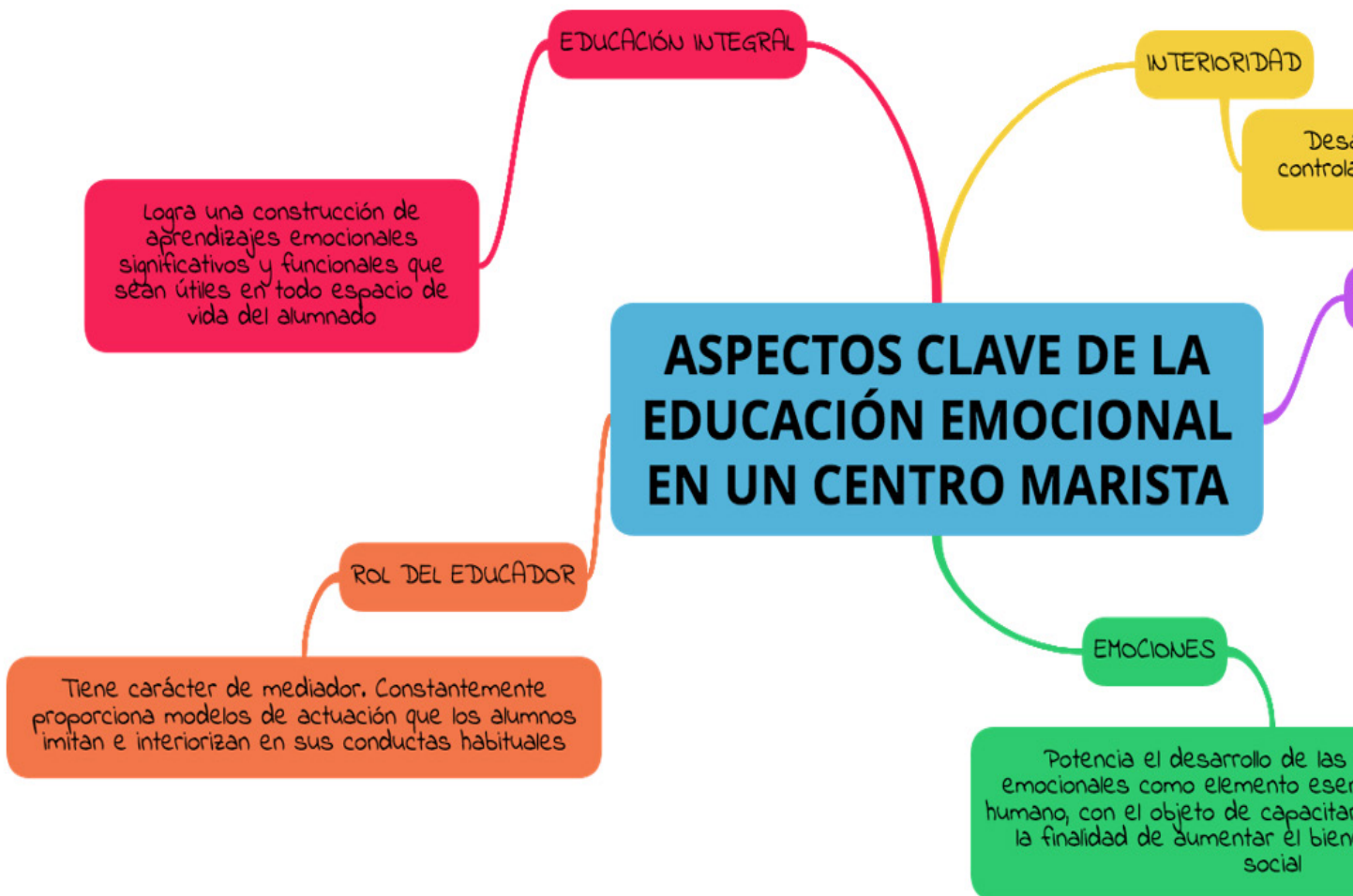
*Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. Nueva York: Bantam Books.*

*Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.*

*Pascual, V. y Cuadrado, M. (2009). Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria. Madrid: Wolters Kluwer*

*Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211.*

## RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LOS CRITERIOS PARA LA INNOVACIÓN EN UN CENTRO MARISTA



Desarrolla la capacidad para prevenir y reducir el estrés, la ansiedad y los estados depresivos

## CARACTERÍSTICAS DE LA PEDAGOGÍA MARISTA

1. Crea un ambiente de confianza en las relaciones interpersonales

2. Cuida los pequeños detalles de la vida diaria

3. Conoce personalmente al alumnado y a los compañeros de trabajo y trata a todo el alumnado por igual

4. Favorece la autoestima, la autonomía y el crecimiento personal

Desarrolla competencias esenciales para el desarrollo personal y profesional para la vida y el bienestar personal y social

# EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

## INTRODUCCIÓN Y DEFINICIÓN

Los programas de educación para la convivencia tratan de conseguir unas relaciones personales positivas entre los miembros de la comunidad educativa, especialmente entre el alumnado, mediante la promoción de conductas prosociales, del respeto a los derechos de las personas y una gestión adecuada de los conflictos cotidianos.

La educación para la convivencia tiene relación directa con varios criterios para implantar innovaciones en los centros maristas:

- Desarrolla uno de los rasgos principales de la pedagogía marista: el espíritu de familia.
- La convivencia es una de las grandes áreas de la educación integral.
- La gestión de las emociones suele ser uno de los núcleos de los programas de educación para la convivencia.

La encuesta sobre innovación que realizó el profesorado de los centros de Ibérica Marista durante el proceso de elaboración del marco de innovación constató que la convivencia y el clima de centro era el área de innovación a la que se concedía más importancia. Cuatro acciones propias de esta área estuvieron entre las cinco propuestas de innovación más valoradas: programas de prevención, programas de mediación en conflictos, procedimientos de protección del menor y programas de educación emocional.

No es fácil cuantificar la demanda social sobre este tipo de programas, pero tenemos como hechos que todos los centros deben tener un plan de convivencia y que, desde 2007, existe un observatorio estatal de la convivencia escolar cuyo funcionamiento acaba de ser revisado (RD 3/2018) y que impulsa un plan estratégico de convivencia escolar.

## OBJETIVOS

Los programas de educación para la convivencia pueden utilizarse con distintos objetivos, siendo habituales:

- Desarrollar las competencias sociales y cívicas.
- Promover la inclusión escolar y social.
- Favorecer el desarrollo personal fomentando la amistad, el sentido de pertenencia y la participación.
- Prevenir las conductas de acoso y ciberacoso, comportamientos disruptivos y comportamientos violentos hacia los demás.



## CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS

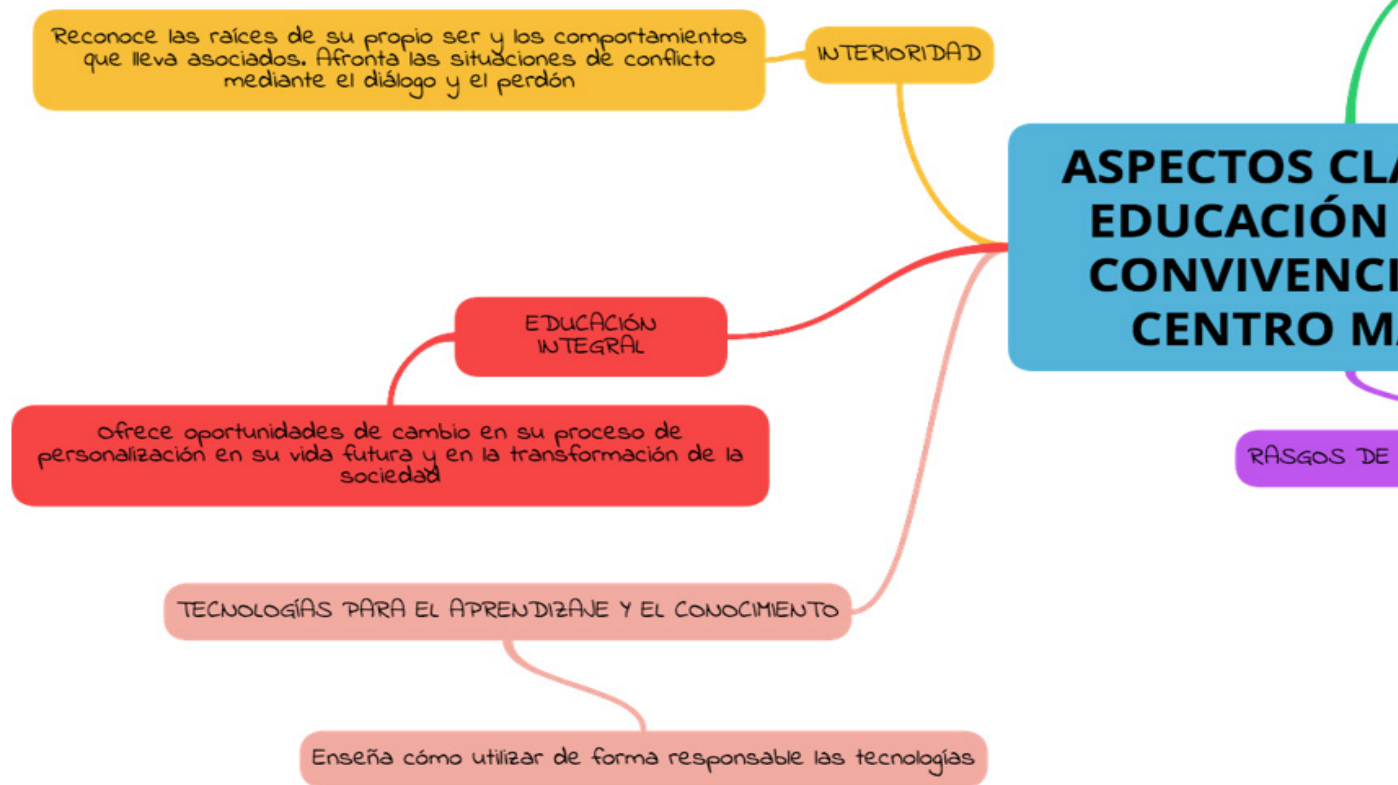
Los programas de educación para la convivencia tienen distintas características y enfoques, Buena parte de los programas existentes están centrados en la prevención y gestión del maltrato entre iguales (acoso escolar o bullying y sus manifestaciones a través de las redes sociales), a pesar de que existen otros problemas de convivencia. También hay programas centrados en otros problemas de convivencia, como las desigualdades o diferencias en el trato a hombres y mujeres o la falta de aceptación de determinados colectivos como personas de grupos étnicos minoritarios, personas con discapacidades o personas homosexuales.

Los programas centrados en la prevención del acoso no solo han sido los más frecuentes, sino que también ha habido un mayor interés en comprobar su eficacia. Curiosamente, parecen producir unos efectos positivos pero muy discretos (Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Zaragoza, Pérez-García y Llor-Esteban, 2015) sobre el acoso, aunque sí que puedan mejorar la convivencia escolar.

Los programas de mejora de la convivencia suelen estar procedimentados. En bastantes casos existen manuales que describen detalladamente los pasos y las actividades que se pueden realizar. En ocasiones, los centros de apoyo o formación al profesorado ofrecen formación sobre este tipo de programas.

La implantación de un programa de mejora de la convivencia suele ser una decisión de centro. Es posible que exista una comisión o grupo que lidere la implantación y el seguimiento del programa, pero suele ser necesario el apoyo activo de la dirección y la implicación de la mayor parte posible de la comunidad escolar.

## RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y LOS CRITERIOS PARA LA INNOVACIÓN EN UN CENTRO MARISTA



## EMOCIONES

Favorece el desarrollo de habilidades sociales y emocionales

# CLAVE DE LA PEDAGOGÍA MARISTA PARA LA CONVIVENCIA EN UN CENTRO MARISTA

## ROL DEL EDUCADOR

Enseña a los alumnos habilidades para gestionar los conflictos que surgen entre iguales, que no sean graves, hace que el educador cambie su rol de juez por el de mediador.

## LA PEDAGOGÍA MARISTA

Desarrolla las competencias sociales y cívicas. Favorece el desarrollo personal fomentando la amistad, el sentido de pertenencia y la participación.

Acoge a todos los alumnos y familias, independientemente de sus circunstancias personales o sociales

Respeto y confía en los niños y jóvenes, valorando sus éxitos y acompañándoles en sus fracasos

Es equilibrado y ecuaníme en el trato con alumnos y educadores

Promueve la responsabilidad compartida y la autonomía responsable

Crea un clima de convivencia basado en el diálogo, la comprensión, la tolerancia y el respeto

## CRITERIOS PRÁCTICOS PARA EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS

Algunas cuestiones comunes en muchos programas de mejora de la convivencia son:

- Identificación y diagnóstico de los problemas: muchos programas de educación para la convivencia parten de una identificación de los conflictos o de los alumnos que sufren acoso, acosadores y observadores para poder trabajar con ellos de la forma necesaria. En ocasiones, se intenta que esta identificación sea proactiva, es decir que se identifique el riesgo antes de que existan los problemas. Frecuentemente se emplean herramientas de sociograma y cuestionarios para realizar la identificación.
- Implicación de la mayor parte de la comunidad educativa, incluyendo no solo al alumnado y el profesorado, sino también a las familias y otras personas relacionadas con el centro.
- Sensibilización: toma de conciencia y desarrollo de la empatía con las personas que sufren discriminación o acoso escolar. Conocimiento de las diferentes formas en que se pueden producir la discriminación o el acoso.
- Desarrollo de habilidades sociales y emocionales: identificación y expresión de sentimientos, habilidades de escucha y comunicación, habilidad para negarse y resistir la presión del grupo, habilidades de resolución de problemas.
- Desarrollo de una actitud de respeto: conocimiento de los derechos humanos, dilemas morales.
- Gestión democrática de la convivencia: participación del alumnado en la elaboración o revisión de las normas y en la gestión de los problemas de convivencia. Existencia de una comisión de convivencia o equipos de mediación que gestionen parte de los problemas de convivencia del centro.
- Procedimientos ante situaciones de conflicto: es común el uso del método PIKAS ante situaciones de acoso entre compañeros.



## REFERENCIAS Y RECURSOS

Existe una cantidad enorme de documentos y materiales que se podrían añadir a esta selección. El criterio para elegir estos y no otros ha sido el respaldo que han recibido por equipos y trabajos de investigación que han documentado la eficacia de estos programas.

### Herramientas de diagnóstico

Cuestionarios y tests estandarizados comerciales: algunas compañías de evaluación psicológica y educativa ofrecen herramientas para la detección y evaluación de problemas de acoso o convivencia escolar. Entre estas herramientas encontramos: *AVE. Acoso y violencia escolar* (Piñuel y Oñate, 2006), *BULL-S* (Cerezo, 2012), *CIBERBULLYING. Screening de acoso entre iguales* (Garaigordobil, 2013), *CONVES. Evaluación de la convivencia escolar* (García, J. E., 2006), *CUVE3* (Álvarez-García, Núñez y Dobarro, 2012).

Cuestionarios sobre convivencia escolar e intimidación. Se trata de herramientas propuestas por el Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia

<https://www.laecovi.com/nuestra-investigaci%C3%B3n/cuestionarios/>

Mybullying. Aplicación informática, empleada en la Comunidad de Madrid, para la detección de situaciones de riesgo de acoso. Ha recibido otros nombres como IESocio o Sociescuela. En el momento de redactar este documento, solo parece estar activa esa versión.

