Colegio Oficial de Doctores y Licenciados
en Filosofía y Letras y en Ciencias
Colegio Oficial de Docentes
Junio 2018 - Núm. 277



Isabel Celaá, Ministra de Educación

Síguenos en

COLEGIO OFICIAL DE
DOCTORES Y LICENCIADOS EN
FILOSOFÍA Y LETRAS
Y EN CIENCIAS
DE LA COMUNIDAD DE MADRID
Colegio Oficial de Docentes

Sumario

Director:
Fernando Carratalá

Subdirectora:
Aurora Campuzano

Consejo de Redacción:

Mª Luisa Ariza
Alfonso Bullón de Mendoza
José Miguel Campo Rizo
M.ª Victoria Chico
José M.ª Hernando
Félix Navas
Antonio Nevot
Darío Pérez
Roberto Salmerón
Amador Sánchez
Eduardo Soriano

Diseño y maquetación:
OGR Comunicación.

Imprime:
Cromagraf Artes Gráficas, S.L.

Boletín de Divulgación Científica y Cultural

Editado por el Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid.
Colegio Oficial de Docentes.
C/ Fuencarral, 101. 3º. 28004 Madrid
www.cdlmadrid.org
info@cdlmadrid.org
Tel.: 914 471 400

P.V.P.: 3,00 euros

Depósito legal: M.10752-1974
ISSN: 1135-4267 b.b (Madrid)

EDITORIAL
Sociedad y Escuela: coherencia, por favor 1

NOMBRAMIENTOS
Amador Sánchez, nuevo Viceconsejero de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid 2

ENTREVISTA
Begoña Ibarrola. Cuentos para la vida 4

LENGUAS EXTRANJERAS
Classroom Management Techniques in PBL 6

INVESTIGACIÓN HISTÓRICA
Archivo Militar de Segovia. Más de 16 kilometros de documentación que atesoran parte de nuestra historia 8

EXPOSICIONES
Adolf Loos. La exactitud de la vida privada 10

CIBERACOSO EN LAS AULAS
El ciberacoso, nueva lacra social 13

CONGRESO
Congreso Internacional de Docentes de Ciencia y Tecnología 33

ASESORÍA JURÍDICA
Venta de un inmueble recibido de una herencia 34

NUESTROS CENTROS CON CERTIFICADO DE CALIDAD
Colegio Alcalá
Colegio Liceo Sorolla B 36

A PIE DE AULA
Legamarismo. Las Vanguardias aterrizan en el Colegio Legamar 38

NOTICIAS COLEGIALES 40

LIBROS DE NUESTROS COLEGIADOS 42

DESTACAMOS
Nuestros nuevos Ministros 44

El Boletín es independiente en su línea de pensamiento y no acepta necesariamente como suyas las ideas vertidas en los trabajos firmados.

Sociedad y Escuela: coherencia, por favor.

En no pocas ocasiones, ante los múltiples problemas que nos invaden en la sociedad actual –violencia de género, drogodependencias, exclusión social, accidentes de tráfico, noticias falsas con consecuencias sociales graves y un largo etcétera–, prácticamente todas las soluciones que se plantean pasan por la prevención y el tratamiento de esos riesgos, graves lacras y conflictos abordándolos en el sistema educativo. Se dice que desde la educación hay que favorecer el desarrollo de las personas como individuos con sentido crítico, con conciencia social y con capacidad para transformar el mundo en un lugar mejor.

Sin embargo, la sociedad en la que vivimos promueve una crispación en la que cuesta crear un clima educativo propicio. Todos podríamos enumerar factores en este sentido: demasiada violencia y superficialidad nos bombardea desde los medios de comunicación; somos testigos de numerosos debates en los que predomina la falta de rigor y hasta de respeto. Observamos cómo en nuestra sociedad se consienten y hasta se aplauden actitudes cuando menos, incívicas. Personas con comportamientos de dudosa categoría moral se aceptan como modelos para imitar.

¿Creemos que la educación puede transformar esa realidad? Pensamos que sí. La propia sociedad así lo demanda. Está claro que necesitamos un cambio. Pero ¿es este un simple deseo o estamos los docentes convencidos de que es una necesidad? ¿Se está cayendo en los centros en una incoherencia por la que se pone el énfasis en la imagen externa, en las apariencias y en los resultados numéricos, en vez de fundamentar y llevar a la práctica los principios pedagógicos que ayuden a educar?

¿Cómo conseguir que la Educación, con mayúscula, se convierta en el núcleo del que nazca ese impulso de mejora de nuestra sociedad? La labor es ardua, pero no por ello hay que desistir en el empeño.

Trataremos dos aspectos que consideramos cruciales: la coherencia entre la teoría y la práctica en los centros educativos y el clima que viven los alumnos.

Por un lado, conviene destacar que los centros disponen de proyectos educativos que definen cómo, además de la instrucción y del aprendizaje de conocimientos, se van a trabajar y desarrollar valores que harán más fuertes, más humanas y más preparadas a las personas que en ellos se forman. Entonces, habrá que plantearse si existe coherencia entre lo que se propugna y la práctica educativa del día a día, porque en la realidad parece existir una brecha entre ambos aspectos. El ambiente social y las prácticas pedagógicas que vivimos no siempre ayudan a que la escuela considere estos principios que se promulgan como algo determinante.

Un buen punto de partida sería que en los centros educativos los equipos directivos fomentaran entre su profesorado el conocimiento del proyecto educativo y su compromiso con él. Solo con la participación activa de todo el claustro para llevarlo a cabo, este formará parte de la conciencia colectiva e individual. La colaboración es clave y hay que empezar predicando con el ejemplo. El espíritu de cooperación debería reflejarse en todos los niveles: desde el funcionamiento del propio equipo directivo que a su vez promueva y facilite el trabajo colaborativo entre el profesorado, hasta reflejarse en la formación del alumnado y en la metodología que les facilite su desarrollo como personas y como equipo. Hay que actuar con coherencia. Se aprende lo que se vive.

Por esto, y como segundo aspecto para tener en cuenta, es necesario propiciar un clima del centro basado en la cooperación, sobre todo en este momento en el que vivimos un acusado individualismo. Es tarea del equipo directivo ser líderes positivos de su centro, conocer a todo su personal, tratarlo como compañero y colaborador eficaz

en el proyecto común, y ser capaces de valorar lo que cada uno puede aportar. La escucha activa y el diálogo son indispensables para abordar los retos que se plantean y para que cada profesor, desde su posición, pueda cumplir mejor la tarea encomendada.

El clima educativo refleja de manera relevante cómo se viven los valores en un centro. Un clima sereno y amable en cada aula, con cuidado especial en todos los demás espacios de interacción –pasillos, comedores, recreos, salidas extraescolares, etcétera–, pone de manifiesto situaciones y actitudes que invitan a la valoración del otro y a una convivencia positiva.

Son muchos los pensadores que destacan la dimensión ética como principio imprescindible en la educación del siglo XXI, y será, a través de ella, como se consiga descubrir y valorar lo que cada persona, junto con los otros, puede construir y aportar al buen vivir en el mundo. Autores como José Antonio Marina o Rafael Díaz-Salazar colocan está dimensión en primer término. Recordemos, en este ámbito, por su enorme repercusión, el documento que la UNESCO encargó al filósofo Edgar Morin en 1999, "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". En él queda reflejado que si se tiene en cuenta su dimensión ética, la educación contribuirá a la percepción de lo global y a la solidaridad entre los seres humanos.

Además, para aprender se necesita un clima en el que los alumnos se sientan seguros. Según Stephen D. Krashen, en su teoría sobre el *filtro afectivo*, ese ambiente no es un lujo, sino una necesidad. Debe procurarse que el nivel de ansiedad en el alumnado sea lo más bajo posible mediante una buena comunicación con el profesor y una relación cordial con sus compañeros. De lo contrario, aprender resulta imposible, porque la tensión producida por los sentimientos de amenaza o de temor eleva ese filtro afectivo y actúa como barrera ante el aprendizaje.

Sin embargo, ante esta necesidad, el profesorado se encuentra con numerosas limitaciones. Para empezar, tiene presión desde sus centros por obtener unos buenos resultados en las evaluaciones externas, está sujeto a impartir unos contenidos muchas veces descontextualizados y que se presentan alejados de la realidad, y soporta la exigencia de muchas familias que, en ocasiones, desean controlar o corregir su actuación en el aula sin tener formación docente

En este momento, más que nunca, los centros como conjunto y los docentes en particular, necesitan salir de su aislamiento y trabajar codo con codo. Hace falta un movimiento que nos permita contemplar la perspectiva global de la situación educativa y social para actuar mejorando la realidad concreta. Algunos docentes buscan este apoyo más allá de su centro y constituyen equipos de profesores unidos por el deseo de compartir experiencias y planteamientos. Son grupos pequeños y abiertos que han demostrado su eficacia y su repercusión multiplicadora. Asimismo, se debería promover un mayor número de foros abiertos de pensamiento, a diversos niveles, donde la educación fuera objeto de reflexión y de acción. Para avanzar es imprescindible salir de nuestro pequeño círculo y aunque en principio pueda ser de manera modesta, unirnos a otros con deseos semejantes.

El Colegio Oficial de Docentes de Madrid recoge las inquietudes de aquellas personas comprometidas con la educación y quiere hacerse eco de su deseo de vivir con coherencia su vocación profesional. Así, en el Plan de Formación del año 2018, presentado a la Comunidad de Madrid, se recogen cursos que, además de atender a la didáctica específica, ofrecen reflexiones y estrategias de formación que ayuden al docente a conseguir en el aula ese clima propicio para educar. Entre otros muchos ejemplos, podemos citar la nueva edición de la Universidad de Otoño, con su lema "Aprender con alegría, enseñar con eficacia"; el curso interdisciplinar "Disfrutar aprendiendo y enseñando: Estrategias de aula"; el dedicado a "La felicidad en el aula: del conflicto a la felicidad" o "Comunicar en Matemáticas", los dos últimos programados periódicamente.

En definitiva, son todas acciones destinadas a un nuevo modelo de educación en el que no podemos dejarnos arrastrar por la corriente más fácil, por la superficialidad que a veces nos rodea. Además de buscar el conocimiento y valorar el rendimiento académico, es vital ser coherentes y actuar en nuestro ámbito de acuerdo con los principios y valores que proponemos. Evitemos ese estado de permanente perplejidad por el contraste entre lo que se nos dice y lo que vemos. Políticos, responsables de centros educativos, familias, profesorado, trabajemos juntos apelando a lo mejor del ser humano, a su capacidad intrínseca para construir un mundo mejor.



Amador Sánchez,

hasta ahora Secretario General del Colegio Oficial de Docentes de Madrid,

nuevo Viceconsejero de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid

Amador Sánchez Sánchez, funcionario de carrera del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, ha sido nombrado viceconsejero de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid. Hasta ahora, compatibilizaba su dedicación al Colegio como miembro de la Junta de Gobierno con el puesto de concejal de Nuevas Tecnologías en el Ayuntamiento de Boadilla del Monte.

El nuevo viceconsejero es maestro de Educación Primaria y licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Inició su carrera profesional como docente ejerciendo en la Escuela de Magisterio de Ávila y, a lo largo de los años, ha trabajado como profesor de instituto y como formador de formadores en temas como la evaluación de centros educativos o la prevención del acoso escolar.

Ha ejercido como docente 20 años, con destinos en Ávila, Elgóibar (Guipúzcoa) y Madrid, y ha desempeñado diferentes cargos: durante más de una década fue director, primero en un centro de Educación Primaria (1974-1985) y después en un centro de Educación de Personas Adultas (2002-2004). También ha ejercido como profesor de Educación Primaria, de Educación Especial y como Orientador.