<https://sociescuela.es/es/index.php>

## Programas

### 1. Programa KIVA

El programa Kiva pertenece a la universidad finlandesa de Turku y solo puede accederse a él a través de una entidad autorizada por los propietarios. Por ejemplo, en España:

McMillan Education: licenciataria de KIVA en España <http://www.macmillan.es/kiva/>

Escalae: licenciataria de KIVA en España <http://www.escalae.org/tag/programa-kiva/>

### 2. Programa CONVES

Consta de un manual con 18 fichas de trabajo para primaria y 14 para secundaria (García, M., 2006).

### 3. Ciberprogram 2.0

Se trata de un programa para prevenir y reducir el ciberbullying (Garaigordobil y Martínez, 2014).

### 4. Dando pasos hacia la paz

Programa promovido por el Gobierno Vasco para el respeto de los derechos humanos y la prevención de la violencia.

[http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document\\_library/get\\_file?uuid=ab74db98-b64b-49dc-b411-4467893ee0bc&groupId=2211625](http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=ab74db98-b64b-49dc-b411-4467893ee0bc&groupId=2211625)

### 5. Programa Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO)

Programa para el aprendizaje de habilidades prosociales en siete módulos, para alumnado de 9 a 12 años (Carrillo, 2009).

## **6. Programas de compañeros ayudantes: mediación entre iguales**

Cómo poner en marcha, paso a paso, un programa de mediación escolar entre compañeros

[http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document\\_library/get\\_file?uuid=a03764ed-f2bc-4947-9871-22db2c0e8e14&groupId=2211625](http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=a03764ed-f2bc-4947-9871-22db2c0e8e14&groupId=2211625)

Materiales para la implantación de programas de alumnado ayudante o mediación

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar/materiales/bibliografia/ayudante>

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3915953>

Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia escolar

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/los-sistemas-de-ayuda-entre-iguales-como-instrumentos-de-mejora-de-la-convivencia-escolar-evaluacion-de-una-intervencion/ensenanza-socializacion/13588>

## **7. Programa de juego prosocial-creativo para alumnado de 10 a 12 años**

<http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/psicologia/Premio%202003%20MEC%20Programa%2010-12.pdf>

## **8. Programa SAVE (Sevilla Anti Violencia Escolar)**

Se trata del primer programa contra el acoso investigado en España.

El proyecto Sevilla Anti Violencia Escolar

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre313/re3130700461.pdf?documentId=0901e72b81272c0f>

Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti Violencia Escolar

[https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/67350/aciertos\\_y\\_desaciertos.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/67350/aciertos_y_desaciertos.pdf?sequence=1)

*9. Programa Ni sumisas ni dominantes*

<http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0463/672.pdf>

### **Método PIKAS**

[https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/548485/47924\\_PIKAS.pdf/b3a8f6ee-9fee-4cb3-a271-de3773c3e798](https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/548485/47924_PIKAS.pdf/b3a8f6ee-9fee-4cb3-a271-de3773c3e798)

### **Materiales para la sensibilización**

Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales

[http://www.asociacionrea.org/programas/maltrato\\_entre\\_iguales.pdf](http://www.asociacionrea.org/programas/maltrato_entre_iguales.pdf)

¿Conoces a alguien como Adolfo? Vídeo utilizado en el programa Ver para prevenir (Jiménez, 2009).

<https://www.youtube.com/watch?v=8p4H-prw4Ok>

Un día más. Vídeo utilizado en el programa Ver para prevenir (Jiménez, 2009).

<https://www.youtube.com/watch?v=qnnC5PGzDsc>

## Referencias

- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M. y Llor-Esteban, B. (2015). *Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis*. *Children and Youth Services Review*, 61, 165-175. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/288686903\\_Effectiveness\\_of\\_anti-bullying\\_school\\_programs\\_A\\_meta-analysis](https://www.researchgate.net/publication/288686903_Effectiveness_of_anti-bullying_school_programs_A_meta-analysis)
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *AVE. Acoso y violencia escolar*. Madrid: TEA.
- Cerezo, F. (2012). *BULL-S. Test de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares*. Barakaldo: COHS.
- Garaigordobil, M. (2013). *CIBERBULLYING. Screening de acoso entre iguales*. Madrid: TEA.
- García, J. E. (2006). *CONVES. Evaluación de la convivencia escolar*. Madrid: TEA.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C. y Dobarro, A. (2012). *CUVE3. Cuestionario de violencia escolar - 3*. Barakaldo: COHS.
- García, M. (2006). *CONVES. Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M. y Martínez, V. (2014). *Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Carrillo, G. B. (2013). *JAHSO. Programa jugando y aprendiendo habilidades sociales*. Madrid: CEPE.
- Jiménez, A. (2009). *Videos contra el acoso escolar*. *Pixelbit*, 94, 95-104. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61369/37382>

## INTRODUCCIÓN Y DEFINICIÓN

El aprendizaje y servicio no es una nueva metodología pues surge en los Estados Unidos en los años 70, pero entendemos que es novedosa por varios motivos. El primero de ellos, porque nos permite motivar el aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas dado su carácter experiencial y, el segundo, porque nos invita a reflexionar acerca de aquello que nos mueve a transformar la realidad a través de un servicio útil a la comunidad.

El aprendizaje y servicio se enmarca dentro de las pedagogías activas, ya que fomenta el aprendizaje basado en la exploración, la acción y la reflexión y potencia la aplicación de los conocimientos en situaciones de la vida real (Zerbikas, 2008). Promueve la educación en valores ya que, a través de la colaboración y el trabajo en equipo, se intenta resolver un problema real existente en el entorno para transformarlo y así mejorar las condiciones de vida de otras personas, lo que favorece trabajar la solidaridad y la prosocialidad y sentar las bases para el ejercicio de una ciudadanía responsable (Vigo y Soriano, 2013).

El aprendizaje y servicio es una metodología con amplia trayectoria en la educación y en la obra social de la Iglesia. Ha sido y sigue siendo utilizado para posibilitar el desarrollo integral de los niños y jóvenes, tanto de aquellos que se encuentran en contextos normalizados como de aquellos otros que viven en situaciones de dificultad. En el último congreso mundial de Escuelas Católicas (2015) el Papa Francisco nos motivaba a aprovechar las posibilidades que esta metodología nos ofrece y lo hacía desde su propia experiencia en los barrios marginales de Buenos Aires.

Así mismo, esta metodología se presenta como una magnífica oportunidad para ofrecer experiencias que contribuyan a hacer realidad en las vidas de nuestros estudiantes, la presencia de Dios; de un Dios encarnado en personas que se encuentran en situaciones de dificultad.

La definición que pensamos que mejor describe el aprendizaje y servicio es aquella que lo entiende como:

*“Una forma de educación basada en la experiencia en la que el aprendizaje se produce a través de un ciclo de acción y reflexión gracias al cual los estudiantes trabajan con otros compañeros en un proceso de aplicación de lo que han aprendido a los problemas de la comunidad y, al mismo tiempo, reflexionan sobre la experiencia de perseguir objetivos reales para la comunidad e incrementar su propia comprensión y destrezas. Es decir, desarrollan de manera conexa las múltiples dimensiones humanas –intelectuales, afectivas y prácticas– y cultivan la responsabilidad cívica y social”*

*(Puig et al. 2009, p.19).*

## OBJETIVOS

Los objetivos del aprendizaje y servicio son:

- Fomentar la consolidación de los aprendizajes adquiridos mediante su aplicación en contextos y situaciones reales.
- Favorecer el ejercicio de una ciudadanía responsable a través de un servicio que contribuye a mejorar una situación problemática en el entorno.

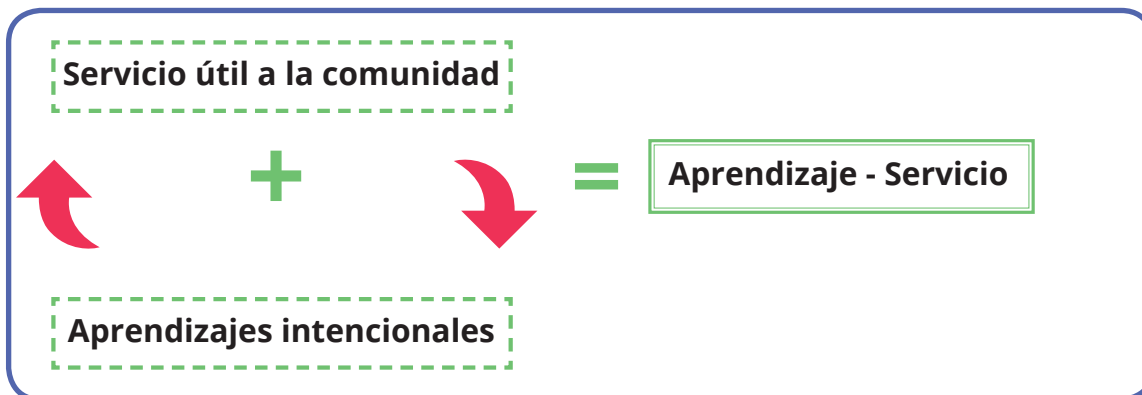
El aprendizaje y servicio pivota sobre dos grandes elementos:

El aprendizaje y la prestación de un servicio útil a la comunidad.

Ambos, aprendizaje y servicio, se articulan en un único proyecto, en el que tanto los aprendizajes como el servicio, han sido seleccionados y planificados de una forma intencional, para que mutuamente se ayuden y produzcan un efecto multiplicador.

- El servicio ofrece un sentido al aprendizaje, lo hace funcional, útil, además de facilitar otros elementos didácticos, curriculares y organizativos.
- El aprendizaje aumenta la calidad del servicio, dotándolo de mayor profundidad, favorece la reflexión sobre lo que se hace y por qué se hace. Por esto, el resultado que se obtiene trasciende la simple suma de dos componentes; es un producto nuevo.

## ESQUEMA BÁSICO DEL APRENDIZAJE Y SERVICIO



## Ventajas pedagógicas

Son muchos los estudios realizados acerca de las ventajas que para los estudiantes supone la participación en proyectos de aprendizaje y servicio. En la siguiente tabla, Furco nos aporta una síntesis de su extensa investigación en este tema.

| <b>Impacto educativo del Aprendizaje y Servicio (ApS)</b> |   |
|---|---|
| Académico y cognitivo                                     | <ul style="list-style-type: none"><li>- Aumento del rendimiento en pruebas estandarizadas.</li><li>- Mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias.</li><li>- Mayor asistencia y motivación respecto al centro educativo y menor tasa de repetición de curso.</li><li>- Mejores calificaciones promedio.</li><li>- Mayor habilidad para analizar y sintetizar información compleja.</li></ul> |
| Formación cívica  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Mayor comprensión de la política y de las actividades gubernamentales.</li><li>- Mejor participación en la comunidad y en las cuestiones públicas.</li><li>- Mejor ejercicio de la ciudadanía y de la responsabilidad ciudadana.</li><li>- Mayor conciencia y comprensión de cuestiones sociales.</li><li>- Compromiso con el servicio comunitario.</li></ul>         |
| Vocacional y profesional                                  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Ampliación de la conciencia y de las opciones vocacionales.</li><li>- Mejora de las competencias profesionales.</li><li>- Mayor comprensión de la ética del trabajo.</li><li>- Mejor preparación para el mundo del trabajo.</li></ul>   |
| Ético y moral   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Mayor exposición a nuevos puntos de vista y perspectivas.</li><li>- Cambios positivos en el juicio ético.</li><li>- Mayor habilidad para tomar decisiones independientes respecto a cuestiones morales.</li></ul>   |
| Ético y moral Personal                                    | <ul style="list-style-type: none"><li>- Ampliación de las cualidades y competencias para el liderazgo.</li><li>- Mayor autoestima.</li><li>- Mayor conocimiento de sí mismo.</li><li>- Mayor resiliencia.</li><li>- Mayor eficacia personal.</li></ul>  |
| Social  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Mayor compañerismo entre estudiantes.</li><li>- Mayor habilidad para trabajar en equipos o para trabajar con otros.</li><li>- Capacidad para desechar los prejuicios.</li><li>- Mejora de las conductas prosociales.</li></ul>  |



Así mismo, el aprendizaje y servicio favorece el aprendizaje significativo, mejora la motivación del alumnado, el rendimiento académico y su desarrollo personal y social (Martínez-Odría y Gómez).

Además, permite poner en marcha todas las competencias clave recogidas en el currículum. Su aportación puede ser muy significativa en la competencia de iniciativa y espíritu emprendedor (Romero y Espasandín, 2016); está muy relacionada con los contenidos relativos a la aproximación del alumnado al método científico y permite ensayarse en experiencias de emprendimiento social (Dees, 2011).

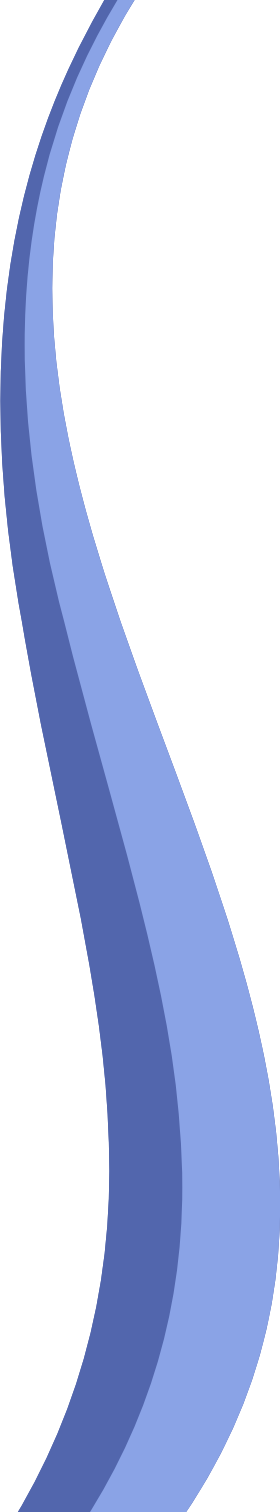
## **CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA**

Pero además de las ventajas que a nivel pedagógico supone esta metodología, en este apartado queremos resaltar cómo sus características se encuentran en íntima conexión con nuestro carisma y cómo puede contribuir al desarrollo de nuestra misión.

Los últimos estudios nos indican que una gran mayoría de los jóvenes rechazan todo aquello que explícitamente “huela” a religión y que el número de jóvenes que se define como católico, cada vez disminuye más (Centro Reina Sofía, 2013) al tiempo que aumenta el número de jóvenes que se define como no religioso e incluso como ateo (INJUVE, 2017).

Pero por otro lado y al mismo tiempo, los jóvenes sí se sienten interpelados y compelidos a actuar ante situaciones de vulneración de derechos y a unirse a causas e iniciativas que persigan la justicia (Centro Reina Sofía, 2013). Así mismo consideran que la acción fundamental de la sociedad, debería estar orientada a garantizar un mínimo nivel de vida para toda la ciudadanía (INJUVE, 2017).

En este mismo sentido se expresa el documento Evangelizadores entre los jóvenes en su número 11, en el que se resalta que nos encontramos con “una juventud con voluntad de participar en la transformación de la realidad. Son jóvenes que buscan una sociedad sostenible, basada en el respeto a la naturaleza, en los derechos humanos universales, en la eficiencia de la justicia económica y en una cultura de paz”.



Para algunos de los niños y jóvenes que atendemos en nuestros centros, dada la nueva realidad de las familias y de la sociedad en general, el único contacto con Dios que vivan en sus vidas, muy probablemente, resida, en la experiencia que reciban de nosotros.

Nuestro papel entonces, como transmisores de la fe, es fundamental y se convierte en una oportunidad para dar a conocer el Evangelio y la Buena Nueva.

El centro de la misión de Marcelino Champagnat era dar a conocer a Jesucristo y hacerlo amar, a través de la educación, entendiéndola como el medio de llevar a los jóvenes la experiencia de la fe y hacer de ellos “buenos cristianos y buenos ciudadanos”.

En la realidad de nuestro tiempo, nosotros somos portadores de su carisma y hacemos nuestra su misión, teniendo como destinatarios todos los jóvenes, a quienes intentamos transmitir una visión esperanzada de la realidad con un profundo sentido de responsabilidad por la realidad que les rodea (Misión educativa marista, 69 y 70).

Entendemos, además, que a través de la educación podemos transformar la sociedad fomentando en los niños y jóvenes el sentido crítico, la responsabilidad y la implicación en la consecución de una sociedad más justa y solidaria (Proyecto educativo institucional).

El Papa Francisco nos señala en la *Evangelii Gaudium* “¡Qué bueno es que los jóvenes sean callejeros de la fe, felices de llevar a Jesucristo a cada esquina, a cada plaza, a cada rincón de la tierra!”. (nº 106).

Hemos de cuidar las experiencias de servicio, personalizando los itinerarios y acompañar las prácticas de compromiso (personales y comunitarias) con la justicia, la casa común y la calidad de vida de los más necesitados (Papa Francisco, 2018) pues son ocasiones propicias para favorecer el encuentro con Dios encarnado, el Dios de la VIDA y la misericordia.

El aprendizaje y servicio permite desarrollar en nuestros niños y jóvenes el valor de la solidaridad. Valor cristiano y marista, que posibilita identificarnos y apropiarnos de un estilo de vida que permite reconocer y ejercer la dignidad humana; una experiencia personal y colectiva movida por un profundo sentido de amor, que orienta la búsqueda

constante del bien común y la existencia de condiciones de vida dignas para las personas; y que por lo tanto, se concreta en la construcción del Reino de Dios en el aquí y el ahora (Equipo de Pastoral Social, 2014).

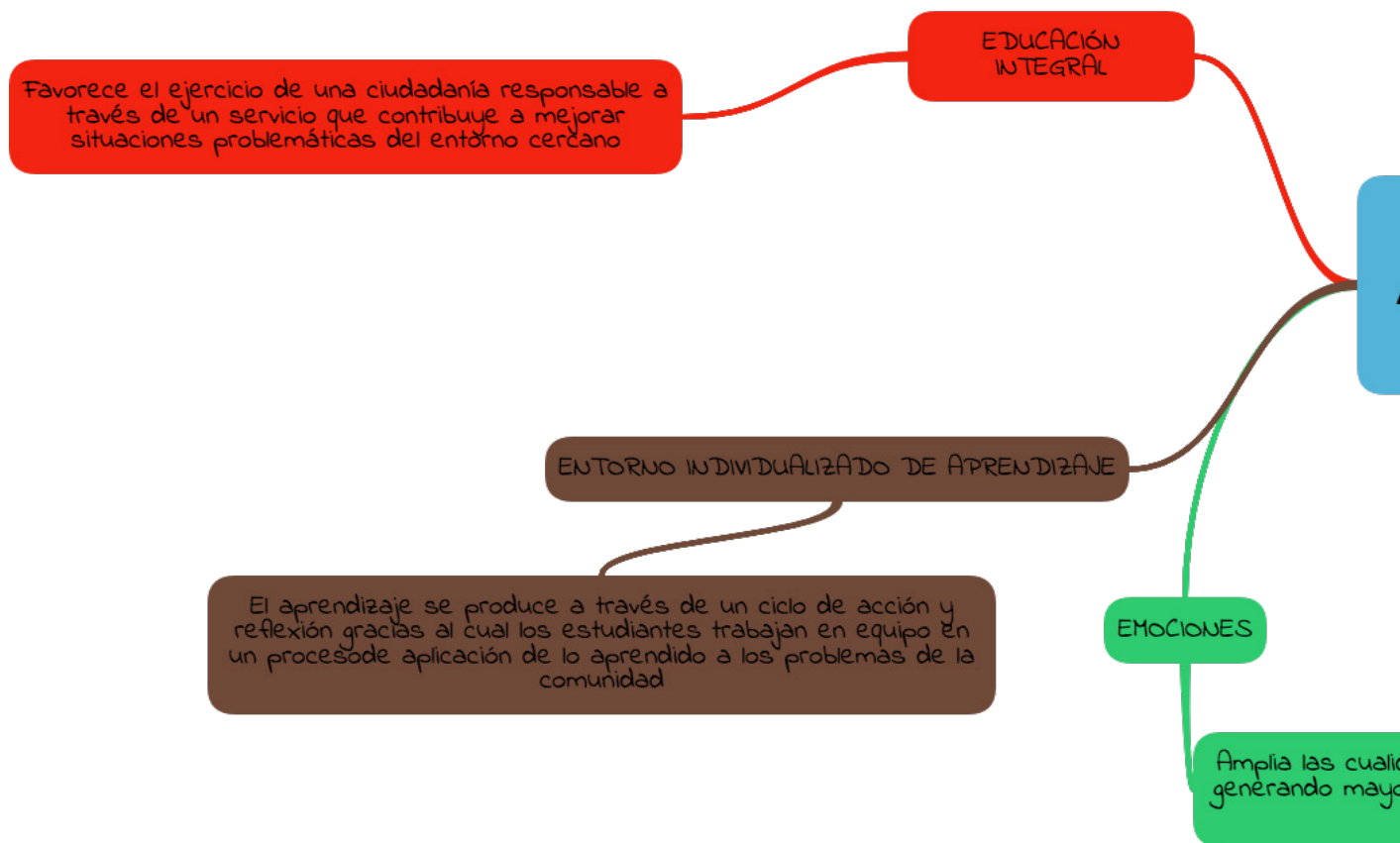
La opción preferencial por los pobres es un imperativo evangélico que nos compromete a trabajar en nuestra misión de educadores por la promoción de la justicia y a ser audaces para penetrar en ambientes inexplorados. Nos sentimos llamados a insistir en la solidaridad como dimensión esencial de nuestra educación (Proyecto educativo institucional).

### **ELEMENTOS CLAVE DEL APRENDIZAJE Y SERVICIO**

Los elementos clave del aprendizaje y servicio: compromiso personal, ciudadanía responsable, solidaridad encarnada y transformación social, contribuyen a hacer posible nuestra misión.



## RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE Y SERVICIO Y LOS CRITERIOS PARA LA INNOVACIÓN EN UN CENTRO MARISTA



# ASPECTOS CLAVE DEL APRENDIZAJE Y SERVICIO EN UN CENTRO MARISTA

## RASGOS DE LA PEDAGOGÍA MARISTA

Fomenta la implicación y creatividad para dar respuesta a las necesidades que se presentan

Fomenta la acogida y aceptación del otro

Promueve el trabajo en grupo y forma al alumnado en la justicia y el voluntariado social

## METODOLOGÍAS ACTIVAS

Motiva el aprendizaje del alumnado de forma experiencial y fomenta la consolidación del aprendizaje adquirido mediante su aplicación en contextos y situaciones reales

...dades y competencias para el liderazgo, or autoestima, resiliencia y conocimiento de si mismo

## FASES DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE Y SERVICIO

Habitualmente en la puesta en marcha de un proyecto de aprendizaje y servicio se suelen diferenciar las siguientes fases:

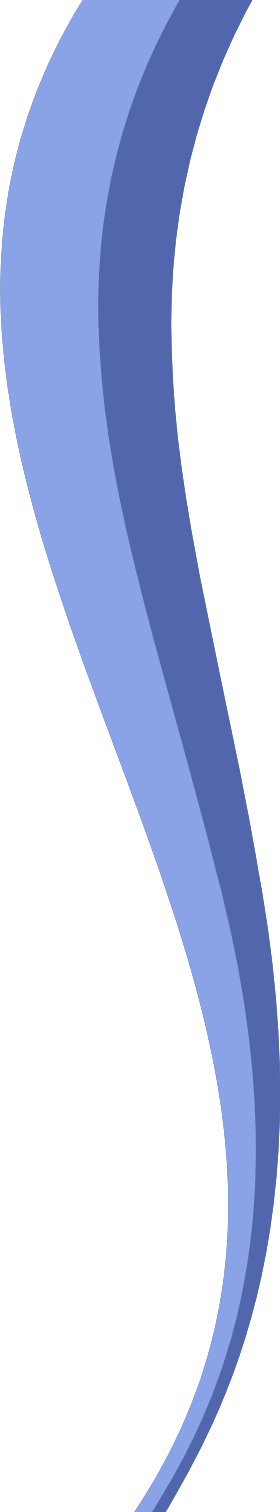


### 1. Idea (decisión inicial)

En esta primera fase, es fundamental tomar decisiones a tres niveles: estratégico, táctico y operativo.

A nivel estratégico: la decisión de implantar el aprendizaje y servicio ha de ser una decisión de centro en coherencia con el Proyecto Educativo de Centro.

A nivel táctico: supone decidir en qué etapas, ciclos, materias va a implantarse y qué



profesores van a participar. Es esencial que el ApS, se implante bajo la coordinación y supervisión de las Comisiones de Coordinación Pedagógica.

A nivel operativo: implica clarificar la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, los contenidos curriculares y los servicios que van a desarrollarse.

## **2. Detección de necesidades**

Es aquel proceso de búsqueda y de definición de las necesidades que se encuentran en situaciones o problemas del entorno. Este proceso puede afrontarse con un menor grado de dificultad si es el educador el que anticipa al alumnado esas posibles necesidades o entrañar mayor dificultad si son los propios alumnos y alumnas quienes descubren esas necesidades mediante su participación en un proyecto de investigación.

## **3. Definición de las acciones que se van a emprender**

Una vez definida y seleccionada la necesidad sobre la que se quiere trabajar, han de pensarse las diversas acciones que pueden emprenderse y que nos ayudarán a superarla.

## **4. Concreción del plan de actuación**

Seleccionada la acción que se va a emprender, deben determinarse claramente los objetivos pretendidos, las actividades que se han de llevar a cabo, su temporalización, los agentes implicados (profesores, entidades) y los recursos precisos. También ha de explicarse a los alumnos y alumnas qué les vamos a pedir, es decir, los resultados esperados en relación con los aprendizajes académicos y al servicio.

## **5. Implementación del servicio**

Realización del servicio definido.

## 6. Evaluación del aprendizaje y del servicio

Se evalúan los aprendizajes adquiridos y el servicio desarrollado. Se deben valorar tanto los resultados como el proceso

## 7. Reconocer y divulgar

Expresión pública de reconocimiento a todos los implicados en el proyecto: alumnos y alumnas, profesores, entidades. También se hace preciso proceder a la difusión de la experiencia en las redes.

## 8. Valoración de la experiencia

Proceso de reflexión acerca del proyecto en el que participarán todos los protagonistas o una representación de los mismos. Su finalidad es valorar la experiencia realizada y, en su caso, introducir posibles acciones de mejora. Es interesante que puedan participar observadores externos.

## REFERENCIAS Y RECURSOS

### Bibliografía de referencia

*Centro Reina Sofía (2013). Indicadores básicos de juventud. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. Disponible en [http://adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/otras-publicaciones/ampliar.php/Id\\_contenido/126401/](http://adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/otras-publicaciones/ampliar.php/Id_contenido/126401/)*

*Dees, G. (2011). El significado del “emprendimiento social”. Revista española del tercer sector, (17), 111-124*

*Equipo de pastoral social (2014). Documento marco del Voluntariado Ibérica. Madrid: Staridea.*

*Furco, A. (2004). El impacto educacional del aprendizaje servicio ¿Qué sabemos a partir de la investigación? Disponible en <https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf>*

*INJUVE (2017). Informe de la Juventud en España 2016. Madrid: Instituto de la Juventud.*

Disponible en:

<http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/24/publicaciones/informe-juventud-2016.pdf>



*Instituto de los Hermanos Maristas (1998). Misión educativa marista. Un proyecto para hoy. Roma: Instituto Hermanos Maristas. Disponible en [http://www.champagnat.org/e\\_maristas/Documentos/missaoEducativaMarista\\_ES.pdf](http://www.champagnat.org/e_maristas/Documentos/missaoEducativaMarista_ES.pdf)*

*Instituto Superior de Estudios pastorales (2016). El rostro del sufriente nos interpela. Madrid: Ediciones Khaf.*

*Martínez-Odría, A. y Gómez, I. (2017). Aprendizaje y servicio. Educar para el encuentro. Madrid: Ediciones Khaf.*

*Pastoral Juvenil Marista (2011). Evangelizadores entre los jóvenes. Roma: Instituto de los Hermanos Maristas. Disponible en [http://www.champagnat.org/e\\_maristas/Documentos/PJM\\_es.pdf](http://www.champagnat.org/e_maristas/Documentos/PJM_es.pdf)*

*Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2009). Aprendizaje servicio. Educación y Compromiso cívico. Barcelona: Graó.*

*Puig, J. M., Martín, X., Rubio, L., Palos J., Gijón, M., de la Cerda, M. I. y Graell, M. (2013). Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de APS. Disponible en [http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/aps\\_autoevaluacio\\_cast\\_IMP\\_A5.pdf](http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/aps_autoevaluacio_cast_IMP_A5.pdf)*

*Romero, R. y Espasandín, F. (2016). Iniciativa personal y emprendedora del alumnado de Primaria y 1er ciclo de Secundaria: aspectos personales, familiares y escolares. Intangible Capital, 12(1), 1221-1254*

*Vigo, B. y Soriano, J. (2013). Educación Inclusiva. Desafíos y respuestas creativas. Zaragoza. Disponible en <https://es.scribd.com/doc/291788847/Educacion-Inclusiva-Desafios-y-Respuestas-Creativas>*

### **Páginas WEB de consulta**

En las siguientes páginas WEB se puede acceder a información relevante sobre el Aprendizaje y servicio.

<https://aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/>

*Página Web de la Red española de aprendizaje y servicio. En la que se pone a disposición materiales y se incorpora una explicación en profundidad acerca de lo que*

es el aprendizaje y servicio. Así mismo pueden encontrarse las organizaciones que existen a nivel territorial.

<https://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/>

*Blog de Rosa Batlle.* Una de las mayores expertas en España en aprendizaje y servicio. Recoge diferentes propuestas de aprendizaje y servicio así como explicaciones muy sencillas acerca de esta metodología que pueden ser utilizadas como guías para su explicación al claustro.

<http://www.zerbikas.es/>

*Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi.* Destacan sus guías de acceso libre y gratuito que nos ayudarán a diseñar nuestros proyectos de aprendizaje y servicio. Hay un banco de recursos muy interesante con distintos ejemplos y referentes teóricos.

<http://www.clayss.org.ar/>

*Centro Latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario.* Página Web de referencia en el aprendizaje y servicio a nivel mundial. Destaca la participación de Nieves Tapia, profesora con amplia experiencia en esta metodología.

### **Documento marco provincial sobre aprendizaje y servicio:**

Documento en el que se describe con mayor profundidad esta metodología. Se incluyen dos propuestas que pueden servir para implantar el aprendizaje y servicio partiendo de la conversión de dos experiencias de solidaridad.