Ha tomado posesión de su cargo el 25 de mayo

TRAYECTORIA POLÍTICA

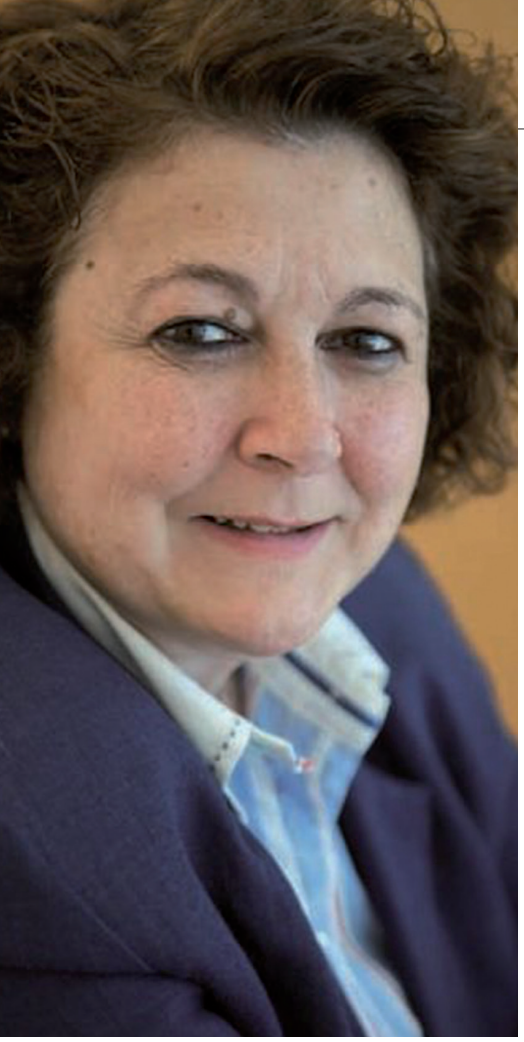
Amador Sánchez ha desempeñado puestos de responsabilidad en varias áreas de gobierno de la Comunidad de Madrid; entre otras, ha sido Jefe de Servicio de Educación Infantil y Subdirector General de Gestión de Centros Públicos de Educación Infantil, Primaria y Régimen Especial en la Consejería de Educación; Subdirector General de la Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor en la Consejería de Justicia y Administración Pública; Director General de Centros Docentes (de nuevo en Educación); y Director General de Calidad de los Servicios y Atención al Ciudadano en la Consejería de Cultura y Deporte y Portavocía del Gobierno. Además, ha simultaneado estos puestos con los de Consejero Técnico del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. En la Legislatura 2011 a 2015 fue segundo Teniente de Alcalde y primer Teniente de Alcalde del Ayuntamiento de Boadilla del Monte.

La Junta de Gobierno del Colegio se congratula del nombramiento, aunque reconoce que perderá una figura de enorme valía

EN EL COLEGIO OFICIAL DE DOCENTES

Desde el año 2014, Sánchez ha ejercido como Secretario General del Colegio Oficial de Filosofía y Letras y Ciencias de Madrid (Colegio Oficial de Docentes). Desde este cargo ha impulsado acciones de enorme importancia, como la actualización del sistema de formación y comunicación del Colegio, con la puesta en marcha de una nueva web institucional mucho más ágil; la adaptación al nuevo modelo de protección de datos; la coordinación –desde 1986– de varios seminarios didácticos de formación del profesorado; iniciativas y proyectos encaminados a mejorar los servicios a los colegiados; y numerosas acciones destinadas a la representación y presencia institucional de este Colegio Profesional en las esferas púbica y privada.

Los miembros de la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Docentes de Madrid agradecen su valiosa contribución a la institución colegial y están seguros de que, desde su nuevo puesto de responsabilidad, Amador Sánchez realizará una gestión muy positiva en favor de la calidad de la educación madrileña. ■



BEGOÑA IBARROLA

Cuentos para la vida

LOS CUENTOS EJERCEN UN EFECTO MÁGICO EN LOS NIÑOS. CON ELLOS APRENDEN A LEER, A SOÑAR, A COMPARTIR…Y TAMBIÉN A ASUMIR VALORES QUE LOS ACOMPAÑARÁN EL RESTO DE LA VIDA. BEGOÑA IBARROLA ES UNA DE ESAS AUTORAS CAPACES DE CONSEGUIRLO TODO –O CASI TODO– CON SUS RELATOS, GRACIAS A UN CÓCTEL EXTRAORDINARIO EN EL QUE SE MEZCLAN CALIDAD LITERARIA, FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y UNA BUENA DOSIS DE INOCENCIA CUSTODIADA A LO LARGO DE LOS AÑOS.

¿Escribir para niños requiere tener una actitud y unas capacidades especiales ?
Todos hemos sido niños y, por tanto, conocemos de primera mano el territorio de la infancia. Yo, además, como psicóloga, conozco bien el alma infantil, sus problemas, sus preocupaciones, sus sueños y sus preguntas; por eso, más que tener un don, hay que tener vocación, ilusión y, sobre todo, escribir desde el corazón. Por supuesto, no es lo mismo escribir para adultos que para niños y si un adulto se ha olvidado de su niño interior o lo rechaza, no conectará con ellos.

En su caso, ¿por qué escribe?
Empecé a escribir relatos en los procesos de terapia con mis pacientes, para acompañar a los niños en su particular laberinto. El cuento se convertía así en el hilo de Ariadna a través del cual podían encontrar la salida con más facilidad. Que me publicaran fue cuestión de suerte; por tanto, no fue una decisión mía el ser escritora. Una editora, gran persona, sensible y profeta, escuchó uno de mis cuentos en una conferencia y me ofreció publicar mi primer libro: *Cuentos para sentir*. Ella supo ver que aquellos 46 cuentos podían servir para los niños y saltar de la consulta a cualquier casa. Y acertó. Hoy van por la edición 22 y espero que se sigan reeditando.

Es de suponer que usted conoce a sus lectores. ¿Cómo son los niños y los adolescentes de hoy?
Son hijos de su tiempo y, por tanto, tienen necesidades, preocupaciones y problemas diferentes a los niños y adolescentes del siglo pasado; pero tienen la misma alma y el mismo corazón, a los que hay que alimentar y educar adecuadamente. Los de hoy están abiertos al mundo, conocen lo que pasa a miles de kilómetros y se comunican con otros niños que nunca van a conocer en persona; se preocupan por el planeta, son solidarios y se preparan para ser ciudadanos globales y para trabajar en entornos virtuales.

¿Y cómo les afecta la poderosa tecnología?
Los niños de hoy son muy curiosos y aprenden mucho a través de internet, de ahí que pregunten menos a sus padres; pero se enfrentan a tanta información que los sobrepasa y reduce su capacidad para evaluar la que es fiable y relevante y la que no lo es. Por eso están expuestos a nuevos riesgos como la soledad o el *ciberbullying*. Creo que, en general, son muy vulnerables y su salud mental es más frágil que antes, así que aumentan los problemas de estrés, de ansiedad o los suicidios, porque les faltan herramientas de gestión emocional: no saben manejar la frustración, la tristeza ni el miedo y los hay que no conocen bien su mundo interior, aunque conozcan muchísimo de su mundo exterior.

HÁBITOS LECTORES Y ESCUELA

Los datos sobre hábitos lectores en la población joven son peores que los relativos a los niños. ¿Qué ocurre en la adolescencia para que se pierdan lectores?
En la adolescencia se produce un interés mayor por las relaciones y el contacto con el otro, pero también es el gran momento para conocerse a uno mismo, para hacerse grandes preguntas: "¿quién soy?", "¿para qué estoy en el mundo?" La literatura siempre ha tenido la función de poner al lector en contacto con su mundo interior, y leer ha de ser un espejo que ayude al adolescente a conocerse. Pero es difícil que un joven sea un buen lector si no ha degustado el placer de leer cuando era más pequeño. En todo caso, leer es un hábito y cuando se instaura no desaparece nunca, aunque haya momentos de un cierto abandono, que casi siempre es temporal.

¿Cómo se aborda en el entorno escolar el proceso de aprendizaje y comprensión lectora?
No hay un modelo único de escuela; en unas se trabaja muy bien el proceso de lectura y comprensión lectora y, en

otras, no tanto. Pero cuando la presión porque los alumnos aprendan a leer antes de entrar en la educación Primaria es muy alta, nos encontramos con serios problemas de comprensión lectora. Las aéreas del cerebro implicadas en la lectura no están maduras completamente hasta un periodo que oscila entre los cinco y los siete años; por eso en algunos países pioneros en educación los alumnos no aprenden a leer hasta los siete. No hay que forzar el proceso.

¿Cómo valora la selección de libros de lectura obligatoria que se hace desde el diseño de los currículos y planes de estudios?

Creo que hay una diferencia enorme entre algunos títulos y los intereses de los lectores a los que han de enamorar para que luego sean siempre fieles a la lectura. Y para enamorar hay que descubrir lo que los engancha, que en principio puede ser una obra literaria de una calidad media que, sin embargo, va a crear un puente para después poder pasar a leer todo tipo de obras. En esto deberíamos plantearnos algunos cambios.

MAGIA Y VALORES

¿Qué aportan los cuentos a los niños? ¿Cuál es su magia?

Los cuentos tienen diferentes funciones. Quizá la primera sea la de alimentar esa función mágica que satisface y estimula nuestra imaginación y fantasía, cualidades de las que andamos muy necesitados en un mundo cada vez más materialista y tecnificado. Pero esta función no agota sus potencialidades, porque la característica esencial de los cuentos es la multiplicidad de niveles en los que puede entenderse. Otra función consiste en proporcionar personajes, situaciones e intrigas que satisfacen nuestra necesidad lúdica, de evasión de la realidad, porque todo relato tiene la función de entretener, divertir y a veces, de hacernos sonreír.

¿Y los valores? Sus cuentos son conocidos por los valores que trasmiten, por su función "educadora".

Es una función fundamental, porque la intención de casi todos los cuentos es también transmitir una enseñanza moral, proponer conductas éticas y, en ocasiones, aleccionar sobre las consecuencias de un actuar poco ético. El argumento permite escenificar unos determinados valores mediante situaciones en las que los personajes deben decidir cómo actuar, obteniendo recompensa si su conducta es la adecuada o, por el contrario, cargando con consecuencias desafortunadas. Por eso no creo que haya obra literaria que no transmita valores y contravalores y, como los niños aprenden tanto de lo que hacen bien los personajes como de lo que hacen mal, ahí están los adultos para orientar y para explicar. Es función de las familias y de los profesores el promover una visión crítica de lo que se lee y la responsabilidad del autor es saber que un libro puede cambiar la vida de una persona.



¿Qué debe primar en el proceso educativo, la racionalidad o emotividad?

No se pueden separar ambos principios. Se debe crecer precisamente en ese difícil equilibrio, aunque es bueno saber que somos, en primer lugar, seres emocionales, que aprendemos después a razonar y a pensar. Sentir y pensar, emocionarse y reflexionar son funciones complementarias. El problema surge cuando se da más fuerza a una de ellas, o se la reprime; o cuando una de ellas toma la batuta en situaciones que no le corresponden. Precisamente, una persona con inteligencia emocional es aquella que sabe combinar con sabiduría ambas funciones. ■

AURORA CAMPUZANO



SUS PUBLICACIONES EN SM

Cuentos para sentir. Una colección de 46 cuentos, el primer volumen y de 40 el segundo, que surgieron en un contexto terapéutico y que abordan como tema central diferentes emociones, sentimientos y valores. Van dirigidos a lectores a partir de 4-5 años.

Cuentos para educar niños felices. 20 cuentos que pivotan alrededor de un decálogo sobre cómo educar bien a los hijos. Va dirigido tanto a los padres como a los hijos a partir de los 3 años. Cuentan con una ficha para adultos con consejos y actividades para realizar después de la lectura de cada cuento.