<http://www.maristasiberica.es/content/aprendizaje-y-servicio-documento-marco>

# APRENDIZAJE COOPERATIVO

## INTRODUCCIÓN Y DEFINICIÓN

Tal y como afirma Francisco Zariquiey el Aprendizaje Cooperativo es un término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje. Es también aquella situación de aprendizaje en las que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos “sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos”. Y por último, podemos decir que es un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Por tanto, esta metodología es muy adecuada para el desarrollo de las competencias que se quieren trabajar con nuestro alumnado, así como también para favorecer su aprendizaje.

### Hacemos aprendizaje cooperativo porque...

Autores como Piaget, Vygotsky, Ausbel... con sus teorías nos han mostrado cómo aprendemos. A continuación, señalaremos cómo las condiciones y características del Aprendizaje Cooperativo propician que los alumnos aprendan teniendo en cuenta estas teorías:

- El alumno puede: (a) contrastar sus interpretaciones con las de los demás, (b) descubrir sus puntos fuertes y débiles, (c) modificar sus estrategias a partir de los modelos que le ofrecen los compañeros.
- Contribuye a crear un clima de aula seguro, en el que se minimizan las amenazas hacia el autoconcepto y la autoestima.
- Contribuye al desarrollo específico de la inteligencia interpersonal. Y además amplía el abanico de habilidades que son sujeto de evaluación, con lo que se multiplican las posibilidades de que alumnos con talentos distintos obtengan reconocimiento.
- Potencia la interacción social que constituye el elemento básico de todo proceso de aprendizaje por observación.
- Se promueven las situaciones de andamiaje entre alumnos, en las que unos actúan sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de otros.
- Las dinámicas de trabajo en agrupamientos heterogéneos, generan conflictos sociocognitivos que conducen a la reestructuración de aprendizajes.
- Los estudiantes trabajan juntos buscando un objetivo común: maximizar el aprendizaje de todos los alumnos.
- La interdependencia positiva que se establece redundante en: (a) el aumento de los esfuerzos hacia el logro; (b) el desarrollo por parte de los estudiantes de una marcada responsabilidad individual y grupal; (c) la democratización de las oportunidades de éxito; y (d) el desarrollo de destrezas sociales relacionadas con la comunicación, la

cooperación, la resolución pacífica de conflictos, el apoyo y la ayuda mutua...

- Por último, el grupo ofrece un entorno de trabajo relajado que fomenta la participación de los más inseguros.

### **OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

Utilizar un modelo de aprendizaje cooperativo nos permite:

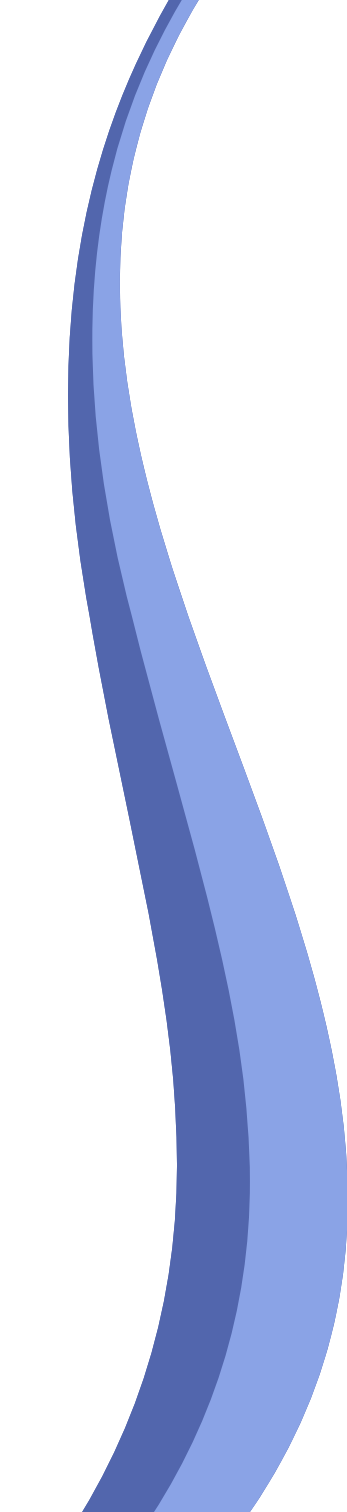
- Diseñar actividades de aprendizaje que favorezcan que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico, creativo, a través de la realización de razonamientos complejos.
- Lograr que los alumnos estén conectados, aprendan juntos para luego ser capaces de aplicar lo aprendido de forma individual o grupal.
- Mejorar la autonomía de los alumnos a la hora de desarrollar un proyecto personal de formación al aprender estrategias eficaces para autodirigir sus aprendizajes.
- Aprender a trabajar en equipo y cooperar con sus iguales.

### **CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.**

Como afirma Johnson (2015) los profesores, a la hora de decidir cómo organizar sus aulas, tienen tres opciones: crear un aula competitiva, individualista o cooperativa. La siguiente tabla nos permite comprender las diferencias:

### **Comparación de las distintas formas de organización del aula**

| <b>Características</b> | <b>Individualista</b>  | <b>Competitiva</b>  | <b>Cooperativa</b>  |
|------------------------|--|---|---|
| Distribución del éxito | Todos los alumnos pueden alcanzar las máximas metas.<br>Los resultados de cada alumno son independientes a los resultados alcanzados por sus compañeros. | Solo unos pocos pueden alcanzar las máximas metas. Dependen de que logre mejores resultados que sus compañeros. | Todos pueden alcanzar las máximas metas.<br>Los logros de los miembros del equipo dependen tanto de los resultados individuales como de los grupales. |
| Trabajo en equipo      | No es necesario  | No es necesario   | Es imprescindible.  |
| La forma de evaluar    | Solo individual  | Solo individual   | Individual y grupal.  |

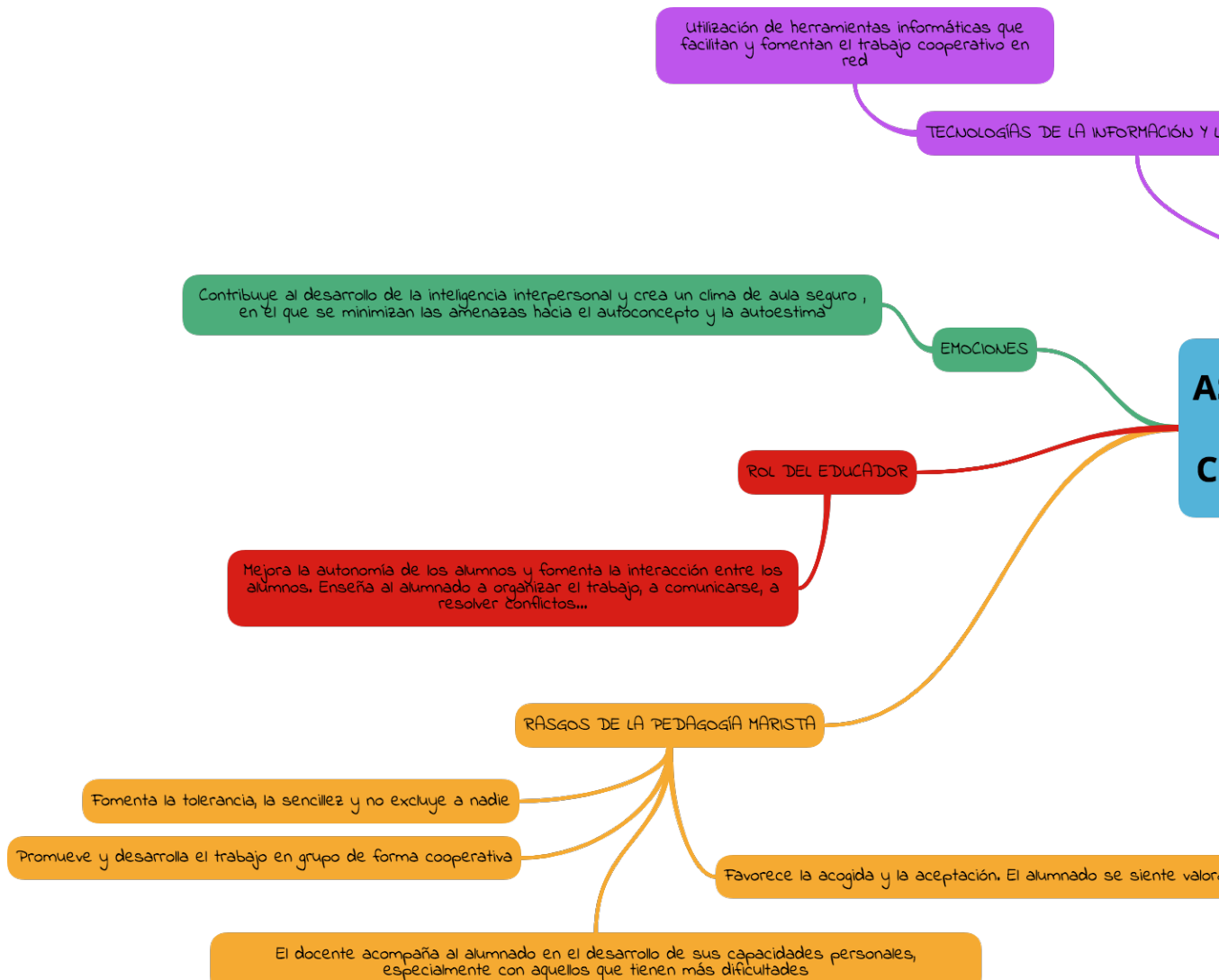


Según Johnson y Johnson (2014) es necesario que a través de las actividades que diseñemos logremos:

- Garantizar la interdependencia positiva: Hace referencia a que todos los miembros del grupo sienten y piensan que son necesarios y que, a su vez, necesitan a los demás componentes. Todos se benefician del trabajo individual y del trabajo grupal. Trabajando juntos llegan a resultados mucho más interesantes que si lo hiciesen de forma individual.
- Lograr el compromiso individual y grupal. Necesitamos que todos los miembros del equipo se comprometan con el trabajo que como equipo quieren realizar y con el que individualmente asumen. Es necesario que todos los miembros del grupo conozcan y comprendan los objetivos del equipo y que, en todo momento tengan presente cuál debe ser su aportación individual.
- Fomentar la interacción entre los alumnos. En el equipo cooperativo todos los miembros deben encontrar tanto apoyo académico como personal (por parte del docente y los compañeros). Necesitamos lograr que los alumnos valoren positivamente la posibilidad de trabajar juntos y se sientan respetados y apreciados.
- Enseñar a los alumnos a trabajar cooperando. “Las habilidades para el trabajo en equipo deben enseñarse con la misma determinación y precisión con que se enseñan las competencias académicas” (Johnson y Johnson, 2015, p. 46). Necesitamos por lo tanto enseñar cómo organizar el trabajo, cómo comunicarnos durante la tarea, cómo mantener la motivación de todos los miembros del equipo, cómo resolver conflictos, cómo incluir a todos, cómo presentar el trabajo conjunto...
- Realizar una valoración de grupo. Cada cierto tiempo necesitamos valorar cómo están funcionando los equipos y qué formas de trabajo y de relaciones personales están teniendo éxito y cuales podríamos mejorar.

Johnson (2015) utiliza la cita del escritor italiano L. De Crescenzo: “Todos somos ángeles con un ala y solo podemos volar si nos abrazamos unos a otros” como metáfora del aprendizaje cooperativo. Nuestro objetivo es que los alumnos tengan la experiencia de “volar” con sus compañeros para descubrir lo que les aporta aprender con otros, tanto a nivel afectivo como académico. Este aprendizaje, unido a la formación que adquieran sobre aprendizaje cooperativo desde las distintas asignaturas, les permitirá evaluar mejor sus ventajas y dificultades.

## RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LOS CRITERIOS PARA LA INNOVACIÓN EN UN CENTRO MARISTA



A COMUNICACIÓN

## ASPECTOS CLAVES DEL AC EN UN CENTRO MARISTA

### EDUCACIÓN INTEGRAL

Ofrece al alumnado oportunidades reales de cambio en su proceso de personalización tanto en su vida futura como en la transformación de la sociedad. Fomenta la responsabilidad tanto grupal como individual y mejora las destrezas sociales.

### METODOLOGÍAS ACTIVAS

Logra que los alumnos aprendan juntos para luego ser capaces de aplicar lo aprendido de manera individual o grupal. Mejora la autonomía y permite desarrollar estrategias para que el propio alumno dirija sus aprendizajes.

Respetado y apreciado

## **CRITERIOS PRÁCTICOS PARA EL DESARROLLO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO**

Cuando un profesor quiera introducir el aprendizaje cooperativo en su asignatura, se aconseja que se guíe por las pautas que se exponen a continuación, las cuales permitirán unificar criterios de actuación de manera que las distintas experiencias de aprendizaje cooperativo implementadas presenten algunos criterios comunes y estén coordinadas. Si se decide hacer una adaptación o utilizarlo parcialmente, es conveniente avisar a los alumnos de que no es aprendizaje cooperativo como tal para no crear confusiones.

### **Implantar una estructura cooperativa en el aula:**

Para ello necesitamos formar los equipos base, organizar espacialmente el aula para favorecer la cooperación y priorizar las interacciones cara a cara entre los estudiantes.

Los equipos base los compondrán entre 3 y 5 alumnos (recomendamos 4) que trabajarán juntos durante la asignatura. Se sugiere que el docente cree los grupos para intentar que sean heterogéneos teniendo en cuenta los siguientes criterios: género, rendimiento académico, competencias para trabajar en equipo y para las relaciones personales.

Otro elemento que debemos tener en cuenta es a qué tipo de tareas dedicamos más tiempo en la clase. En una clase tradicional (competitiva o individualista) la mayor parte del tiempo se dedica a tareas en las que interactúa el profesor con el alumno o el alumno trabaja de forma individual. En una clase cooperativa invertimos el tiempo en actividades que requieren la interacción entre los alumnos (en equipos base o agrupaciones esporádicas). Se puede utilizar la hoja de registro del tiempo invertido para ir realizando una evaluación de nuestra asignatura. (Ver anexo 1)

### **Diseño de las actividades cooperativas**

Esta será la principal labor del docente. Las actividades, cuando utilizamos el aprendizaje cooperativo, tienen que haber sido diseñadas para garantizar que se cumplen los siguientes criterios:



1. **Tienen que garantizar la interdependencia positiva, participación igualitaria y la interacción simultánea.** Las actividades que diseñemos tienen que haber sido diseñadas de forma que todos los miembros del equipo tengan que estar implicados activamente en ellas. Para ello el docente tiene que decidir no solo qué contenidos desea trabajar, sino qué estructura dará a la actividad. Tendremos que:
  - Definir los roles del equipo: En cada equipo, cada uno de sus miembros, tendrá asignado un rol con unas funciones claras (Anexo 2). Estos roles irán rotando y se evaluarán en la evaluación de equipo. (Anexo 3).
  - Definir qué estructura de aprendizaje cooperativo utilizaremos: tenemos la posibilidad de utilizar estructuras cooperativas simples (Varas y Zariquiey, s.f.); o complejas (Slavin, 1999).
  
2. **Enseñar a trabajar en equipo.** Los docentes deben planificar qué competencias quieren desarrollar en sus alumnos para que puedan aprender cómo colaborar en la autorregulación de su equipo de trabajo. Para ello utilizaremos los cuadernos de equipo en los que se incluirán los planes de equipo, el diario de sesiones y las evaluaciones del equipo. (Anexo 3).
  
3. **Lograr que los alumnos asuman su responsabilidad individual y grupal.** Los planes de equipo y la estructura de aprendizaje cooperativo que utilicemos nos ayudarán a que cada alumno pueda saber con qué objetivos debe comprometerse (tanto a nivel individual como grupal). Es fundamental ya que “este compromiso se basa en la comprensión, la aceptación y el deseo de alcanzar unos objetivos.” (Johnson 2015, p. 66)

Los objetivos de cada alumno pueden ser definidos a través del plan de equipo. (Anexo 3).

Los objetivos deben ser evaluados, tanto los individuales como los grupales y cada docente tendrá que seleccionar cómo considera adecuado realizar esta evaluación en función de las competencias que desee evaluar. Es interesante utilizar tanto instrumentos de evaluación desarrollados por el docente como técnicas que permitan la autoevaluación y la coevaluación en los grupos (individual y de los grupos).

## REFERENCIAS Y RECURSOS

Johnson, D. Y Johnson, R. T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Madrid: Ediciones SM.

Johnson, D. (2015). *El aprendizaje cooperativo. Ponencia en el congreso del pensamiento ICOT 2015*.

LABj (2009). *Aprendizaje cooperativo: propuesta para implantación de una estructura de cooperación en el aula*. Recuperado de [https://iesjsegrelles.edutictac.es/moodle/pluginfile.php/14079/mod\\_resource/content/1/Manuals/Manual%20de%20AC%20%28qu%C3%A9%20c%C3%B3mo%20y%20para%20qu%C3%A9%29.pdf](https://iesjsegrelles.edutictac.es/moodle/pluginfile.php/14079/mod_resource/content/1/Manuals/Manual%20de%20AC%20%28qu%C3%A9%20c%C3%B3mo%20y%20para%20qu%C3%A9%29.pdf)

Pujolás, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Comunicación presentada en las VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. <https://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>

Pujolás, P. y Lago, J. R. (s.f.). *Aprendizaje cooperativo*. Madrid: Edelvives.

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

Varas, M. y Zariquiey, F. (s.f.). *Guía de atención al alumno con altas capacidades. Anexo 1. Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo*. Borrador. Recuperado de <http://www.jrotero.org/files/file/LAB-A-TFEIAC.pdf>

Zariquiey, F. (s.f.). *Guía para diseñar y gestionar una red de aprendizaje cooperativo*. Elaborada para Colectivo Cinética. Recuperado de <http://www.colectivocinetica.es/media/cinetica-guia-red-aprendizaje-cooperativo.pdf>

## BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008). *Aprendizaje cooperativo. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Recuperado de [http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje\\_coop.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf)

Varios autores (2005). *Grupos cooperativos*. Cuadernos de pedagogía, 345.

Varios autores (2014). *Aprendizaje cooperativo*. Anales de Psicología, 30(3).

# ANEXOS

(Documentos generados por P. Pujolás y adaptados por el CUCC)

## ANEXO 1: HOJA DE REGISTRO DE LA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO EN CADA SESIÓN EN FUNCIÓN DEL TIPO DE INTERACCIÓN Y OBSERVACIONES GENERALES Y DE LOS EQUIPOS.

|                                     | Tiempo INVERTIDO |        |        |        |        |        |
|-------------------------------------|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
|                                     | 10 min           | 20 min | 30 min | 40 min | 50 min | 60 min |
| Interacción profesor- alumnos       |                  |        |        |        |        |        |
| Trabajo individual del alumno       |                  |        |        |        |        |        |
| Trabajo en agrupaciones esporádicas |                  |        |        |        |        |        |
| Trabajo en equipos base             |                  |        |        |        |        |        |

### Observaciones sobre el transcurso de la clase:

### Observaciones sobre el trabajo de los equipos:

## ANEXO 2: ROLES DE LOS EQUIPOS.

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| <b>Organizador de la tarea</b> | <b>Funciones</b>  |
|                                | Indica qué se tiene que hacer y cómo hacerlo y que se haga en el tiempo asignado.   |
|                                | Controla que se cumpla el tiempo.   |
|                                | Controla que el grupo no se desvíe del tema asignado y motiva al resto del grupo en relación con la tarea.  |
|                                | Se asegura de que cada uno sepa qué tiene que hacer y cómo hacerlo, que tenga claras las actividades que han de realizar cada uno y las tareas han de realizar en casa y “controla” que efectivamente se hagan. |
| <b>Portavoz</b>                | <b>Funciones</b>  |
|                                | Plantea las preguntas del equipo al docente una vez que se ha asegurado de que los alumnos/as no pueden resolverlas. También las dudas en relación con la tarea que han de realizar.                            |
|                                | Comunica al grupo-clase u otros grupos el trabajo realizado por su equipo (salvo que el docente quiera plantear esta función de forma que les pueda preguntar a cualquiera del grupo).                          |
|                                | Es el representante del equipo con respecto a otros grupos y al profesor.   |
| <b>Moderador</b>               | <b>Funciones</b>  |
|                                | Se encarga de facilitar la comunicación dentro del grupo, intenta asegurarse de llegar a acuerdos y consensos.  |
|                                | Organiza los turnos de palabra, se asegura de que todos pueden hablar y expresar su opinión.  |
|                                | Controla el tono de voz que se utiliza en el equipo para no molestar a los demás grupos.  |
|                                | Recuerda los roles asignados y se asegura de que se cumplan. Está atento a cómo trabaja el equipo y detecta tanto los posibles problemas que pueden surgir como las estrategias que funcionan.                  |

|                     | Funciones   |
|---------------------|---|
| <b>Secretario/a</b> | Anota los acuerdos del grupo.   |
|                     | Cuando el grupo está trabajando apunta en un lugar visible la información que sea necesaria para facilitar que puedan “pensar en equipo”. |
|                     | Sube los trabajos a la plataforma y transmite al resto los resultados de la evaluación del profesor para los trabajos grupales.           |
|                     | Se encarga de rellenar el plan de trabajo y la evaluación del equipo.   |



PLAN DE EQUIPO

PERIODO DESDE \_\_\_\_\_ HASTA \_\_\_\_\_ NOMBRE DEL EQUIPO: \_\_\_\_\_

| ROLES                   | ASUMIDO POR |
|-------------------------|-------------|
| ORGANIZADOR DE LA TAREA |             |
| SECRETARIO/A            |             |
| PORTAVOZ                |             |
| MODERADOR/A             |             |

| OBJETIVOS DEL EQUIPO | CRITERIOS DE EVALUACIÓN |
|----------------------|-------------------------|
|                      |                         |
|                      |                         |

| COMPROMISOS PERSONALES | CRITERIOS DE EVALUACIÓN |
|------------------------|-------------------------|
| 1.                     |                         |
| 2.                     |                         |
| 3.                     |                         |
| 4.                     |                         |

FIRMA DEL DOCENTE

MIEMBROS DEL EQUIPO:

**ANEXO 3: CUADERNO DE TRABAJO.****EVALUACIÓN DEL EQUIPO**

PERIODO DESDE \_\_\_\_\_ HASTA \_\_\_\_\_ NOMBRE DEL EQUIPO: \_\_\_\_\_

| ROLES                   | ASPECTOS POSITIVOS | PROPUESTAS DE MEJORA |
|-------------------------|--------------------|----------------------|
| ORGANIZADOR DE LA TAREA |                    |                      |
| SECRETARIO/A            |                    |                      |
| PORTAVOZ                |                    |                      |
| MODERADOR/A             |                    |                      |

| OBJETIVOS DEL EQUIPO | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | VALORACIÓN CONSECUCIÓN | PROPUESTAS DE MEJORA |
|----------------------|-------------------------|------------------------|----------------------|
|                      |                         |                        |                      |
|                      |                         |                        |                      |

| COMPROMISOS PERSONALES | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | VALORACIÓN CONSECUCIÓN | PROPUESTAS DE MEJORA |
|------------------------|-------------------------|------------------------|----------------------|
| 1.                     |                         |                        |                      |
| 2.                     |                         |                        |                      |
| 3.                     |                         |                        |                      |
| 4.                     |                         |                        |                      |

FIRMA DEL DOCENTE

MIEMBROS DEL EQUIPO:

**DIARIO DE SESIONES**

**OBJETIVOS DE LA SESIÓN DE TRABAJO DEL EQUIPO:**

**DESARROLLO DE LA SESIÓN:**

**ASPECTOS QUE HAN FUNCIONADO ESPECIALMENTE BIEN:**

**ASPECTOS QUE DEBEMOS MEJORAR:**



# APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

## INTRODUCCIÓN Y DEFINICIÓN

Actualmente, los estudiantes acceden a la información de una forma sustancialmente distinta a la de hace algunos años. Generan gran parte de su conocimiento a través de un aprendizaje informal y han pasado de ser consumidores de información, a productores de la misma. Como resultado, los métodos tradicionales de enseñanza–aprendizaje están siendo cada vez menos efectivos para atraer a los estudiantes y motivarlos a aprender.

La educación se enfrenta hoy al enorme desafío de preparar profesionales para que sean capaces de integrarse en un mundo mediado por el rápido avance tecnológico. Los estudiantes no solo deben dominar habilidades en áreas como lenguaje, matemáticas y ciencias, sino también deben poseer habilidades transversales tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la persistencia y el trabajo colaborativo. Sin embargo, en muchos países, los estudiantes no están desarrollando estas habilidades (World Economic Forum, 2015). La situación se agrava ante la brecha entre lo que los estudiantes necesitan aprender para desempeñarse en ambientes laborales más competitivos y globalizados, y lo que están obteniendo en la educación formal.

Es en este contexto en el que el Aprendizaje Basado en Proyectos tiene su lugar, dando pie a generar un marco distinto al de la enseñanza tradicional donde se fortalece la conexión entre lo que los estudiantes aprenden en la escuela y lo que perciben fuera de ella, se aprovecha su capacidad para investigar problemáticas sobre los eventos que ocurren a su alrededor (que les afectan y les son cercanos) y el rol del profesorado adquiere relevancia al actuar como facilitador en comunidades de práctica centradas en el alumno.

El Aprendizaje Basado en Proyectos tiene sus raíces en el Aprendizaje Vivencial, el cual tiene como principio fundamental que los estudiantes aprenden mejor cuando participan de forma activa en experiencias abiertas de aprendizaje, que cuando participan de manera pasiva en actividades estructuradas. En este sentido, el Aprendizaje Basado en Proyectos ofrece oportunidades a los estudiantes de aplicar lo que aprenden en situaciones reales donde se enfrentan a problemas, descubren soluciones por ellos mismos, las prueban e interactúan con otros estudiantes dentro de un determinado contexto (Moore, 2013).

## OBJETIVOS

El Aprendizaje Basado en Proyectos tiene diversos objetivos, sin embargo, entre los más representativos podemos encontrar:

- Mejorar la habilidad para resolver problemas y desarrollar tareas complejas.
- Mejorar la capacidad de trabajar en equipo.

- Desarrollar las capacidades mentales de orden superior (búsqueda de información, análisis, síntesis, conceptualización, uso crítico de la información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición).
- Aumentar el conocimiento y habilidad en el uso de las TIC en un ambiente de proyectos.
- Promover la responsabilidad por el propio aprendizaje.

## VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL ABP

El Aprendizaje Basado en proyectos, como metodología llevada al aula más allá de una experiencia puntual, es complicado y requiere perseverancia, dedicación y mucho esfuerzo tanto por parte del alumnado como del profesorado. A continuación, se muestran ventajas y desventajas de dicha metodología:

### Ventajas e inconvenientes del aprendizaje basado en proyectos

| VENTAJAS  | INCONVENIENTES   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuye a la formación de convicciones, cualidades, hábitos y normas de trabajo responsable.</li> <li>• Crea una integración de diversas disciplinas del conocimiento a partir de experiencias con personas y estudiantes estimulando así el conocimiento emocional, intelectual y personal de una manera más dinámica.</li> <li>• Posibilita mayor retención de la información: aprendizaje más significativo, es decir, una mayor relación entre lo que se hace y aprende con lo que pasa en la realidad y en situaciones futuras fomentando la no memorización.</li> <li>• Ayuda a la persistencia, al ingenio cooperativo, capacidad de adaptación, desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo.</li> <li>• Las actividades que se logran son perdurables.</li> <li>• Promueve que los alumnos piensen y actúen en torno al desarrollo de un proyecto elaborando estrategias de indagación, identificación y solución de problemas.</li> <li>• Habilidad para identificar las propias fortalezas y debilidades y tomar las medidas necesarias para mejorar negociando soluciones.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se requiere más tiempo por parte de los alumnos y docentes y paciencia para permanecer abiertos a ideas u opiniones.</li> <li>• Desconcierto al optar por la metodología; el alumno no está seguro de lo que espera de sí mismo.</li> <li>• Manejo de mucha información.</li> <li>• Se deben realizar variados trabajos en equipo fuera de clase.</li> <li>• Requiere un diseño instruccional bien definido.</li> <li>• Cambio de la perspectiva de aprendizaje tanto de alumnos como docentes, pues deben asumir responsabilidades y realizar acciones que no son comunes en un ambiente de aprendizaje convencional.</li> <li>• Al trabajar basándose en problemas, los contenidos de aprendizaje pueden abordarse de manera diferente, desde muchas perspectivas, por lo cual existe la necesidad de hacer un análisis de las relaciones de los contenidos de los diferentes cursos.</li> <li>• Se requiere de más tiempo por parte de los alumnos para lograr el aprendizaje y por parte de los docentes para preparar los problemas y la retroalimentación.</li> </ul> |

## CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA

Mientras que, a través de la metodología tradicional, el profesorado primero expone la información y posteriormente busca su aplicación en la resolución de un problema, en el caso del ABP primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema.

En el recorrido que viven los alumnos desde el planteamiento original del problema hasta su solución, trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ponerse en acción.