Cuentos para descubrir inteligencias. El volumen está basado en la Teoría de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y va dirigido a lectores a partir de 6 años. Les permite descubrir cuáles son sus inteligencias más desarrolladas, mientras ayuda a los padres a observarlas en sus hijos. También tiene sugerencias de actividades y juegos para desarrollar.

Cuentos para aprender a convivir o tratar el tema de la muerte y el abandono, como **Cuentos para el adiós**. Son colecciones que van dirigidas a la educación en valores y a las relaciones familiares y sociales.



Classroom Management Techniques in PBL (Project Based Learning) (Part II)

Publicamos en este número la segunda parte del artículo que Lola Garay aportó al encarte "Apuntes de Lenguas Extanjeras" del Boletín n.º 276, correspondiente a los meses de abril-mayo.

During the time I have delivered teacher training workshops on PBL, teachers have expressed concerns about the three main skills practiced in PBL: ***critical thinking, communication and collaboration***. Some of the questions asked by teachers (and by myself as a teacher) include questions like: "How can my 10-year-old students with a very low level of English express critical thinking?", "When my 25 students are working on a project, the communication is mainly in their native language. How can this help in the acquisition of the foreign language?" "During the creation of a project, students have to work collaboratively. The latter creates a very "active classroom" and this leads to behaviour issues. How can I finish a project if I have to concentrate on classroom management?", among other questions.

Here are some techniques that may facilitate the implementation of PBL units across the curriculum:

- **Formatively assess on a regular basis:** In order to make sure learners are getting the content and skills they need, they need to be assessed on a regular basis. Use online quizzes, communicative games (trivia), wall readings, running dictations, etc.
- **Use team performance and behaviour contracts:** students are more likely to follow the norms of the classroom when they set them themselves, especially in their groups. Use templates, give samples and other resources to have students create effective contracts to manage themselves.
- **Differentiate instruction through grouping.** When doing PBL projects that demand a lot of reading and writing, it is recommended to create teams with varying reading and writing ability, for example. However, students appreciate you taking into account their preferences when forming a group, and it helps negotiation. Create activities in which students can choose their own members of the group, too.
- **Jigsaw expert groups.** Give each student different information, so that they can complement each other and become an expert in their topic within the group.
- Provide the students with **functional language frames** on the board and on pieces of paper, so that they have them available when trying to communicate.
- **Have learners actively reflect** on the different steps of their project: ideas, organization, and implementation, among others.
- **Make a timetable of the project with the learners**, so that they are aware of deadlines and time frames.

Instructional procedures involved in PBL: Project-based learning uses a wide variety of instructional procedures that involve individual work, group work, and involvement of the community. Some of the instructional procedures involve the following:

- Lab demonstrations, and experiments.
- Conceptual mind mapping, and brainstorming methods.
- Journaling or recording the students' construction of knowledge through the process to create the project. E.g. wall displays (see image), diaries, portfolios.
- Student-driven presentations.



- Instructional videos.
- Manipulating content.
- Online resources.

Formative assessment in a PBL environment implementing the TASC wheel approach:

One of the methods that have been effective when formatively assessing the experience of working on a project is the adaptation of the TASC wheel (Belle Wallace) in a PBL context.

The TASC wheel (Teaching actively in a social context) approach helps students reflect on their learning and on the content they are building towards the creation of their projects. It also helps us organize the way provide students with the necessary scaffolding towards the creation of a project.

The TASC wheel has 8 sections:

1. GATHER AND ORGANIZE: at this stage we help students gather information on a specific topic and explore their previous knowledge (schemata) on a specific topic. E.g. students gather information on a topic by brainstorming ideas, and by organizing their ideas using graphic organizers.

2. IDENTIFY: at this stage, students identify what the task is. The teacher involves the students in the creation of the driving question. This is also when the anchor of the project is explored.

3. GENERATE: this stage is related to students generating ideas specific to their project. In the example for this article *(project: what does _____'s music mean to me?)*, students have reflected on the techniques, tools and elements they have used to generate ideas specific to the project. E.g. albums, awards, types of music, using PREZI, using screencasts, videos, etc.



Example of a wall display (journaling) that shows the steps of the construction of a rocket (a Science project for Primary 5 children).



4. DECIDE: at this stage, students make decision on how they will go about planning their project. Here is when students decide on a presentation plans, a success criteria for their presentation, and here is also when students reflect on the reasons behind choosing the ideas that they will present.

5. IMPLEMENT: students reflect on how they are putting their project into action. Questions students have to answer at this stage include: are we making progress?, do we need to revise the plan?, what are the steps?, how long do we have left until the final presentation of the project?, among others.

6. EVALUATE: here is when students peer and self-evaluate the process of working on the project. Some examples of peer and self-evaluation are included in the link provided.

7. COMMUNICATE: students work on the steps of how they communicate/ present their project to a specific audience.

a. Students practice individually
b. Students practice in small groups
c. Students use screencasts to practice their presentation and work on error correction.
d. Students explore ways in which they can motivate the audience. E.g. asking questions, creating quizzes, etc.



e. Students present in open class or to a specific audience.

8. LEARN FROM EXPERIENCE: students are assessed by their teachers or self-assessed. This assessment can include summative assessment on content, language and skills.

Here is a link to an example of how the TASC wheel approach was implemented in a project on music called ***WHAT DOES _____'S MUSIC MEAN TO ME?*** for 1st of ESO students:

https://www.dropbox.com/sh/gnp6k0r1uispkux/AAB_keSom0ifblSjzd8qBtUia?dl=0

https://prezi.com/_kfo4citjxmm/tasc-in-clil-tesol-2017/

LOLA GARAY ABAD
Teacher trainer, tacher and educational consultant



ARCHIVO GENERAL MILITAR DE SEGOVIA

Más de 16 kilómetros de documentación que atesoran parte de nuestra historia

El Archivo General Militar de Segovia tiene a buen recaudo parte de la historia de España de los últimos dos siglos, y lo hace gracias a la conservación de más de 80.000 legajos y cajas de documentación. La mayoría corresponde a expedientes de militares profesionales y a personas de procedencia civil que han hecho su servicio militar como oficiales o suboficiales, o que han tenido algún tipo de relación administrativa con el hoy denominado Ministerio de Defensa. En total, casi cuatro millones de expedientes personales a los que hay que añadir documentos contenidos en otras secciones, que tratan sobre fortificaciones y fronteras, vehículos, desamortizaciones, mapas o material de ingeniería y obras públicas, impartición de Justicia, etc. Valiosos testimonios de nuestra historia ubicados en kilómetros y kilómetros de estanterías.

Las campañas bélicas de la España de los siglos XVIII y XIX, del Desastre del 98 con la pérdida de Cuba y Filipinas o detalles de la vida militar de personajes claves de nuestra democracia, como Adolfo Suárez… Es historia y más historia a buen recaudo y repartida entre dos edificios emblemáticos de Segovia: El Alcázar y La Casa de la Química. Desde hace 120 años este Archivo General Militar es un lujo para cualquier investigador dispuesto a trabajar duro y a sorprenderse de sus hallazgos, porque lo cierto es que, aunque la mayoría de los documentos y expedientes no están descritos y, por tanto, se desconoce su contenido, sí que están perfectamente ordenados, lo que facilita su localización gracias a los instrumentos de control de los que se dispone. En definitiva, una auténtica caja de sorpresas.

UNA HISTORIA POR DESCUBRIR

El documento más antiguo conservado data del año 1477, pero no es el más representativo. El Archivo guarda sobre todo documentos generados a partir de mediados del siglo XVIII, ya que nació para descongestionar el Archivo General de Simancas, cerrado a nuevos ingresos desde 1844.

Los documentos están distribuidos en secciones, según se estableció en el Reglamento de organización de 1898. La Primera Sección (Personal) contiene más de 60.000 legajos y casi 4 millones de expedientes personales de oficiales, suboficiales, tropa (hasta aproximadamente 1900) y personal civil que mantuvo relaciones con la Administración Militar. La Segunda Sección (Asuntos) abarca casi 4.000 legajos relativos a las competencias del despacho de Guerra, como armamento, fronteras y embajadas, contabilidad, academias y centros de enseñanza, organización de regimientos, hospitales, recompensas, uniformes, etc. La Tercera Sección (Material) recoge casi 1.500 legajos relativos a fortificaciones, construcción y realización de obras en cuarteles, ferrocarriles y vías de comunicación, vehículos, material sanitario, etc. También existen expedientes sobre obras de reforma o de nueva construcción en edificios civiles, situados en zonas de seguridad ("zonas polémicas"); iglesias; barrios de nueva construcción; industrias; plazas de toros; balnearios, etc. Abunda el material gráfico. Por último, la Novena Sección recoge el hecho de que el Ejército impartía Justicia a través de organismos propios como el Consejo Supremo de Guerra y Marina, las Capitanías Generales y los Regimientos, para aquellos que estaban sujetos al fuero militar en razón de su persona (militares y personas dependientes de ellos, familiares, sirvientes, etcétera).

Y de todas ellas, quizá la más destacable es la Colección de Célebres, donde se encuentran los expedientes de personajes como Godoy, Espartero o Prim, testamentos como el del Conde de Gazola, o juicios contradictorios como la laureada de San Fernando de los héroes de Baler o del Regimiento Alcántara en Monte Arruit.

Más de 16 kilómetros de documentación a disposición de los investigadores, cuyas peticiones anuales superan la cifra de 8.000, que implican más de 100.000 reproducciones digitales o en papel. Un archivo que, en palabras de su director, el coronel Diego Quirós, es de enorme riqueza y se conserva en buenas aunque mejorables condiciones, gracias al clima segoviano y al cuidado y dedicación de los trabajadores que lo atesoran: no más de 26 personas, entre personal civil y militar.

ENTREVISTA CON EL DIRECTOR DEL ARCHIVO

CORONEL DIEGO QUIRÓS MONTERO

"Solo conocemos el contenido de un 15 % de lo que se guarda"





Visita de los alumnos de tercero de la Universidad de Mayores que cursan la asignatura España en el s.XVIII, con la profesora Dolores Herrero.

¿Cómo se conservan estos fondos?

Están distribuidos en 21 depósitos, 17 en El Alcázar y cuatro en la Casa de la Química. Los primeros están equipados con estanterías de madera, el mobiliario con el que empezó a crearse el archivo y se conservan desde entonces. La parte más moderna está en la Casa de la Química.

¿Cuál es su estado de conservación?

No sabemos a ciencia cierta el estado del contenido de todos los legajos, pero intuimos que su conservación es buena. Tenga en cuenta que las condiciones climatológicas de Segovia son perfectas: hay porcentajes de humedad baja, las diferencias de temperatura entre el día y la noche son inapreciables y, afortunadamente, no hay roedores ni parásitos, porque están controlados regularmente por el Servicio de Veterinaria Militar. Nuestro peor enemigo ahora es el polvo del ambiente; por eso hemos de ir limpiando las estanterías y legajos periódicamente en un proceso que es laborioso y lento. Dadas las dimensiones de las que hablamos, se tarda en hacer el recorrido unos dos años. En definitiva, las condiciones son buenas, aunque reconozco que serían mejorables para un archivo del siglo XXI.

Cualquier ciudadano podría preguntarse para qué guardar expedientes personales militares. ¿Qué valor tienen estos documentos?

Para empezar, hay que conservarlos porque son garantes de derechos y deberes y, además, existe un derecho fundamental de los ciudadanos que es el derecho a la información; de hecho algunas de las peticiones que se nos hacen tienen carácter judicial. Parte de la historia de España está reflejada en estos casi 4 millones de expedientes –algunos de los cuales ocupan uno o dos legajos– que recogen la vida castrense de ese militar, sus ascensos, los viajes y las misiones en las que estuvo… Una información que resulta muy útil aunque parezca secundaria.

Quién acude a estos archivos?