Entre otras, podemos enumerar las siguientes características del APB:

- El proyecto se centra en los objetivos de aprendizaje del alumnado, buscando siempre trabajar competencias transversales como la capacidad para la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la colaboración, la comunicación y la autogestión.
- El proyecto está enmarcado en un problema con un nivel apropiado de desafío de manera que facilite la conexión con el alumnado. En su diseño se tienen en cuenta inquietudes, intereses y problemas personales de la vida del alumnado.
- El alumnado gestiona sus recursos, busca información y responde a las preguntas planteadas en el proyecto.
- El alumnado participa en un proceso riguroso y prolongado de búsqueda de recursos, hacer preguntas y aplicar información.
- El alumnado toma decisiones sobre el proyecto en lo referente a su organización.
- Profesorado y alumnado reflexionan conjuntamente sobre el aprendizaje, la eficacia de su investigación y las actividades del proyecto, la calidad del trabajo, los obstáculos y cómo superarlos.
- El alumnado recibe y da feedback y lo utiliza para mejorar su desarrollo.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos que definen la metodología, claramente se puede decir que el ABP “aterriza” directamente en aspectos clave que definen a un centro marista. En la siguiente imagen podemos ver aquellos aspectos clave que el ABP garantiza en nuestros centros:

## RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y LOS CRITERIOS PARA LA INNOVACIÓN EN UN CENTRO MARISTA



# ASPECTOS CLAVE DEL ABP EN UN CENTRO MARISTA

## RASGOS DE LA PEDAGOGÍA MARISTA

Fomentar la constancia y perseverancia, crean hábitos de planificación y creatividad

Facilita la presencia del profesorado en el aula de una manera cercana, que genera confianza y permite atender a la diversidad del aula

Los proyectos fomentan la responsabilidad, atienden a la diversidad y permiten que el alumnado desarrolle su autoestima y autonomía

Los proyectos favorecen la participación activa de las familias y su implicación directa en la vida del centro

Da pie a celebrar los éxitos y a aprender del fracaso, valorando siempre el trabajo realizado

Los proyectos facilitan las relaciones auténticas y cercanas, el respeto al otro y el establecimiento de relaciones cercanas tanto entre los alumnos como entre el alumnado y el profesorado

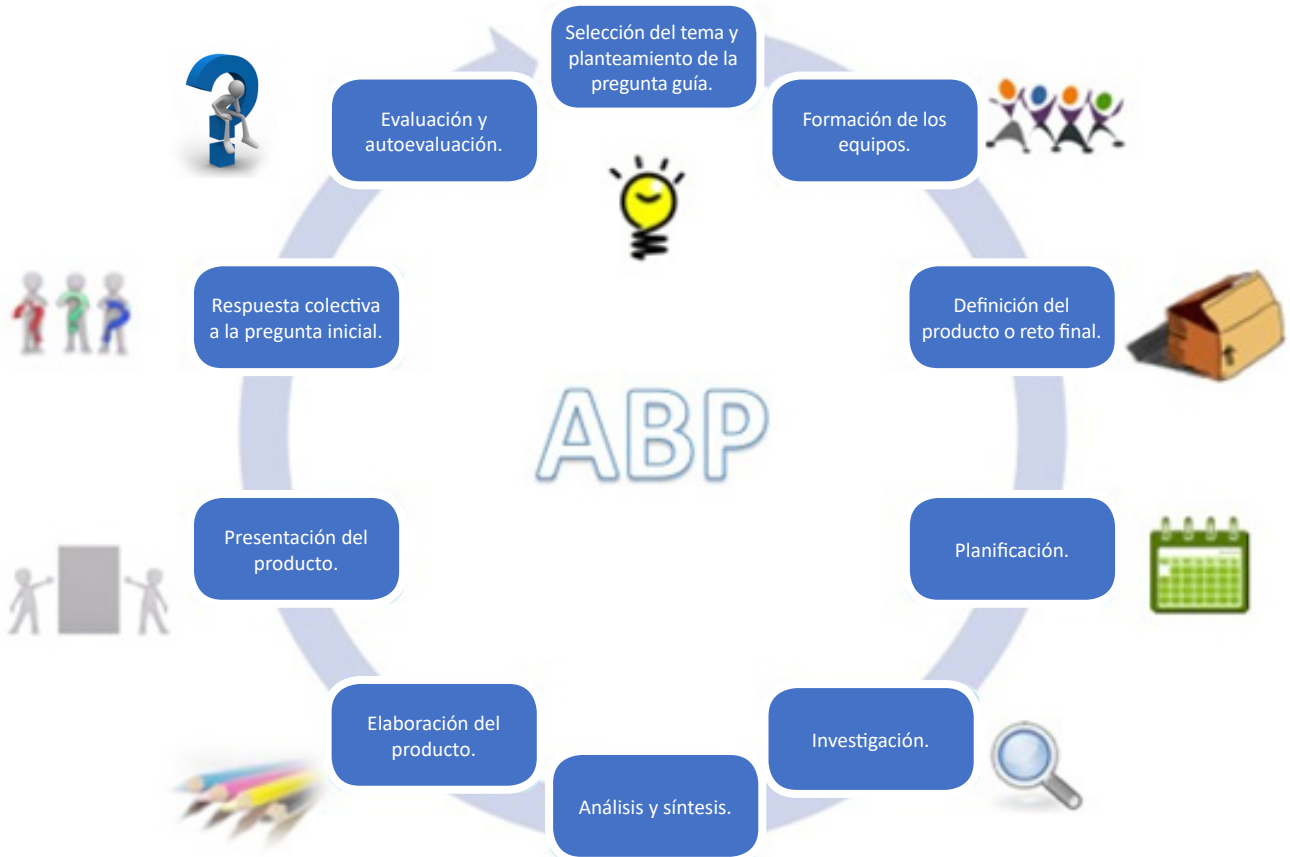
## METODOLOGÍAS ACTIVAS

Es una metodología centrada en el alumnado, que prioriza el aprendizaje práctico y experiencial (aprender haciendo), el trabajo en equipo y la gestión de tareas de forma colaborativa, y la potenciación de las relaciones de grupo y sociales de su entorno cercano

## CRITERIOS PRÁCTICOS PARA EL DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA

A continuación, se presentan de una manera breve y general los pasos que se han de dar a la hora de implementar la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos:

### PASOS PARA IMPLANTAR EL ABP



## **1.- Selección del tema y planteamiento de la pregunta guía.**

Se trata de elegir un tema ligado a la realidad del alumnado, que le motive a aprender y permita desarrollar los objetivos cognitivos y competenciales del curso que se busca trabajar. Después, se plantea una pregunta guía abierta que ayude al profesorado a detectar sus conocimientos previos sobre el tema y les invite a pensar qué deben investigar y qué estrategias deben poner en marcha para resolver la cuestión. Por ejemplo: ¿Cómo concienciamos a los habitantes de tu ciudad acerca de los hábitos saludables? ¿Qué campaña se podría realizar para dar a conocer a los turistas la historia de tu región? ¿Es posible la vida en Marte?

## **2.- Formación de los equipos.**

Se organizan grupos de tres o cuatro alumnos, para que haya diversidad de perfiles y cada uno

desempeñe un rol determinado en el equipo. Dicho rol puede ser fijo a lo largo del proyecto o rotativo según la duración del mismo.

## **3.- Definición del producto o reto final.**

Se establece el producto que deben desarrollar los alumnos en función de las competencias que se quieran desarrollar. Puede tener distintos formatos: un folleto, una campaña, una presentación, una investigación científica, una maqueta... Se recomienda proporcionar una rúbrica donde figuren los objetivos cognitivos y competenciales que deben alcanzar, y los criterios para evaluarlos.

## **4.- Planificación.**

Se les pide que presenten un plan de trabajo donde especifiquen las tareas previstas, los encargados de cada una y el calendario para realizarlas.

## **5.- Investigación: búsqueda y recogida de la información**

Se debe dar autonomía al alumnado para que busque, contraste y analice la información que necesita para realizar el trabajo. El papel del profesorado es orientar y actuar como guía.

## **6.- Análisis y síntesis.**

Es el momento en el que el alumnado debe poner en común la información recopilada, compartir sus ideas, debatir, elaborar hipótesis, estructurar la información y buscar entre todos la mejor respuesta a la pregunta inicial.

## **7.- Elaboración del producto.**

En esta fase los estudiantes tendrán que aplicar lo aprendido a la realización de un producto que dé respuesta a la cuestión planteada al principio. Es conveniente animarlos a dar rienda suelta a su creatividad.

## **8.- Presentación del producto generado.**

Los alumnos deben exponer a sus compañeros lo que han aprendido y mostrar cómo han dado respuesta al problema inicial. Es importante que cuenten con un guion estructurado de la presentación, se expliquen de manera clara y apoyen la información con una gran variedad de recursos.

## **9.- Respuesta colectiva a la pregunta inicial.**

Una vez concluidas las presentaciones de todos los grupos, se reflexiona con el alumnado sobre la experiencia invitándoles a buscar entre todos una respuesta colectiva a la pregunta inicial.

## **10.- Evaluación y autoevaluación.**

Por último, se evalúa el trabajo de los alumnos mediante la rúbrica que se les ha proporcionado con anterioridad, y se les pide que se autoevalúen, lo que les ayudará a desarrollar su espíritu de autocrítica y reflexionar sobre sus fallos o errores.



## REFERENCIAS Y RECURSOS

Moore, D. T. (2013). *For interns, experience is not always the best teacher*. *The Chronicle of Higher Education*, 18. Disponible en <https://www.chronicle.com/article/For-Interns-Experience-Isnt/143073>

World Economic Forum (2015). *The global competitiveness report 2015*. Disponible en <https://www.weforum.org/reports/global-competitiveness-report-2015>

### **Teoría sobre el ABP**

Aprendizaje basado en retos (<https://observatorio.itesm.mx/edutrendsabr>).

Boss, S. (s.f.). *Los diez consejos principales para evaluar el aprendizaje basado en proyectos*. Disponible en <https://backend.edutopia.org/sites/default/files/pdfs/guides/edutopia-guia-diez-consejos-para-evaluar-PBL-espanol.pdf>

INTEF (2016). *ABP. Aprendizaje basado en proyectos (infantil y primaria)*. Disponible en <http://formacion.educalab.es/course/view.php?id=210>

*Materiales para trabajar ABP paso a paso* (<https://www.orientacionandujar.es/2015/11/02/materiales-para-trabajar-abp-paso-a-paso-aprendizaje-basado-en-proyectos/>).

*Project based learning* (<https://www.edutopia.org/project-based-learning>).

*Proyectos de clase* (<http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/7/x/40/>).

Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero: el aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: SM.

### **Dinámicas para la generación y cohesión de equipos**

Eduforics (2016). *Los mejores recursos sobre dinámicas grupales para utilizar en el aula*. Disponible en <http://www.eduforics.com/es/recursos-dinamicas-grupales-niveles-educativos-contenidos/>

Prodemu, Fundación de la Familia, Fundación Integra y Unicef (2003). *¿Te suena familiar?* Disponible en [www.unicef.cl/centrodoc/tesuenafamiliar/02%20Dinamicas.pdf](http://www.unicef.cl/centrodoc/tesuenafamiliar/02%20Dinamicas.pdf)

### **Herramientas para la generación de portfolios**

*Eublogs* (<https://edublogs.org/>).

*Educlipper* (<https://educlipper.net/>).

*Google sites* (<https://sites.google.com/>).

*Pearltrees* (<https://www.pearltrees.com/>).

### **Herramientas para la autoevaluación**

*Corubrics* (<http://corubrics-es.tecnocentres.org/>).

### **Otros recursos**

*EduTEKA* (<http://eduteka.icesi.edu.co/>).

*Grubb, R. (s.f.). 20 free visual thinking tools. Disponible en* <https://www.informationtamers.com/Download/Resources/20-Free-Visual-Thinking-Tools.pdf>

*Internet archive* (<https://archive.org/>).

*Web de Juanjo Vergara* (<https://www.juanjovergara.com/>).

## INTRODUCCIÓN Y DEFINICIÓN

Actualmente vivimos en una sociedad cambiante, en la que día a día se reinventan profesiones, métodos de trabajo, aparecen nuevas herramientas o actualizaciones y desaparecen otras. Los niños y jóvenes deben estar preparados para adaptarse a esta sociedad y poder optar a trabajos, que todavía no existen, en las mejores condiciones posibles. Por este motivo tenemos que darles las herramientas necesarias que les permitan adaptarse a esta sociedad cambiante. Dentro de esta sociedad cambiante, el papel del profesor en el aula también está cambiando, existe un nuevo modelo de trabajo compartido y colaborativo, en el que el alumno es el centro y el profesor le guía, asegurando una mirada crítica en su navegación por la red, a la vez que se les muestra la importancia de la ética dentro de los entornos virtuales e internet. Por este motivo, el concepto de transformación digital está llegando al aula por medio de metodologías activas que se apoyan en la tecnología: Flipped Classroom, MOOC, trabajo autónomo, trabajo colaborativo, ABP, gamificación, son un ejemplo de ello.

Nuestros estudiantes, considerados nativos digitales por Rupert Murdoch en 2005, emplean de manera cotidiana la tecnología, pero lo hacen de maneras muy diferentes, dependiendo de su edad y estatus económico. Nuestra labor como educadores es asegurarnos de que reciben las mismas herramientas y conocimientos, para ayudar a reducir la brecha digital que esto supone. La identidad digital es un aspecto muy importante que nuestros jóvenes deben conocer y ser conscientes de la responsabilidad que supone interactuar con las redes sociales e Internet. “La competencia digital es una de las 8 competencias clave que cualquier joven debe haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”, según las indicaciones del Parlamento Europeo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente (Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, Diario Oficial L 394 de 30.12.2006).

El paradigma tecnológico dentro de las escuelas ha cambiado, pasando su centro de atención de la Tecnología de la Información a la Tecnología del Aprendizaje. Los objetivos ya no son conseguir unos elementos tecnológicos estables, fiables, robustos y en alta disponibilidad, sino conseguir un acercamiento de la tecnología a la metodología empleada dentro del aula, con el fin de que esta sirva como vehículo para conseguir un aprendizaje significativo por parte del alumnado. Esto no quiere decir que se deje de prestar atención a la eficacia de la tecnología, pero deja de ser un objetivo para convertirse en una herramienta.

En esta propuesta metodológica se detallan los objetivos, características y criterios prácticos que se habrán de realizar en las aulas como apoyo a la innovación metodológica por parte de los docentes, empleando las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento.

## OBJETIVOS

Los principales objetivos que se persiguen con esta propuesta son los siguientes:

1. Mejorar la competencia digital de nuestros estudiantes, midiendo la evolución en la adquisición de esta competencia.
2. Establecer las herramientas tecnológicas como elementos de apoyo metodológico al profesorado, para mejorar y en algunos casos habilitar, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## CARACTERÍSTICAS

Cualquier iniciativa tecnológica, ya sea una propuesta metodológica individual o colectiva, o un proyecto tecnológico de centro, debería presentar las siguientes características comunes:

1. **Objetivos.** El primer paso, a la hora de pensar en el desarrollo de una iniciativa tecnológica, debería ser el planteamiento de los objetivos que se persiguen, indicando si van encaminados a trabajar alguno o varios de los objetivos generales de esta propuesta de innovación, vistos en el anterior apartado. Estos objetivos específicos de la iniciativa deben ser SMART (en inglés específico; medible; alcanzable; relevante; determinado en el tiempo).
2. **Impacto.** Se debe prestar atención tanto al impacto que va a suponer en el aprendizaje por parte de los alumnos, como en el normal desarrollo de procesos dentro del centro.
3. **Evaluación de la propuesta.** Realizar una evaluación objetiva de la efectividad de la propuesta en el cumplimiento de los objetivos planteados.
4. **Formación previa.** Es importante fijar la formación previa necesaria para la realización de la propuesta, tanto por parte del profesorado como del alumnado.
5. **Recursos necesarios.** Previamente a la realización de la propuesta es importante fijar los recursos tanto físicos como de personal necesarios para el correcto desarrollo de la propuesta. Si fuera necesaria la realización de un presupuesto se debe especificar la partida presupuestaria fijada por la administración del centro.
6. **Difusión.** Es importante dar a conocer la propuesta, compartir experiencias exitosas tanto dentro del centro como de cara a las familias y a la promoción del centro. Siguiendo los canales de comunicación habilitados por el centro: coordinación TIC, oficina de información y promoción, coordinadores de etapa...
7. **Mejoras.** Tras la finalización de la propuesta se deben especificar las posibles mejoras.
8. **Seguridad.** Debemos velar por los derechos de los menores, la privacidad de la información y la creación de una identidad digital coherente y basada en principios, de nuestros estudiantes.
9. **Sostenibilidad.** La iniciativa debe prestar atención tanto a la repercusión en el medioambiente como en el impacto de la salud de las personas involucradas.

## CRITERIOS PRÁCTICOS

### Para la mejora de la competencia digital

En este apartado vamos a ver una serie de criterios prácticos que se han de tener en cuenta para conseguir una mejora de la competencia digital por parte de nuestros estudiantes, y trabajar el primer objetivo de esta propuesta.