Los fondos son accesibles a cualquier ciudadano, aunque se han de cumplir con los requisitos que marca la ley de Patrimonio Histórico Español y las regulaciones sobre protección de datos. Recibimos peticiones de organismos oficiales y de investigadores de dentro y de fuera de España, de Juzgados, de la Guardia Civil y de aficionados a la historia. En total, unas 5.000 solicitudes anuales recibidas por correo y otras 3.000 en la sala de investigadores. Cuando alguien nos pide información, primero tenemos que consultar la base de datos o utilizar los instrumentos de descripción de que disponemos; y si no se localiza, hemos de ir físicamente a buscarla a las estanterías. En el caso de los personales están archivados por primer apellido, nombre y segundo apellido con una peculiaridad: figuran ordenados fonéticamente. Tenga en cuenta que quienes manejaban estos legajos y expedientes hace más de un siglo eran personal de tropa, muchos analfabetos, así que tuvieron que buscarse fórmulas cómodas y ágiles para archivar. Por ejemplo, la "h" no existe, y la "g" es "j", cuando va seguida de "e" o "i"; y así muchas excepciones que conoce a la perfección el personal del Archivo.

¿Se siguen incorporando expedientes?

Sí. Anualmente se recibe al menos una partida de expedientes de militares, lo que demuestra que estamos ante un archivo vivo. El expediente del oficial y el suboficial, una vez que finalizan sus relaciones de servicio con el Ministerio de Defensa, queda archivado durante cinco años en la Dirección de Personal del Cuartel General del Ejército, en Madrid, y de ahí pasa al archivo intermedio correspondiente durante otros 15 años, transcurridos los cuales nos llega a nosotros, es decir, 20 años después de finalizar su relación administrativa con el Ministerio de Defensa. ■

AURORA CAMPUZANO





Interior de la casa Müller. The Albertina Museum, Viena.

ADOLF LOOS

La exactitud de la vida privada

La llamada *Viena fin de siècle*: aproximadamente 1869 –inicio de la remodelación de la capital austrohúngara– hasta 1918, final de la Primera Guerra Mundial, constituye un momento especialmente atractivo de la cultura occidental. Como no podía ser menos, un periodo de casi medio siglo de duración que, tal y como explicaremos, no fue homogéneo. Sin embargo, diversas cuestiones sociales y políticas planteadas sí que mantienen continuidad. No fue la menor de ellas la importancia de cómo habitar el espacio, ya fuera público o privado, en un tiempo cuya autopercepción era rotunda: la *modernidad*. Pues bien, la exposición *Adolf Loos. 1870-1933. Espacios privados* no solo nos aproxima a la figura de este arquitecto e interiorista, sino que nos permite comprender los debates a los que hemos aludido. Es más, el diseño elegido para la muestra –combinando fotografías de época ampliadas a gran tamaño con más de 120 muebles de estancias diversas– introduce eficazmente al espectador ya sea en el espacio público del Café Museum, en un cuarto de estar o en un despacho.

Rafael García Alonso. UCM e IES Isabel la Católica (Madrid)

VIENA Y LOS CONFLICTOS GENERACIONALES

Vivimos en una época, en un tiempo. Vivimos en el espacio. Más allá de esta peregrullada, intuimos o sabemos que en ambos casos nos encontramos ante la simbolización. Ser invitados a una casa nos da la oportunidad, casi irresistible, de poner en marcha nuestra curiosidad; nos internamos en el territorio de lo privado. Advertimos cómo se vive, y también, la imagen que se quiere ofrecer a eventuales visitantes del habitar cotidiano. Lo que sucede a nivel doméstico sucede también a nivel ciudadano. En la Viena que nos ocupa es necesario recordar que entre 1869 y 1880, y tras el derribo en 1857 de las antiguas murallas, se produjo la urbanización de la denominada Ringstrasse o calle anular, en la que se elevaron una serie de edificios emblemáticos que debían representar el empaque y prestigio de la ciudad y sus habitantes. Se recurrió, en clave historicista, a estilos del pasado. Para el Parlamento se recurrió al neoclásico; en el Ayuntamiento se usó el Neogótico; en la Ópera, el Neobarroco; la Universidad se elevó en estilo Neorrenacentista. Los cuadros del pintor más cotizado de aquella época, Hans Makart, están poblados de referencias históricas, rallando incluso el exotismo, al pasado como *El paseo de Cleopatra por el Nilo*. Sin embargo, con frecuencia, las nuevas generaciones procuran hallar su lugar al sol disputando con las precedentes.

> EL HISTORICISMO FUE CENSURADO COMO FALSO EN VIRTUD DE SU RENUNCIA A ENCONTRAR UN ESTILO PARA EL PROPIO TIEMPO

En 1897 el pintor Gustav Klimt lideró en Viena la creación del movimiento denominado provocativamente la *Sezession,* que agrupaba a 19 artistas que se habían separado de la Asociación de Artistas Austriacos. Esta ruptura ejemplificaba en las artes plásticas un fenómeno más amplio que se estaba produciendo a todos los niveles. Se trataba, en efecto, de una crisis *civilizatoria* en la que la filosofía, la medicina, la literatura o las artes denunciaban un modo de vida caracterizado a su juicio por la falsedad, por el enmascaramiento de la realidad. Valgan como ejemplo unas líneas de 1926 del literato Arthur Schnitzler en las que, refiriéndose a aquel mundo en un contexto familiar, escribía: "Todo aquel orden, toda aquella armonía, toda aquella seguridad de su existencia no eran más que apariencia y mentira". En el terreno de la vida psíquica el psicoanálisis manejaba una convicción similar: el yo es una mera fachada en lucha a brazo partido con el ello y el superyó. Volviendo al terreno de la arquitectura y de las artes plásticas, es significativo que bajo la cúpula del edificio que el arquitecto Josef Olbrich diseñó para la Sezession se reclamara *A cada tiempo su arte, y a cada arte su libertad*. De ahí que el historicismo de la Ringstrasse fuera censurado como radicalmente falso en virtud de su renuncia a encontrar un estilo para el propio tiempo y entregarse pusilánimemente a la copia y la imitación.

Por el contrario, situando el núcleo de la denominación no en determinados rasgos formales sino en la dimensión temporal, un término se impuso con fuerza en toda Europa: el *modernismo,* al que se adscriben el Art Nouveau en Francia, el Jugends-

til en Alemania, la arquitectura de Gaudí en España o la *Sezession* en Austria. Pero ¿qué significaba ser moderno? En buena medida, el modernismo austriaco, como el resto de los europeos mencionados, tomó su inspiración de la naturaleza, alentando la profusión de motivos curvos y florales. Así sucedió, parcialmente, con los artistas vinculados a los autodenominados, desde 1903, Talleres Vieneses –*Wiener Werkstätte*– con creadores tan destacados como Josef Hoffmann y Koloman Moser, los cuales en sintonía con la concepción de la "obra de arte total" del músico alemán Richard Wagner aspiraban a embellecer la vida cuidando muy especialmente cada detalle de las viviendas de sus ricos clientes. Sin embargo, al mismo tiempo, surgió otra tendencia que acusó a la anterior de centrarse en la fantasía y en la *ornamentación*; término que empezó a usarse con sentido peyorativo. A nuestro juicio, el teórico más incisivo de esta tendencia fue el arquitecto vienés Otto Wagner (1841-1918). En 1896, un año antes de la fundación de la Sezession, publicó el ensayo *La arquitectura de nuestro tiempo*. En sus diversas rediciones mostraba la afinidad con aquel movimiento cuya contribución consideraba relevante para lograr la transformación de la sensibilidad artística de la población



Retrato de Loos. The Albertina Museum, Viena.



Silla de rincón c.1900. Adolf Loos. Colección Hummel, Viena. FOTO: Gisela Erlacher.

que correspondía a su juicio a los artistas. No obstante, el ámbito de atención del arquitecto se desplazaba desde la naturaleza –que podemos considerar en cierto modo ajena al tiempo– a la vida moderna. Esta última debía ser el único punto de partida de la actividad artística. Los conocimientos y recursos técnicos de los que se disponía como el hierro o la iluminación eléctrica, debían ponerse al servicio de las formas de vida y las actividades que se desarrollaban en la moderna metrópoli. Frente a la falsedad historicista y la ornamentación tomada de la naturaleza, Wagner consideraba que la mentalidad no tanto verdadera sino

LA MENTALIDAD *CORRECTA* CONSISTÍA EN ENCONTRAR LA FORMA DE BELLEZA APROPIADA A UN CAMBIO DE SIGLO CARACTERIZADO POR LA RAZÓN

correcta –este desplazamiento de los adjetivos valorativos es relevante– consistía en encontrar la forma de belleza apropiada a un cambio de siglo, del XIX al XX, caracterizado por la razón. Representar la propia época era, como ha ocurrido siempre, la misión del arte y de los artistas; los cuales, atenta y modestamente, debían fijarse en cómo vive el moderno hombre metropolitano. Se constataba, en primer lugar, que la línea recta le es fundamental a la persona ocupada y apresurada para desplazarse en la ciudad. De ahí que nuestro ojo agradezca también en la arquitectura el dominio de lo rectilíneo. Pero, además, el individuo moderno agradece los objetos utilitarios que armonizan con nuestro modo de vida.

ADOLF LOOS Y EL ESPACIO INTERIOR

Heredero intelectual de Wagner, pese a sus ocasionales discrepancias, fue el arquitecto e interiorista Adolf Loos (1870-1933) quien supone un nuevo giro en la concepción de la modernidad. En 1893 viajó a Estados Unidos, en donde permaneció varios meses, trabajó ocasionalmente, y visitó Nueva York y Filadelfia. También Chicago, en donde tuvo lugar la Exposición Universal. Es posible que se le hiciera patente el carácter práctico de la vida estadounidense. No en vano se considera el pragmatismo como una corriente filosófica característicamente estadounidense que desdeña los dogmas filosóficos en favor de los datos empíricos. Arquitectónicamente, la escuela de Chicago ya había elevado edificios como el Home Insurance Building. En su estancia estadounidense, Loos pudo constatar cómo la distinción de clases era mucho menos visible que en Austria. Estos factores pudieron estar presentes cuando al regresar a su país, Loos puso en cuestión el concepto de belleza concebido de modo grandielocuente. A partir de 1897 comenzó a publicar artículos que polemizaban con la ostentación y la falsedad que, a su juicio, triunfaban en Viena. En *La ciudad potemkinizada* (1898) desenmascaraba la obsesión vienesa de presentarse como si fuera una ciudad llena de palacios aristócratas renacentistas o barrocos. Pura fachada detrás de la que se hallaban edificios corrientes. Pasando al ámbito individual, y refiriéndose a la indumentaria, Loos, influido por el mundo anglosajón, contaba cómo los ingleses se burlan de la ampulosa sed de belleza de la cultura alemana. Frente al deseo de destacar mediante cuellos de terciopelo o corbatas *sezessionistas,* señalaba que una pieza de vestir es moderna si, acorde con las circunstancias en las que se lleva, no llama la atención. De forma análoga, el



Lámpara de techo, 1905-1913. Adolf Loos. Colección Hummel, Viena. FOTO: Gisela Erlacher.

PESE A BUSCAR UN ESTILO PARA LA MODERNIDAD, LOOS SE DECLARABA UN DEFENSOR DE LA TRADICIÓN

mobiliario elegido en 1899 para el Café Museum, convertido rápidamente en centro de la intelectualidad vienesa, se distinguía por su sencillez y funcionalidad. Su contraste con otros cafés más pretenciosos motivó que sus críticos lo denominaran burlonamente como Café Nihilismus.

En su búsqueda de un lenguaje adecuado a la modernidad, Loos emprendió su singular cruzada contra la ornamentación; incluida la secesionista, y llegó a acusar a su maestro Wagner de haber cedido en ocasiones a realizar una arquitectura tatuada. Frente a ella, aspiraba a que las calles de las ciudades brillaran como muros blancos. La fachada de las plantas residenciales del edificio de la Michaelerplatz disponen de algunas jardineras delante de las ventanas y –frente a la ornamentación historicista y sezessionista– están enlucidas en yeso. Construida frente a una de las alas del Palacio Imperial de Hofburg, el emperador ordenó que se cerraran las ventanas de su residencia para no sentirse insultado por tal alarde de sencillez. De modo similar, Loos, quien diseñó también servicios de mesa consideraba que sus elementos deberían carecer de decoración, o ser sumamente sutil: en un vaso se quiere beber simplemente agua limpia. Consideraba pretencioso y falso que las paredes de yeso se pintaran para parecer mármol, o que los muebles de madera intentaran imitar la cara caoba. Todos estos casos ejemplifican lo que enunció como *la ley del revestimiento*: la posibilidad de que el material revestido se confunda con el revestimiento debe ser excluida en cualquier caso. Fuera máscaras.

MODERNIDAD Y TRADICIÓN

Una anécdota del primer viaje de Loos a Nueva York ilustra dónde debe centrarse el artista para lograr el anhelado estilo para su propia época. En una tienda le sorprendió la sencillez y practicidad de una maleta. Lo práctico era bello. En el último artículo que escribió elogiaba el trabajo artesanal que apreciaba en un salero de madera. Esta absorbía la humedad que tan fácilmente empapa la sal. El adminículo estaba diseñado de tal manera que permitía regular perfectamente la cantidad que se quería usar. Un objeto tan práctico costaba poco más de un chelín, pero era la encarnación de un quehacer impecable.

Quizá este tipo de planteamientos pueda hacer temer en Loos un dechado excesivo de austeridad. Al comienzo de la novela *El hombre sin atributos* (1930-1942), del también austriaco Robert Musil (1880-1942), el protagonista constata que el hombre moderno nace y muere en hospitales. ¿Debe vivir también, se pregunta, como si viviera en un hospital? Según Loos, mientras el exterior de las viviendas debe ser acorde con las exigencias de la vida moderna, trazando una cierta protección frente a su ritmo acelerado, el interior de las viviendas debe plantearse para ofrecer confortabilidad a sus habitantes. También en este caso se busca la funcionalidad pero los muebles deben ser diseñados y construidos en función del uso que quiera dárseles. El significado es el uso, tematizará filosóficamente el también austriaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951). "No nos sentamos de tal modo –escribe Loos en 1931– porque un



Butaca, 1907. Utilizada por Adolf Loos / F.O.Schmidt. Colección Hummel, Viena. FOTO: Gisela Erlacher.

EL ÁMBITO DE ATENCIÓN DEL ARQUITECTO OTTO WAGNER SE DESPLAZÓ DESDE LA NATURALEZA A LA VIDA MODERNA

ebanista haya construido un sillón así o asá, sino que el ebanista construye tal sillón porque nosotros queremos sentarnos así o asá". Loos propone, pues, diferentes tipos de muebles en función las necesidades del usuario y del modo en que éste quiere usar el espacio. Los techos, por ejemplo, no tienen siempre la misma altura. Es posible diseñar una silla rinconera para un espacio de trabajo reducido; o una librería giratoria; o recomendar un sillón con descanso para las rodillas. Algunos espacios son más sobrios y masculinos; otros más cálidos y femeninos. En muchos casos, el trabajo de Loos consiste en elegir un tipo de mueble o proponer una disposición del mobiliario para un determinado espacio. Al hacerlo, encontramos, además, una interesante aportación de su pensamiento. En efecto, pese a continuar la búsqueda wagneriana de un estilo para la modernidad, Loos se declaraba un defensor de la tradición. Sus edificios en Viena recogen diversos aspectos del acervo arquitectónico de la ciudad. Lo cual no impide que se busque un estilo acorde con el propio tiempo. Cuando se logra –tal como elogia de las presas del canal de Nussdorf concebidas por Wagner– surge el milagro: las obras perduran eternamente gracias a su adecuación al propio tiempo. ■

Datos de interés

Adolf Loos. Espacios privados.
Obra Social "La Caixa".
Paseo de El Prado, 36. Madrid.
Del 28 de marzo al 24 de junio de 2018.
Comisaria de la exposición: Pilar Parcerisas.

BIBLIOGRAFÍA

Loos, Adolf (1993): *Escritos I. 1897-1909.* Madrid. El Croquis editorial.
Loos, Adolf (1993): *Escritos II. 1910-1932.* Madrid. El Croquis editorial.
Schorke, Carl. E (1981). *Viena fin de siècle: política y cultura.* Barcelona. Gustavo Gili.
Wagner, Otto (1993): *La arquitectura de nuestro tiempo.* Madrid. El Croquis editorial.

El ciberacoso, nueva lacra social

La generalización del uso de los teléfonos móviles y de las redes sociales ha cambiado drásticamente las formas de comunicación interpersonal, facilitando una mejora en la socialización de los comportamientos y de las actitudes vitales. Pero, por desgracia, han traído la infelicidad a no pocos escolares que soportan a diario todo tipo de vejaciones, dentro y fuera del centro, impulsadas por sus propios compañeros, que han visto en las nuevas tecnologías una forma de canalizar sus frustraciones personales mediante la agresión a la dignidad de alumnos –muchas veces brillantes– en los que, desde la impunidad del anonimato, vierten su peculiar manera de entender la diversión.

El ciberacoso –*ciberbullying*– es una realidad que hay que afrontar adecuadamente, para atajarla en sus orígenes y minimizar sus graves consecuencias –por recurrentes y repetitivas–, que pueden incluso tener repercusiones penales. Los artículos de este encarte se han confiado a instituciones y personas suficientemente cualificadas para aportar ideas que mejoren el uso de los medios de comunicación digital y ayuden a poner coto al acoso cibernético que persigue intencionadamente dañar a las personas.

Como introducción, publicamos un artículo escrito por uno de los mayores especialistas de nuestro país, el profesor José Antonio Luengo. Tras él, aparecen algunas iniciativas promovidas por instituciones públicas y privadas que han trabajado para frenar el problema. Así, el programa Agente Tutor, puesto en marcha por el Ayuntamiento de Boadilla del Monte, ha contado con el apoyo de todas las instituciones educativas y de Seguridad de la localidad y pretende dar una cobertura integral a las situaciones de inseguridad o violencia que puedan surgir en el ámbito socio escolar.

También se ha incorporado la experiencia puesta en marcha por el IES Las Musas que, hace ya cinco años, pensó en incorporar al centro un plan de mejora de la formación del profesorado y del alumnado en materia de convivencia escolar.

En el ámbito de las instituciones privadas publicamos los resultados de un estudio sobre Acoso Escolar de la Fundación Mutua Madrileña y la campaña " Yo a eso no juego", de la ONG Save The Children, que intenta romper con esa particular forma de violencia contra las niños.

La Guía de Escuelas Católicas, presentada recientemente por la patronal como un valioso referente de actuación para los centros y la información sobre los recursos que ofrece el Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE) completan este encarte que ha sido coordinado por Amador Sánchez, miembro de la Junta de Gobierno hasta su nombramiento como nuevo Viceconsejero de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid.

El presente encarte ha sido coordinado por Amador Sánchez, con anterioridad a haber sido nombrado Viceconsejero de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid.

Ciberconducta y ciberconvivencia en la adolescencia:

Tenemos mucho que hacer y que aprender

JOSÉ ANTONIO LUENGO LATORRE[1]



Tenemos mucho que hacer aún. Mucho que aprender. Mucho camino que recorrer. ¿Alguien pensó que esto iba a ser fácil? Llevamos más de 10 años dando vueltas y más vueltas a cómo interpretar y, por supuesto, gestionar, el complejo mundo (porque es un mundo, o, más bien, es "el mundo" en que vivimos) de la ciberconducta y de la ciberconvivencia. Pueden parecer conceptos similares, e incluso pueden llegar a utilizarse casi como sinónimos en las conversaciones cotidianas sobre estos temas. Sin embargo, conviene aclarar que no estamos hablando de lo mismo. Sí de espacios conectados (nunca mejor dicho); sensiblemente conectados, pero diferentes. Nos referimos a la ciberconducta cuando, por ejemplo, comentamos y opinamos sobre cómo nos comportamos en los contextos virtuales, qué contenidos nos interesan y a cuáles, cómo y cuándo accedemos; y, también, durante cuánto tiempo, claro. Hablamos de este concepto, asimismo, cuando invocamos términos como la hiperconectividad (permanecer conectado por encima de lo que puede considerarse razonable y saludable; con todo lo que podemos, utilizando todos los dispositivos y aplicaciones que podemos y durante todo el tiempo que podemos, incluso más…) o la multicanalidad (la utilización compartimentada de muy diferentes canales, sin apenas integración entre los mismos); entornos basados en las aplicaciones y herramientas tecnológicas de las que nos servimos para gestionar la insondable cantidad de información que compartimos y, en ocasiones, creamos.

Y hablamos de ciberconvivencia cuando apelamos a las relaciones interpersonales que se dan y desarrollan en las redes. Hablamos de lo que decimos, expresamos, sentimos y hacemos en nuestras redes sociales con el objetivo de conectar y relacionarnos con otras personas. Creamos y mantenemos el contacto (aunque en ocasiones lo rompamos), hablamos de nuestras cosas. Va más allá esta conducta de la mera comunicación. Se trata de un tejido anudado por las emociones, los sentimientos, los gustos, los disgustos, la necesidad de contar y de que te cuenten, la necesidad de estar ahí y de que te vean. Y de que te contesten, y de que te den su opinión. Muchas veces, teniendo cerca a quien se escribe o con quien te escribes. Pudiendo verle si te lo propones. O escuchar su voz… Pero parece que esto último no es tan relevante.

Este es el mundo, el entorno en que nos desenvolvemos. Con más o menos equilibrio, con más o menos tino, con más o menos fortuna. Pero, ¿quién mide lo que es el tino? ¿Quién decide lo que es y lo que no es adecuado? ¿Quién puede hacerlo? Lo que es o no dependerá de no pocas variables. Entre otras, claro, la edad de los protagonistas. En nuestro entorno, niños (sí, también niños), adolescentes, jóvenes y adultos nos encontramos plenamente incorporados a este espacio que denominamos ya "nuestro mundo", en el que la información, la comunicación y las relaciones interpersonales se definen de manera sustancial por el uso de la tecnología. De una tecnología que no descansa, que crece, se desarrolla y capta y captura como *una Hidra de Lerna*. Incansable. Voraz. Insaciable. Niños y niñas también. De corta edad. Muy pequeños incluso. Las repercusiones en niños de corta edad están siendo analizadas desde hace años, con resultados inquietantes.

[1] https://blogluengo.blogspot.com.es/

Las conclusiones de investigaciones[2] recientes detallan que el consumo de medios es tal, que está afectando negativamente al desarrollo psicomotor de los niños, y también al desarrollo social y emocional. Y esto parece ser solo el comienzo de un proceso, que en cualquier caso hay que explorar muy de cerca. Un reto, sin duda. En este sentido dirigen sus observaciones expertos en neurociencia desde hace ya algunos años sobre los riesgos de perder el equilibrio, la proporción entre actividades y rutinas que configuran la vida de niños y adolescentes. Los adolescentes –señalan Small y Vorgan[3]–, "*desean la recompensa instantánea (…/…) Sus lóbulos frontales, no desarrollados aún por completo, a menudo dificultan su capacidad de buen juicio. Con la maduración normal y la edad, se refuerzan los circuitos neuronales del lóbulo frontal y ese juicio mejora. Desarrollamos una mayor capacidad de retrasar la recompensa, de considerar los sentimientos de los demás, de situar las cosas en perspectiva y de comprender el peligro que pueden entrañar determinadas situaciones. Lamentablemente, parece que la obsesión actual por la tecnología informática y los videojuegos está atrofiando el desarrollo del lóbulo prefrontal de muchos adolescentes, de lo que se resienten sus habilidades sociales y de razonamiento*"…

Todos parecemos vivir hiperconectados, enlazados en un entorno multicanal, inmersos en un marco de relaciones interpersonales trazado y vehiculado de modo cada vez más profundo en torno a dispositivos, canales, aplicaciones y redes digitales. Y nuestros adolescentes, y cada vez más niños, también. Sin imaginar la posibilidad de vivir sin su *smartphone* o su ordenador. La opción de pasar un día desconectado del mundo, de mi mundo en la red, (es decir, de *mi mundo*) se torna casi una tortura, un pensamiento que se debe evitar, del que huir. Pensarlo, aunque sea solo unos instantes, causa tanto desasosiego que rechazamos, incluso, tal posibilidad. Conectados, en red. Con los otros, con la red de relaciones que hemos ido configurando. Redes que funcionan desde la *noche de los tiempos* y que en los nuestros, en el aquí y ahora, adquieren simplemente una configuración especial y singular. La que viene derivada de la inabarcable capacidad de despliegue que suponen las TIC en el momento actual y que, con seguridad, adquirirán en poco tiempo, formatos y opciones de desarrollo impensables actualmente. Christakis y Fowler exponen con gran claridad los principios que explican por qué los vínculos, siempre, pueden hacer que el todo sea mayor que la suma de las partes. En su libro *Conectados* (2010) los citados autores argumentan estos principios en cinco sencillas reglas: (1) "*Somos nosotros, los seres humanos, los que damos forma a nuestra red: organizamos y reorganizamos nuestras redes sociales continuamente. (2) Nuestra red nos da forma, también, a nosotros: el lugar que ocupamos en la red nos afecta de manera sensible. (3) Nuestros amigos influyen de manera decisiva en nosotros: opiniones, ideas, argumentos, tendencias… Aquello que navega por las conexiones es crucial en nuestras vidas. (4) Los amigos de los amigos de nuestros amigos también nos influyen: no solo podemos identificarnos con nuestros amigos, sino con los amigos de nuestros amigos y, también, con los amigos de los amigos de nuestros amigos. (5) Las redes tienen vida propia: las redes sociales pueden tener características, objetivos y prioridades que no siempre somos*



capaces de controlar los miembros que las conformamos. Discurren como un tejido vivo; se alimentan de las interacciones pero van culminando hitos de forma independiente".

Siempre conectados, esa parece ser la dinámica. Un niño en nuestro país pasa en torno a 175 días en su escuela. Es el número de días que, como media, se marca como referencia de presencia en las aulas en la educación obligatoria. Multiplicando esa cifra por una media de seis horas, obtenemos una cantidad de 1060 horas de presencia escolar cada año. 1060 horas en un entorno planificado. Sometido a principios de diseño y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje tasados, con un currículum definido, a los efectos siempre de adquirir unas competencias básicas al finalizar, en torno a los dieciséis años, la enseñanza secundaria obligatoria. 175 días al año, seis horas al día, siempre con maestros y profesores a su lado, trabajando juntos, capturando juntos los conocimientos, interpretando el mundo y sus características. 1060 horas en un contexto de enseñanza formal organizado y cuidado, marcado por principios esenciales de intencionalidad y planificación previas.

En paralelo podemos observar que ese niño al que acabamos de referirnos puede pasar al año en torno a 1200 horas *conectado* a otro *escenario de aprendizaje*, un entorno virtual en el que, además de desarrollar no pocos recorridos de comunicación en redes sociales, accede a innumerables tipos de contenidos, cuando y como quiere, a golpe de simples *clics* en las teclas oportunas en este o en aquel motor de búsqueda. 1.200 horas al año *embarcado en una aventura*, un mundo de ventanas abiertas a prácticamente cualquier cosa. Con escaso control y supervisión por parte de sus adultos de referencia.

El acceso a prácticamente cualquier contenido, a cualquier hora, con cualquier dispositivo digital. Hasta el día de hoy no ha sido complejo encontrar justificación a este tipo de situación. Niños y adolescentes, más estos que aquellos, encerrados en su habitación, en sus cosas, a sus cosas, con su aparataje digital en marcha, a toda máquina. Mientras nosotros, los adultos de referencia, estamos también a lo nuestro, a nuestras cosas. Desconocemos con exactitud qué hacen… Pero no disponemos de herramientas para saber, conocer, para conversar o dialogar. Sobre lo que hacen y por qué lo hacen.

[2] Radesky JS, Schumacher J, Zuckerman B: Mobile and interactive media use by young children: the good, the bad, and the unknown. En Pediatrics. 2015 Jan;135 (1):1-3. doi: 10.1542/peds.2014-2251.
3 El cerebro digital (Small, G. y Vorgan, G.) Citado en bibliografía *(pág. 48)*.

Pero no han sido solo Zuckerberg y *Facebook* los responsables de todo este proceso. Ni siquiera la evolución de las nuevas y poderosas aplicaciones. Ni los renovados dispositivos o la llegada del 4G. Ni la falta de conocimiento de los padres de lo que se les venía encima conforme sus hijos cumplían años y empezaban a utilizar aparatos cada vez más sofisticados y unos términos sobre cosas y objetos que hasta hace nada ni existían en el mundo adulto. Ni siquiera la brecha digital, ese complejo concepto de cuatro caras (aptitudinal, geográfica, económica y actitudinal). Probablemente tengamos que apelar al escaso o nulo criterio con que los adultos hemos asumido que educar en tiempos cambiantes requiere soluciones y herramientas también renovadas. Que no basta con lo que aprendimos de lo que hicieron con nosotros cuando jugábamos en las calles, o cuando la habitación, nuestra habitación, era solo y exclusivamente un sitio para ir a dormir. Y nada más. Porque la vida se hacía en otros sitios de la casa. Y en la calle, obviamente. Quizá el problema, porque ha sido y es un problema, sea el escaso criterio con el que los adultos hemos enfrentado y afrontado la educación de nuestros hijos y alumnos en este final de siglo. Justo en este momento. Cuando ellos, nuestros niños y adolescentes disponen de una vía de entrada tan sencilla a un mundo inabordable y, en gran medida, incomprensible para muchos de ellos. Sobre todo si se accede en solitario y a determinadas edades. Y durante demasiado tiempo. Implicados. Metidos hasta el fondo. Surgen fenómenos especialmente singulares. Por ejemplo,

- *Phubbing*[4]*:* Un término que nace de la fusión de dos términos en inglés; *phone* (teléfono) y *snubbing* (desairar, despreciar, menospreciar). Dos palabras en una que vienen a definir una situación muy frecuente en nuestro día a día. Estar juntos en un espacio, pero ignorándose. Cada uno a lo suyo, con su dispositivo en la mano. Lo más inquietante de todo esto es que estamos ante un comportamiento paradigma de la *muy-mala-educación*. Así, en bruto. Sin excusas.
- *Nomofobia*[5]*:* el término, que proviene del anglicismo *"no mobile phone phobia"*, hace referencia a la ansiedad que sufren los usuarios de teléfonos móviles cuando se quedan sin acceso a este dispositivo o sin cobertura o sin conexión a internet.
- *FOMO*[6]*:* Cada vez son más las personas que sienten que su vida es mucho menos interesante que la de sus conocidos y que tienen siempre la sensación de estar perdiéndose algo. Las redes sociales, en las que solo se cuenta lo bueno, se están convirtiendo en un nuevo elemento de agobio que ya tiene nombre: *FOMO, Fear of Missing Out.*

Tenemos que pensar un poco más. Antes de hacer.

El proyecto de AYUDANTES TIC

El proyecto de Ayudantes TIC se inició en la zona sur de Madrid el curso escolar, 2012-13. Nace en el marco de trabajo de las Mesas de salud locales, con la participación del Servicio de Unidad de Programas de la Dirección de Área Territorial Madrid Sur de la Consejería de Educación. Y se inicia con una experiencia concreta de relación entre un Instituto y un Colegio Público, en la localidad de Alcorcón.



En la actualidad es elevado el número de centros donde se está aplicando el Proyecto. Su propio diseño y la facilidad con que puede accederse a su filosofía, objetivos, materiales y procedimientos de trabajo a través del blog Ayudantes TIC[7] ha permitido y permite su desarrollo en diferentes localidades y comunidades autónomas a lo largo de cada curso escolar. El modelo de trabajo para la puesta en funcionamiento del proyecto sigue asentándose, lógicamente, en la posibilidad de asesoramiento y apoyo por parte de alguno de los integrantes del grupo de trabajo colaborativo configurado por diferentes profesionales que lideran y coordinan la experiencia en sus localidades o centros educativos. Aunque en el ya referido blog pueden consultarse numerosas experiencias de diferentes centros educativos, pueden citarse como ejemplos de este formato la experiencia del IES Enrique Tierno Galván de Leganés (Madrid), o la desarrollada en la localidad de Alcorcón[8] (Madrid), con el trabajo de coordinación ejecutado desde el CAID del citado municipio. No obstante, el proyecto tiene la virtualidad de poder desarrollarse a partir de un formato básico de formación inicial, con asesoramiento on line posterior. Ilustrativo en este marco es el magnífico plan elaborado e implementado por la Consejería de

[4] http://blogluengo.blogspot.com.es/2015/03/el-phubbing-una-forma-de-estar-o-no-con.html

[5] http://www.efesalud.com/noticias/nomofobia-esclavos-del-movil/

[6] http://www.slideshare.net/jwtintelligence/the-fear-of-missing-out-fomo-march-2012-update

[7] http://blogluengo.blogspot.com.es/2013/02/proyecto-de-alumnos-ayudantes-en-tic.html
http://ayudantesticsur.blogspot.com.es/
https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/531

[8] http://ayudantesticsur.blogspot.com.es/2017/06/acto-reconocimiento-ayuntamiento-de.html



Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, que en uno de sus planes orientados a la educación en ciudadanía digital del alumnado (Foro nativos digitales: Alumnos Ayudantes TIC, ha incorporado la idea y recorrido del proyecto. Destacable también es el formato mediante el cual determinadas organizaciones, que han compartido formación y experiencia en el desarrollo del proyecto en la Comunidad de Madrid, colaboran en otras regiones en la implementación del mismo. Destacan, sin duda, las experiencias de la Comunidad Autónoma de Canaria, como por ejemplo, Gran Canaria[9], o Tenerife[10], de algunas localidades de Castilla-La Mancha[11], y en La Rioja[12].

Una experiencia con los siguientes objetivos programáticos

- Favorecer el análisis, reflexión y debate en los centros educativos sobre el uso saludable de las TIC, sus riesgos e inconvenientes.
- Analizar diferentes situaciones en las que el uso de las TIC se convierte en elemento de riesgo en el ámbito del comportamiento individual, las relaciones y la convivencia.
- Favorecer el desarrollo de actitudes y hábitos saludables de respeto, empatía y comportamiento prosocial entre el alumnado.
- Potenciar en la comunidad educativa la capacidad de interpretar y atender los procesos de interacción del alumnado en el entorno virtual.
- Desarrollar procesos de información y sensibilización en grupos de diferente edad. Actuar cuanto antes (en la Educación Primaria), con el protagonismo de los alumnos (utilizando la capacidad y experiencia de los alumnos ayudantes de ESO), y propiciando la colaboración entre centros diferentes.
- Desarrollar acciones educativas para la selección y formación de alumnos ayudantes en TIC de segundo ciclo de ESO y formación en contenidos y valores relacionados con el uso y abuso de las TIC por menores de edad.
- Implementar sesiones de información y sensibilización con alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria con la participación expresa de alumnado ayudante de ESO como protagonista activo del proceso.
- Introducir en los planes de acción tutorial de los centros educativos propuestas de actividades orientadas a la consecución de los anteriores objetivos, de forma que se aborden de un modo sistemático y continuado en el tiempo.
- Favorecer la participación de las familias en acciones formativas sobre el uso de las TIC.
- Elaborar materiales para la información, formación y sensibilización sobre los contenidos abordados para el desarrollo de posteriores propuestas formativas con alumnado de menor edad, padres y profesorado.
- Definir y elaborar el proyecto de intervención en el marco del desarrollo de buenas prácticas para su divulgación y extensión en red.
- Trabajar desde la óptica de la generosidad digital[13], configurando grupos de trabajo autónomos en un contexto colaborativo y difundir las prácticas desarrolladas y evaluadas.