Podemos definir la competencia digital como la capacidad para emplear de una manera creativa, segura, crítica y con responsabilidad, las herramientas digitales para la información, comunicación y colaboración, con el propósito de alcanzar los objetivos personales relacionados con el trabajo, el aprendizaje, la inclusión y la participación en la sociedad. La competencia digital se divide en cinco áreas:

1. Información y alfabetización digital: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
2. Comunicación y colaboración: comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.
3. Creación de contenido digital: crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
4. Seguridad: protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.
5. Resolución de problemas: identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas

## 6. COMPETENCIA DIGITAL

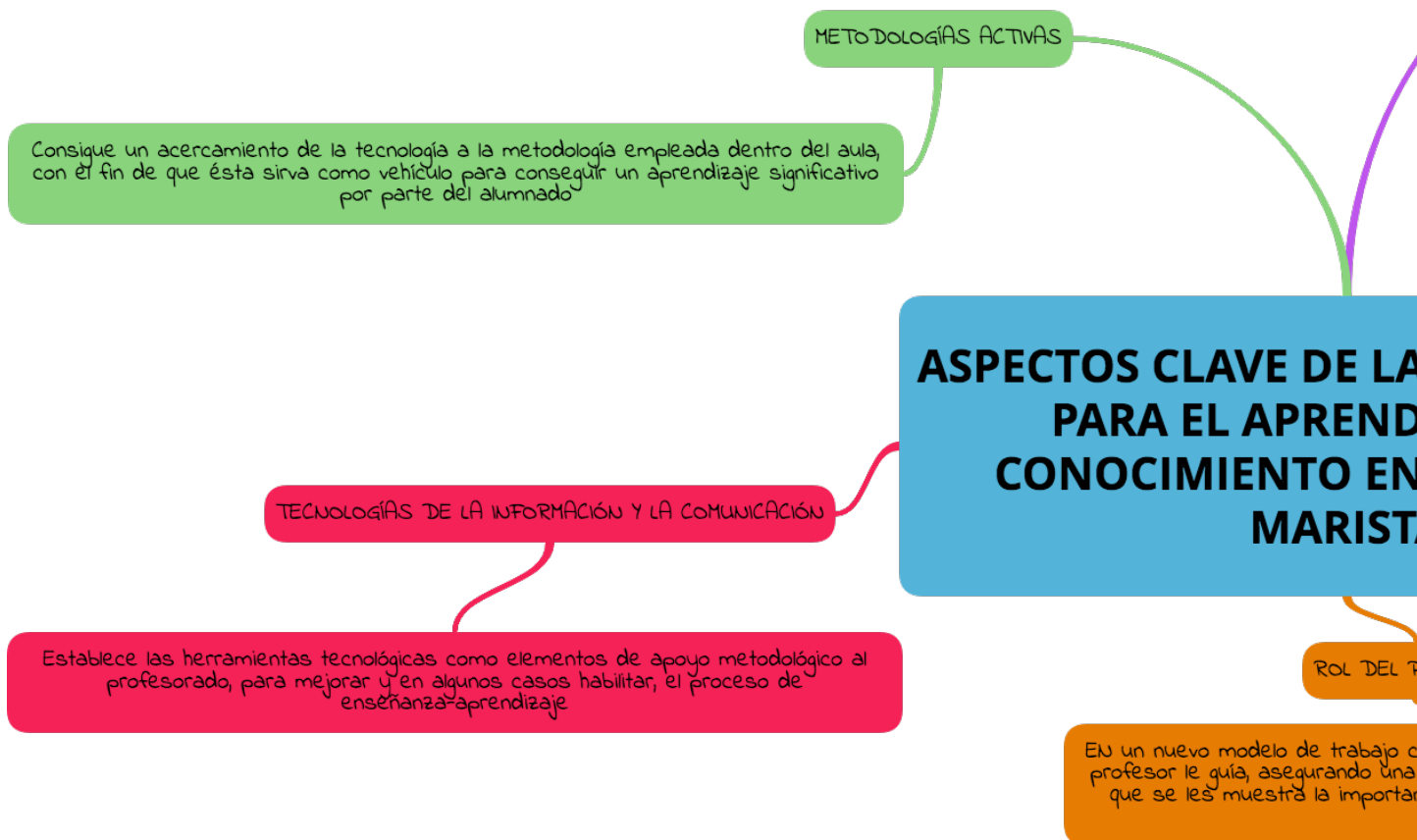
El grado de adquisición de la competencia digital se puede medir, determinando el nivel alcanzado por los estudiantes según una clasificación en seis niveles, desde A1 hasta C2. Cada una de las competencias específicas determina el nivel de adquisición de niveles en función de diferentes habilidades que el estudiante es capaz de demostrar.

Los pasos que se han de seguir para plantear una iniciativa que mejore la competencia digital de estudiantes serían los siguientes:

1. Determinar qué competencia o competencias



## RELACIÓN ENTRE LAS TECNOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE Y EL CONOCIMIENTO Y LOS CRITERIOS PARA LA INNOVACIÓN EN UN CENTRO MARISTA



## RASGOS DE LA PEDAGOGÍA MARISTA

Promueve la responsabilidad compartida y la autonomía responsable

Fomenta el trabajo en grupo

Fomenta la constancia y perseverancia

Ayuda al alumnado a desarrollar hábitos de planificación, trabajo y estudio

## AS TECNOLOGÍAS DIZAJE Y EL UN CENTRO A

### EDUCACIÓN INTEGRAL

Da las herramientas necesarias que les permitan adaptarse a una sociedad cambiante

### PROFESOR

Compartido y colaborativo, el alumno es el centro y el mirada crítica en su navegación por la red, a la vez ncia de la ética dentro de los entornos virtuales e internet

específicas se van a trabajar y desarrollar en la iniciativa tecnológica planteada.

2. Determinar con qué nivel de competencia inicial se debería partir por parte de los alumnos, y el nivel de competencia final que se pretende alcanzar.
3. Determinar el medio para la evaluación de la competencia digital que se va a trabajar.
4. Enmarcar la iniciativa dentro del plan de centro para el desarrollo y mejora de la competencia digital.

### **Para establecer las herramientas tecnológicas como elementos de ayuda metodológica**

En este apartado vamos a ver una serie de criterios prácticos que hay que tener en cuenta para la implementación de una metodología innovadora apoyándose en la tecnología, y así trabajar el segundo objetivo de esta propuesta.

La tecnología no es el objetivo final dentro de una propuesta metodológica, es un mero vehículo facilitador para conseguir mejorar y aumentar las prestaciones de una actividad formativa.

Dentro del flujo de trabajo a la hora del desarrollo de una actividad formativa, el primer paso es identificar la necesidad formativa, planteando el contenido curricular que se va a trabajar y la metodología innovadora que se va a emplear para ello. Tras decidir las dos cuestiones principales dentro del planteamiento de la actividad, elegiremos el vehículo tecnológico que nos facilite y ayude a la consecución de la actividad formativa, identificando en qué nivel nos estamos situando dentro de la gráfica siguiente de manera objetiva:



## REFERENCIAS Y RECURSOS

- *La UNESCO en su documento de trabajo (noviembre 2015) sobre el tipo de aprendizaje en el siglo XXI recoge las competencias y aptitudes necesarias para la sociedad actual.*
- *La Comisión Europea en su Centro Común de Investigación (JRC) ha creado y actualizado en 2017, un marco de referencia para la evaluación de la Competencia Digital en cinco áreas diferentes.*
- *El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha creado diferentes entidades destinadas a promover la inclusión de la tecnología en el aula, y asegurar la adquisición de la competencia digital por parte de todos los estudiantes:*
- *CEDEC (septiembre 2009): basándose en las iniciativas de diferentes instituciones europeas se crea el CEDEC para el diseño, desarrollo y promoción de contenidos digitales BOE EDU/2341/2009*
- *EDUCALAB: web destinada a conocer, compartir, crear y colaborar, ayudando a los docentes desde la investigación, la innovación y la experimentación.*
- *INTEF (enero 2012): elaborar y difundir materiales curriculares y otros documentos de apoyo al profesorado en colaboración con las Comunidades Autónomas a través de diversos espacios*
- *Escuelas Católicas de Madrid ha creado un programa de innovación educativa denominado Innovación 43,19 para estimular, generar, apoyar y acompañar iniciativas para el desarrollo de actitudes innovadoras en centros educativos. Dentro de este programa existen acciones formativas sobre herramientas digitales que pueden ayudar en los procesos de innovación.*
- *Resumen del modelo SAMR por parte del observatorio tecnológico del MECD*
- *El Marco Común de Competencia Digital Docente es un marco de referencia para el diagnóstico y la mejora de las competencias digitales del profesorado. INTEF*

## ANEXOS

### Competencia digital

En la siguiente tabla se muestran las veintiuna competencias específicas y cómo se enmarcan en las cinco áreas competenciales diferentes.

#### ÁREAS COMPETENCIALES Y DESGLOSE EN COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

| Área  | Competencia  |
|---|--|
| <b>Área 1. Información y alfabetización digital</b> | Competencia 1.1. Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales. |
|   | Competencia 1.2. Evaluación de información, datos y contenidos digitales.                      |
|   | Competencia 1.3. Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales.   |
| <b>Área 2. Comunicación y colaboración</b>          | Competencia 2.1. Interacción mediante las tecnologías digitales.                               |
|   | Competencia 2.2. Compartir información y contenidos digitales.                                 |
|   | Competencia 2.3. Participación ciudadana en línea.   |
|   | Competencia 2.4. Colaboración mediante canales digitales.                                      |
|   | Competencia 2.5. Netiqueta.  |
|   | Competencia 2.6. Gestión de la identidad digital.  |
| <b>Área 3. Creación de contenidos digitales</b>     | Competencia 3.1. Desarrollo de contenidos digitales.   |
|   | Competencia 3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales.                          |
|   | Competencia 3.3. Derechos de autor y licencias.  |
|   | Competencia 3.4. Programación.   |
| <b>Área 4. Seguridad</b>                            | Competencia 4.1. Protección de dispositivos.   |
|   | Competencia 4.2. Protección de datos personales e identidad digital.                           |
|   | Competencia 4.3. Protección de la salud.   |
|   | Competencia 4.4. Protección del entorno.   |
| <b>Área 5. Resolución de problemas</b>              | Competencia 5.1. Resolución de problemas técnicos.   |
|   | Competencia 5.2. Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas.                      |
|   | Competencia 5.3. Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa.                  |
|   | Competencia 5.4. Identificación de lagunas en la competencia digital.                          |

En la tabla siguiente se presentan los diferentes niveles de adquisición de competencia digital.

### NIVELES DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL

|                   |           |   |
|-------------------|-----------|---|
| <b>Básico</b>     | <b>A1</b> | Esta persona posee un nivel de competencia básico y requiere apoyo para poder desarrollar su competencia digital.   |
|                   | <b>A2</b> | Esta persona posee un nivel de competencia básico, aunque con cierto nivel de autonomía y con un apoyo apropiado, puede desarrollar su competencia digital.   |
| <b>Intermedio</b> | <b>B1</b> | Esta persona posee un nivel de competencia intermedio, por lo que, por sí misma y resolviendo problemas sencillos, puede desarrollar su competencia digital.  |
|                   | <b>B2</b> | Esta persona posee un nivel de competencia intermedio, por lo que, de forma independiente, respondiendo a sus necesidades y resolviendo problemas bien definidos, puede desarrollar su competencia digital. |
| <b>Avanzado</b>   | <b>C1</b> | Esta persona posee un nivel de competencia avanzado, por lo que puede guiar a otras personas para desarrollar su competencia digital.   |
|                   | <b>C2</b> | Esta persona posee un nivel de competencia avanzado, por lo que, respondiendo a sus necesidades y a las de otras personas, puede desarrollar su competencia digital en contextos complejos.                 |

## Modelo SAMR

El modelo SAMR creado por Rubén D. Puenteventura está basado en dos capas y cuatro niveles:

1. Mejora:

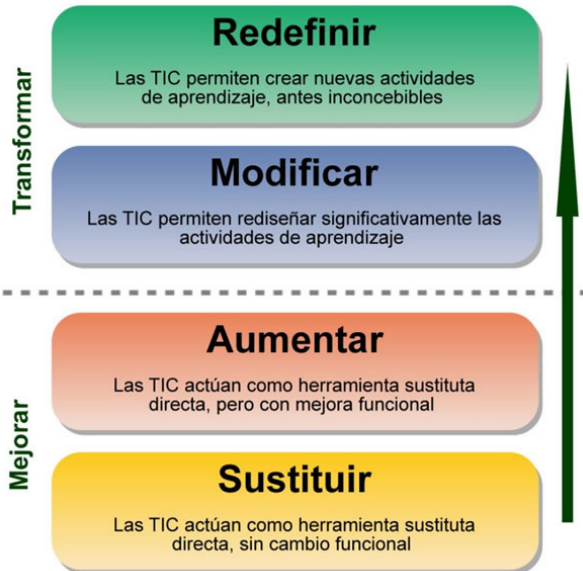
- **Sustitución:** La tecnología se aplica como un elemento sustitutivo de otro preexistente, pero no se produce ningún cambio metodológico. Un ejemplo de este nivel sería la creación de un texto con Word o de un mapa conceptual con Cmaps.

- **Aumento:** La tecnología se aplica como un sustituto de otro sistema, pero se producen mejoras funcionales. A través de la tecnología y sin modificar la metodología, se consigue potenciar las situaciones de aprendizaje. La búsqueda de información empleando un motor de búsqueda es un claro ejemplo de este nivel o la corrección gramatical con Word.

2. Transformación:

- **Modificación:** A través de las tecnologías se consigue una redefinición significativamente mejor de las tareas. Se produce un cambio metodológico. A través de aplicaciones sencillas nuestros alumnos pueden crear nuevos contenidos y presentar la información integrando distintas tecnologías, por ejemplo, incrustar un audio o un vídeo en un documento de Word.

- **Redefinición:** Se crean nuevos ambientes de aprendizaje, actividades, etc. que mejoran la calidad educativa y que sin su utilización serían impensables. Por ejemplo, la creación de un documento de Word de manera colaborativa en línea.



Gracias a la anterior tabla podremos determinar si lo que vamos a conseguir con la actividad formativa consiste en una mejora del proceso enseñanza-aprendizaje o se convierte realmente en una transformación de dicho proceso.

### Ejemplos prácticos:

#### Robótica educativa

Inclusión de la robótica dentro del aula para conseguir:

- **Adquisición de competencias generales:** competencias generales como puedan ser expresión oral y escrita
- **Adquisición de competencias específicas:** adquisición de competencias tecnológicas como el pensamiento computacional o programación.
- **Trabajo sobre los contenidos de asignaturas:** adquisición de contenidos de asignaturas como matemáticas, ciencias sociales o ciencias naturales.

- **Trabajo sobre contenidos específicos:** adquisición de contenidos específicos sobre materiales, ingeniería o electrónica, realizando actividades STEM (Science, Technology, Engineering & Mathematics)

Es importante fijar las competencias generales, específicas, los contenidos específicos y de asignatura que se van a trabajar, previamente. Establecer el tipo de actividad según la etapa a la que va dirigida, y realizar un piloto previo que sirva para identificar posibles dificultades en el desarrollo de la actividad antes de incluirla en el aula por parte del docente.

### Proyecto One-to-One

Dotación de un dispositivo electrónico a cada estudiante que aumente las posibilidades metodológicas, mejore la adquisición de conocimientos y competencias, y que contribuya a la adquisición de la competencia digital de los estudiantes.