La idea de trabajo se asienta en el marco de y para el diseño y desarrollo de buenas prácticas, recogiendo la amplia trayectoria que, en materia de promoción de la convivencia, vienen desarrollando un buen número de centros educativos, singularmente IES, en el ámbito de la enseñanza pública, y no pocos centros concertados y también privados. El objetivo esencial es la configuración de equipos estables de apoyo que desarrollen actividades específicas de sensibilización e información en Cen-

[9] http://ayudantesticsur.blogspot.com.es/2017/07/el-proyecto-ayudantes-tic-en-las-palmas.html

[10] http://blogluengo.blogspot.com/2017/07/memoria-del-encuentro-regional-de.html

[11] http://ayudantesticsur.blogspot.com/2017/06/el-proyecto-ayudantes-tic-en-castilla-la.html

[12] http://ayudantesticsur.blogspot.com.es/2018/04/el-proyecto-ayudantes-tic-en-la-rioja.html

[13] Lo que se hace y cómo se hace en los centros se divulga, se expone en la red. Se muestra a quien quiera verlo, utilizarlo, adecuarlo a su contexto y realidad.





tros de Educación Primaria, concretamente en unidades de tercer ciclo de la etapa, sobre los usos y abusos de determinadas herramientas tecnológicas y, de modo específico, de promoción de sana ciudadanía digital y prevención de comportamientos inadecuados.

El trabajo se desarrolla hablando de y trabajando con valores. No es a otro sitio al que se pretende ir. Primero, pensando en la *intimidad*, lo que es nuestro, lo privado, lo que forma parte de nuestra esencia, de nuestros sueños, nuestras ideas más propias. Nuestra imagen. Y reflexionar sobre nuestra exposición. Lo que decimos de nosotros, lo que mostramos, lo que nos mostramos. Datos, pensamientos, imágenes, anhelos, actividades. Y pensar en quiénes queremos ser en la red. Nuestra identidad en ella. Nuestras reservas y opciones de exposición. A los demás. A los conocidos y no conocidos. A unos amigos y a *otros*. Segundo, adentrándonos en el *respeto a los otros*, a aquellos que comparten, de una u otra manera, nuestra vida. Alimentar la capacidad para pensar en los sentimientos de los demás, en sus pensamientos, en sus creencias. En lo que son y quieren ser. Y nutrir la competencia personal de ponerse en su lugar. La dignidad, insisto, en la base. La nuestra, la de los demás.

Es un hecho incontestable. La alfabetización digital, incluida la prevención de riesgos de mal uso, debe empezar pronto, y, de modo singular, en la Educación Primaria. Es en este contexto donde más oportunidades podemos encontrar para sembrar buenas prácticas, para dimensionar adecuadamente los riesgos de determinadas acciones.

La experiencia de formar a adolescentes para que ayuden a los más pequeños es altamente satisfactoria. Dar protagonismo a los chicos y a las chicas, enseñarlos a ayudar, a estar presentes y activos en situaciones en que el apoyo, el respeto y la solidaridad entre iguales son imprescindibles. Las posibilidades de penetración que tienen las ideas cuando son expuestas por chicos como ellos, pero con más edad y más experiencia (sobre todo en cómo afrontar los riesgos y salir de situaciones embarazosas, o no meterse en ellas), son inagotables. Los pequeños escuchan, leen la realidad que les es explicada, con propias experiencias, en su lenguaje, con sus palabras, por quien es casi como ellos, está casi a su altura; por quien ha querido colaborar, ayudar, estar con ellos, aportándoles su experiencia, su interpretación de las cosas. Su discurso no suena a miedo; ni a lección o reproche. Ni siquiera a consejo. Es un diálogo entre iguales.

La idea es trabajar en red. Con el protagonismo de los centros. En una labor esencialmente educativa y sin perjuicio de otro tipo de actividades definidas y contrastadas. Una vez conocido el proyecto, cada centro termina por definirlo y dibujarlo con sus peculiaridades. Ritmos, actividades, propuestas organizativas, materiales se convierten en productos exclusivos de esa comunidad educativa. Ahí radica la base de este compromiso con la educación. Hacer propia la propuesta matriz. Y trabajar ya con autonomía. Si bien en el terreno de la colaboración con los otros (profesionales y centros) que caminan en direcciones similares.

Lo expuesto es una experiencia en desarrollo; el recorrido de un proceso, basado en iniciativas conocidas, sin duda, aunque ciertamente innovador en el ámbito que es objeto esencial de intervención. Pero esto no ha hecho sino empezar. La sensibilización sobre el buen uso de las TIC, la formación entre iguales, la relación entre centros y la idea esencial del modelo de aprendizaje y servicio como sustrato esencial del trabajo y la intervención con y de los alumnos de Educación Secundaria representan elementos nucleares de un proyecto que debe buscar recorrido de estabilidad y sostenibilidad.

La evaluación de la experiencia en cada centro es claramente satisfactoria. Como satisfactorio es obtener de unos y otros una respuesta ilusionante. Sobre el papel que ha ejercido el alumnado ayudante y lo que han aprendido a lo largo del proceso. Ilustrativo es escuchar las opiniones de nuestros alumnos de ESO explicando, por ejemplo, acerca de la superación del miedo a hablar en público, el manejo de habilidades de comunicación verbal y gestual, el compromiso del trabajo cooperativo o la posibilidad de trabajar con los más pequeños; explicar, informar, ayudar, colaborar con ellos. A través de las evaluaciones realizadas, resulta de gran interés conocer las manifestaciones de nuestros chicos y chicas de Educación Primaria, el interés que han mostrado en las sesiones, lo que han participado en ellas. Y lo que han aprendido. Destacando especialmente la cercanía que han sentido en el mensaje, en los consejos, en las ideas expuestas por los "mayores": la necesidad de pensar más antes que hacer, extremar las precauciones, superar la ley del silencio en casos de ciberacoso, revisar el tiempo de uso, las condiciones del mismo, acceso y gestión de los videojuegos *online* o el uso de *YouTube*. Las relaciones entre los centros son, de modo singular, otro elemento para destacar. Por lo importante que supone esta experiencia entre las etapas de Primaria y Secundaria, el contacto entre miembros de las comunidades educativas y la percepción del trabajo en red.

Este es un trabajo para realizar entre todos. Con especial atención, por supuesto a la labor de padres y madres. Pero sin obviar el trabajo que debe realizarse de modo activo y estable por los propios centros educativos. ■

Agente Tutor:

su importancia relevante dentro de un Plan Director para el incremento de la seguridad personal y en el entorno escolar de Boadilla del Monte.

AMADOR SÁNCHEZ SÁNCHEZ



En la decisión de publicar el presente encarte ha influido el incremento de los casos de acoso escolar en nuestros días, especialmente los casos de ciberacoso en todas sus variables. Consecuentemente se incluyen en él varios artículos específicos sobre acoso, *bullying, ciberbullying*, etc.

Pero en el caso del Programa Agente Tutor de Boadilla del Monte, abordamos estos temas dentro de un programa de seguridad personal más amplio, "El Plan Director para la Mejora de la Seguridad en el Entorno Escolar" (Plan Director). Para llevar a cabo este Plan Director es imprescindible contar con la figura del Agente Tutor; por tanto, incluimos en el artículo sobre todo información que hace referencia a su trabajo durante los seis cursos escolares que lleva funcionando este programa, mientras que otros aspectos del Plan, solo se mencionan.

Desde la perspectiva de un planteamiento de Seguridad Integral, es imprescindible considerar la seguridad de los alumnos en un sentido amplio, es decir, en el ámbito familiar, dentro de los centros educativos, en el entorno escolar, etc.; y muy especialmente, en el mundo paralelo y virtual en que se proyecta también la vida personal por el uso de Internet, con especial atención a las redes sociales.

La creación del Plan Director se basa en la constatación de que las actuaciones en el campo de la seguridad de los escolares –entendida en sentido amplio– se realizan con frecuencia de forma parcelada; y ello por llevarse a cabo por diferentes actores y diferentes instituciones: padres de alumnado, profesorado de los centros docentes, policía y guardia civil, sistema judicial, etc., que suelen actuar con ritmos y objetivos diferentes. Esta fragmentación de las actuaciones da lugar, en algunas ocasiones, a pérdidas de un tiempo que puede ocasionar daños irreparables, y que muchas veces son causa de la ineficacia de las actuaciones ya realizadas, lo que es fácil de evitar actuando todos en un único Plan.

La singularidad de este proyecto estriba en que se unifican en un único proceso y una única cadena de toma de decisiones, desde el diagnóstico de las situaciones que generan inseguridad personal, –tales como: bullying, cyberbullying, sextorsión, agresiones, peligros derivados de tráfico y movilidad urbana, etc.–, hasta las intervenciones de todas las instituciones y los profesiones implicados en dar solución a los problemas detectados.

A la hora de organizar el programa con la policía local, nos planteamos atender las necesidades de cada escuela infantil, colegio e instituto, analizarlas y responder a las mismas considerando una perspectiva integral; lo que supone atender a los centros de forma permanente y personalizada, planificar y coordinar las actuaciones en materia de seguridad con participación de los centros docentes, la guardia civil, policía local y protección civil, y fortalecer los mecanismos de comunicación y colaboración con la comunidad educativa (directores, profesores y AMPAS, etc.).

Y, sobre todo, nos pareció imprescindible propiciar y dar a conocer a los centros educativos, las familias, los niños, los jóvenes y el profesorado un nuevo rol de la policía, que podríamos adjetivar como preventivo, cercano, amigo, vigilante de la seguridad integral de los alumnos de las escuelas de educación infantil, de los colegios y de los institutos. Una unidad policial con conocimientos específicos adecuados para incrementar la seguridad en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Consecuentemente, es necesario modificar o crear equipos mixtos y especializados –integrados por agentes de la guardia civil y la policía local–, adecuar sus funciones, cambiar sus horarios habituales para hacerlos coincidir con los de los centros docentes, formarles tanto en los objetivos y el alcance del programa,–como en aspectos concretos y muy específico, tales como mediación, maltrato, acoso, bullying, cyberbullying– etc.

La figura del Agente Tutor tiene que ver, sobre todo, con la de un policía o un guardia civil que propicia una situación



personal, escolar y social, donde predomina la sensación de confianza, entendida como ausencia de riesgos y daños a la integridad física y psicológica; donde se garantiza la vida, los derechos humanos y los de la infancia. Un amigo de los niños y los jóvenes, que les informa, les cuida y procura su bienestar en todo momento. El rol del agente tutor es, por cierto, un rol muy lejano al que suele atribuirse a la policía o a la guardia civil, que con frecuencia se asocia con la corrección o la intervención, punitiva y/o sancionadora, en aquellos casos en los que ya se han producido conductas y hechos inadecuados o delictivos. Es más, en el caso de que, en relación con uno o varios escolares, fuera necesaria la actuación correctiva o punitiva de la policía o la guardia civil, esta labor no se debería ejercer nunca por un agente tutor.

En el Plan Director cuenta también con el valor añadido que supone el uso de la tecnología utilizando la vigilancia de las instalaciones de los centros escolares públicos a través de un sistema de videocámaras y con la implantación y seguimiento del Plan de Autoprotección de Centros Escolares por parte de Protección Civil.

En el Programa se incluyen respuestas en los diferentes ámbitos que integran una seguridad integral; es decir, seguridad personal, seguridad socio-escolar, seguridad vial, y protección civil. Se ha tenido en cuenta el uso de las redes sociales como fuente de conflictos y como instrumentos de trabajo del propio Programa.

INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que el acoso escolar rara vez se produce como un problema aislado, y que no es lo único que influye en la seguridad y la merma de la calidad de vida de los escolares. Consideramos que la calidad de vida va muy unida a la tranquilidad, el sosiego para desenvolverse en la vida cotidiana con libertad. Con frecuencia oímos la expresión "a más seguridad más libertad". Consideramos que la labor del Agente Tutor es propiciar seguridad y libertad.

Los centros educativos encabezan con frecuencia la preocupación social por la seguridad. Si analizamos los elementos que tenemos que considerar para garantizar la seguridad de los centros educativos, nos encontramos con un panorama complejo y difícil de abordar, ya que, a la complejidad y dificultad de la propia materia, hay que añadir que en España es una competencia muy compartida entre varias instituciones y diferentes colectivos de profesionales.

Para abordar la inseguridad en el exterior de los colegios, es necesario definir medidas específicas de transporte, circulación, tráfico en las vías de acceso a los colegios, medidas de protección de todo tipo de violencia hacia los niños y jóvenes; tanto de la violencia que procede del exterior de los colegios, –como pueden ser el menudeo de drogas, las agresiones físicas y sexuales, etc.–; como de aquella otra violencia, que teniendo origen en los propios centros, suele elegir las zonas cercanas en el exterior de los centros como escenario; –este es el caso, por ejemplo, de muchas de las peleas entre sujetos y entre grupos–.

En la legislación española, salvo en situaciones de máxima gravedad, la seguridad de los menores dentro de los centros escolares es responsabilidad de los profesores y del equipo directivo de cada centro; mientras que la seguridad fuera del recinto escolar es responsabilidad de otros profesionales: la policía –tanto local como autonómica o nacional–, la guardia civil, los agentes que vigilan el tráfico, etc.

Esta complejidad hace necesaria la definición de proyectos integrales que consideren todos los elementos y coordinen la actuación de todos los profesionales responsables, para conseguir actuaciones eficientes y eficaces en beneficio de la seguridad personal de todos los escolares y de la calidad de la educación que éstos reciben en los centros docentes.

A todo lo anterior debemos añadir que en materia de seguridad las mejores actuaciones son las medidas de protección ante la inseguridad, y la reducción de todo tipo de riesgos relacionados con esta materia; por lo que debemos definir, siempre que sea posible, acciones preventivas; es decir, que en seguridad la mejor actuación es aquella que impide o previne para que no ocurran los accidentes o conflictos.

En seguridad, otro factor determinante es la urgencia en resolver cualquier cuestión de inseguridad que se haya producido, a pesar de las medidas preventivas. Debemos evitar que las situaciones aisladas deriven a situaciones habituales, graves o irreparables. Esto aconseja también la unidad de acción, la coordinación y la inmediatez de todas las actuaciones para atajar cualquier situación de inseguridad o peligro, cualquier brote o acción violenta en el menor tiempo posible. Pero no es posible actuar con urgencia cuando los responsables de llevar a cabo la acción tienen agendas descoordinadas; y peor aún, si alguno de los mismos no cuenta con tiempo suficiente para realizar las tareas derivadas de los objetivos previstos. En síntesis, toda actuación urgente requiere de minuciosos protocolos de actuación, que ordenen los tiempos y las acciones de cuantos deban participar.

Entendemos que los ayuntamientos son, por su cercanía, las instituciones idóneas para concretar en planes, proyectos locales y protocolos de actuación los objetivos generales para conseguir en el municipio. Este es el caso de la mejora de la seguridad escolar, que requiere la concurrencia de profesionales e instituciones de distinta especialidad y de diferente dependencia jerárquica.

ESTRUCTURA DEL PLAN DIRECTOR

Finalidad

Este Plan es una iniciativa del Ayuntamiento, que ha contado con todas las instituciones educativas y de seguridad, y pretende dar una cobertura integral a situaciones de inseguridad o violencia que pueden surgir en el ámbito socio-escolar: robos, menudeo de drogas, actuación de bandas, acoso, absentismo escolar, *bullying*, sextorsión, violencia contra el profesorado, seguridad vial, o cualquier otro tipo de actuación incívica que pudiera producirse, de la forma más rápida y eficiente posible. También se ha querido reforzar la seguridad en el entorno y la hora de las entradas y salidas de los centros, con más presencia policial uniformada, y con el nombramiento de un agente de la policía local "Agente Tutor" por cada uno de los centros.



La función de los Agentes Tutores consiste en realizar un programa de seguimiento y atención a los centros docentes, y en atender cuantas peticiones y solicitudes les sean presentadas por los mismos.

Participantes

Participan en el Plan todos los centros escolares públicos y concertados, y está abierto también a la participación de cuantos colegios privados quieran sumarse.

Inicialmente se adscribieron al Programa cuatro Agentes Tutores, y dos guardias civiles. Este equipo ha ido modificándose de acuerdo con los efectivos disponibles y ha contado con otros agentes que también participan en velar por la seguridad en los colegios y los menores. Los colegios han nombrado un profesor coordinador que en la mayoría de los casos coincide con el director o el jefe de estudios. La Asociaciones de Padres y Madres (AMPAS) también han nombrado un responsable que es miembro de la Junta directiva.

Principales actuaciones para la puesta en marcha del proyecto:

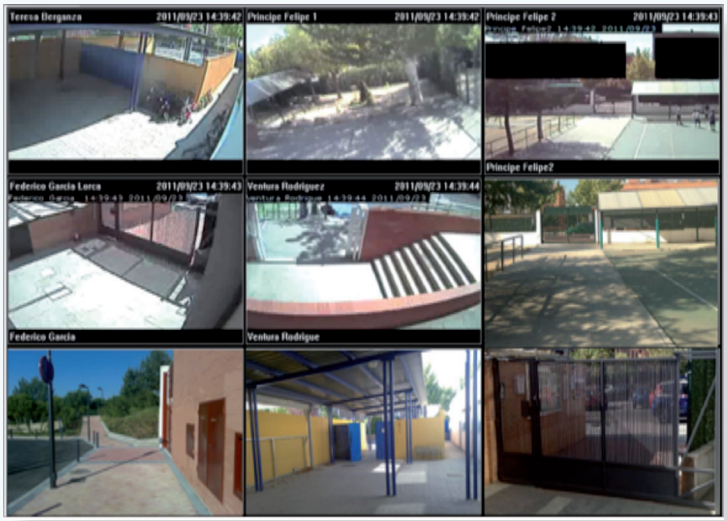
- Formación de la Unidad de Agente Tutor, coordinando las acciones con Guardia Civil mediante una estrecha colaboración y trabajo conjunto en formación y seguridad.

La Formación de los policías implicados en el Programa se llevó a cabo durante los meses anteriores a su implantación. Con la formación se ha tratado de capacitar a los agentes para tratar con los niños y jóvenes y para abordar situaciones que no son habituales en su trabajo ordinario, como son el caso de acoso entre iguales, el ciberacoso, reuniones con los representes de los padres de alumnos, etc.

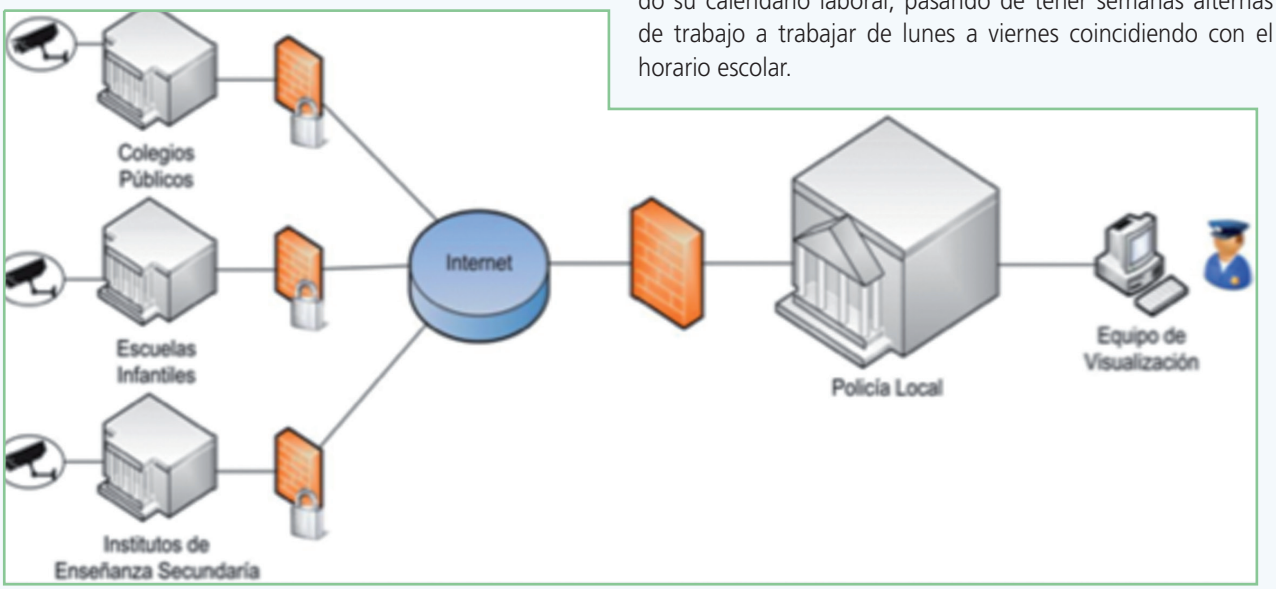
- Instalación de las cámaras de video-vigilancia en los centros escolares públicos y sistema de transmisión de las imágenes captadas por las cámaras hasta la comisaría de Policía Local.

- Implantación y seguimiento de un Plan de Autoprotección de Centros Escolares por parte de Protección Civil. Para ello se utilizan las instalciones, vehículos y material propio de los servicios de Emergencias y Protección Civil.

- Colaboración con la comunidad educativa, promoviendo la adhesión de cada centro al Programa de Seguridad mediante la formación de un Grupo de Trabajo y de la firma de un Protocolo de Actuación.



- Fijar tiempo en los horarios de trabajo de los responsables; para lo cual, en el caso de la Policía Local, ha sido necesario cambiar su horario de trabajo; concretamente, se ha modificado su calendario laboral, pasando de tener semanas alternas de trabajo a trabajar de lunes a viernes coincidiendo con el horario escolar.



- Elaboración de un Protocolo de Actuación de los participantes.

- Creación de la Unidad de Policía del Menor. (Unidad que se crea en 2017 para complementar las actuaciones dirigidas a menores).

Principales contenidos de actuación y su distribución entre los diferentes ámbitos del Plan Director de Mejora de la Seguridad en el Entorno Escolar:

SEGURIDAD PERSONAL
- Robos y hurtos.
- Vandalismo contra las instalaciones.
- Menudeo de drogas.
- Actuación de bandas.
- Acoso.
- Ciberacoso, Sextorsión…
- *Bullying*.
- Situaciones de violencia contra el profesorado.
- Riesgos asociados a internet y las nuevas tecnologías.
- Comportamientos racistas y xenófobos.

PROTECCIÓN CIVIL
- Prevención de Riesgos.
- Evacuación Centros Escolares
- Autoprotección y Emergencias.

SOCIO-ESCOLAR
- Absentismo escolar.
- Actitudes incívicas.
- Detección de situaciones de desamparo y/o de abandono de menores.
- Violencia entre alumnos/as.

SEGURIDAD VIAL
- Plan de Educación