Para el desarrollo de este tipo de proyectos es necesario tener en cuenta los siguientes criterios previos.

- **Estado inicial:** informe que incluye una breve descripción sobre el estado actual del proyecto One to One del colegio; necesidades detectadas y justificación del proyecto; existencia o creación de un documento que establezca las características del proyecto y lo defina, incluyendo la justificación, objetivos, fases y evaluación del mismo.
- **Sistema de comunicación:** estudio que resume la tecnología Wifi instalada; monitorización y control de ancho de banda; mapa de cobertura; seguridad de la red.
- **Aspectos educativos:** justificación del uso de la tecnología. Cuál es el objetivo perseguido con la integración de la tecnología en el aula, indicando en qué parte del gráfico SAMR se va a posicionar el proyecto; nuevas metodologías que se van a aplicar; sistema de evaluación del alumnado; herramientas que se van a emplear; sistema de gestión de licencias de libros digitales; diseño de la recogida de resultados obtenidos por la inclusión de los dispositivos; etapas implicadas en el proyecto.
- **Condiciones económicas:** modelo de compra de dispositivos por parte de las familias; método de pago de los dispositivos por parte de las familias; garantías de devolución.
- **Servicios adicionales:** establecer los servicios adicionales que el centro va a poner a disposición de las familias como servicio de reparación; botiquín de dispositivos; servicio técnico.
- **Formación:** establecer los itinerarios formativos para profesores;

itinerario formativo para alumnos; competencias digitales específicas que se van a trabajar.

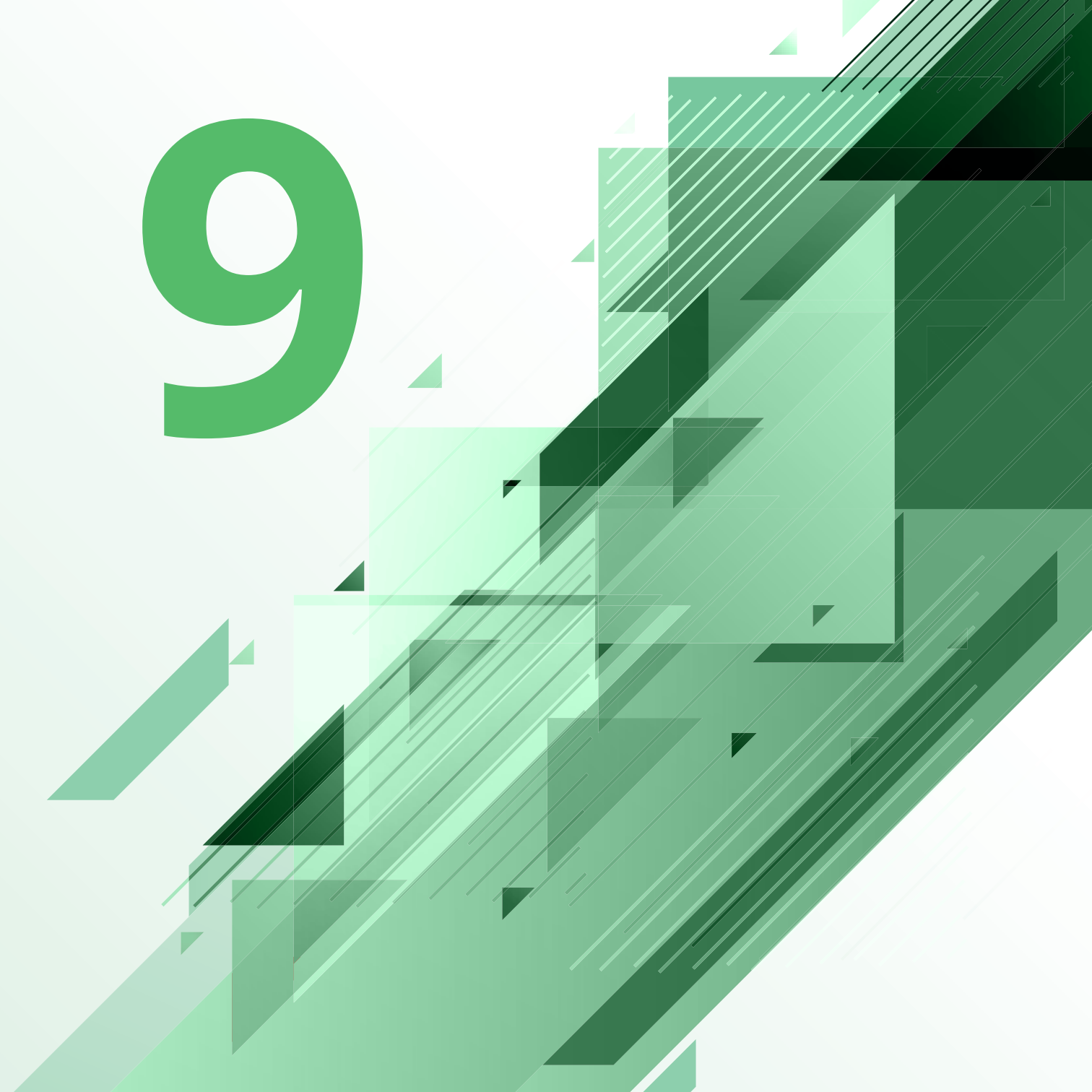
- **Dispositivo:** información técnica del dispositivo elegido; partner elegido; sistema de renovación de equipos para años sucesivos.

### **Uso de herramientas digitales**

Empleo de herramientas digitales para el desarrollo de contenidos por parte de los estudiantes como Office 365, redes sociales, edición de archivos multimedia, para conseguir:

- **Adquisición de competencias digitales:** adquisición de competencias digitales por parte de los estudiantes dentro de las áreas de información y alfabetización digital; comunicación y colaboración; creación de contenidos digitales.
- **Ayuda en la creación de nuevas actividades:** posibilitar la realización de actividades nuevas empleando metodologías activas, como puede ser la realización de un documento simultáneamente por parte de los estudiantes de manera colaborativa y por roles, y publicación posterior del resultado.

9



## 9. Trabajo en red para favorecer la innovación en los centros

---

En la sociedad actual, y de forma concreta en el ámbito educativo, las redes se han convertido en la forma de organización más relevante para la transmisión de la información y el trabajo colaborativo. Una red educativa es una estructura en la que sus miembros comparten unos objetivos comunes y tienen la posibilidad de avanzar hacia una visión compartida, trabajando en condiciones de igualdad. Esta característica fomenta la confianza entre sus miembros, la creación de relaciones fluidas y el fortalecimiento del carácter grupal.

Las estructuras que se generan en el interior de una red dan la oportunidad de un aprendizaje permanente a sus miembros, detectando con mayor facilidad las áreas de mejora comunes e identificando los puntos fuertes de la organización. Por otro lado, las redes facilitan el cambio, la corresponsabilidad y la detección de liderazgos, ya que permiten que personas diferentes, desempeñando sus funciones en áreas diversas, alcancen mayores cotas de especialización en su sector e interactúen con otros ámbitos en la búsqueda de un objetivo común.

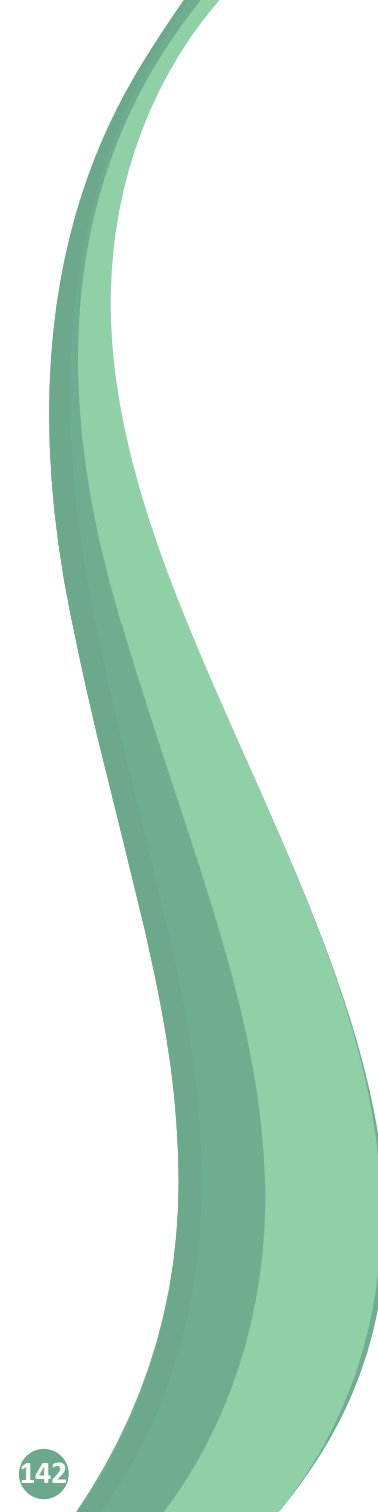
Los cambios significativos en los centros educativos requieren una mezcla equilibrada de estímulo, apoyo y exigencia, además de una estrategia planificada. Las redes son una buena alternativa para integrar esfuerzos, recursos y planes conjuntos.

En Ibérica marista queremos promover el trabajo en red en el área de innovación, de forma que se pueda establecer un flujo de conocimiento entre las diferentes obras y la oportunidad de implementar, por un lado, proyectos que puedan ser comunes y, por el otro, de poner en marcha herramientas que ya estén funcionando en otro lugar con resultados satisfactorios. Esto supone la necesidad de crear recursos que dinamicen el conocimiento compartido, así como el acceder de forma sencilla a herramientas de las que se haya constatado su eficacia educativa. Por otro lado, se ve conveniente la creación de una estructura ágil que facilite este flujo, así como el conocimiento rápido y eficaz de las experiencias innovadoras entre los centros de la organización.



## OBJETIVOS DEL TRABAJO EN RED

1. Materializar la idea del aprendizaje permanente, entendido como aprendizaje eficaz.
2. Posibilitar la colaboración para que los educadores expongan abiertamente sus prácticas, consiguiendo extender la innovación más allá de donde se produce.
3. Apoyar proyectos globales para toda la Provincia que mejoren los resultados del alumnado.
4. Impulsar la profesionalización docente, el intercambio de experiencias, jornadas de formación, etc.
5. Promover actitudes y valores favorecedores del enfoque comunitario de la educación.
6. Potenciar el posicionamiento de marca.
7. Buscar la posible captación de fondos.

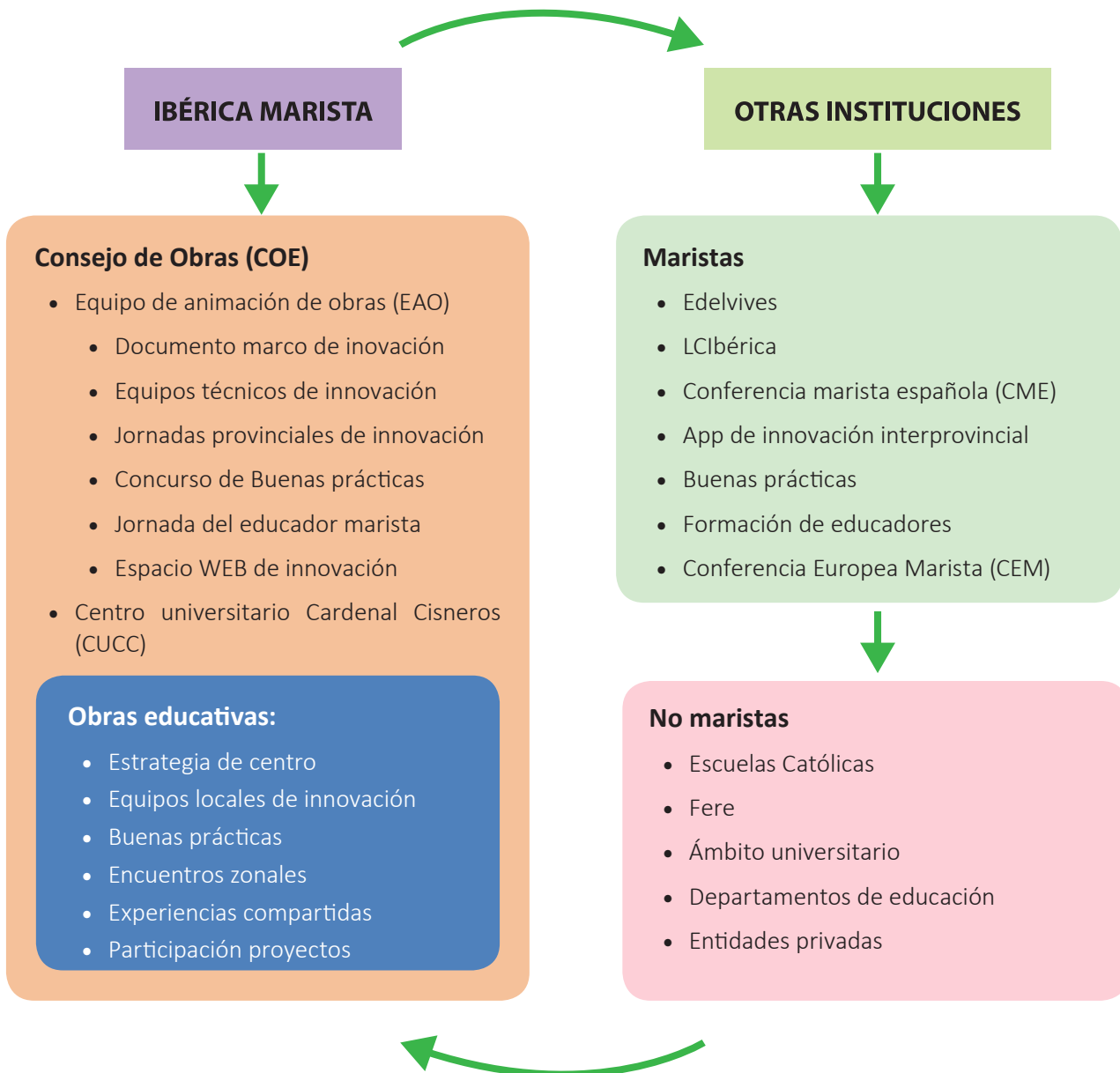


Dentro del organigrama de la misión provincial, la estructura competente para gestionar la red de innovación es el Equipo de Animación de Obras, ya que entre sus funciones figura la de “fomentar la innovación educativa en los centros”. Por otro lado, en el desempeño de esta tarea podrá utilizar otros recursos de los que la provincia dispone, tales como la Oficina de comunicación, las herramientas que facilita LCIbérica, la complicidad de los equipos TIC de los colegios... Además, deberá establecer cauces de intercambio y comunicación fluidos con otras redes más amplias de su organización (CME, Europa Marista) y otras pertenecientes al ámbito educativo.

A la hora de visualizar una estructura provincial que fomente y facilite el trabajo en red en el área de innovación se piensa en una doble perspectiva:

1. Por un lado, una rama interna que coordine los diferentes recursos de los que se dispone a nivel provincial, agilizando el intercambio y los contactos de las realidades locales y entre estas y las estructuras provinciales que las coordinen.
2. Y por el otro establecer un canal de comunicación con otras realidades externas, maristas, religiosas y laicas, que permitan una conexión permanente con diferentes ámbitos y estructuras que promuevan la innovación y con las cuales se esté relacionado.

## ESQUEMA DEL TRABAJO EN RED PARA LA INNOVACIÓN EN LA PROVINCIA IBÉRICA MARISTA





maristas

Provincia Ibérica

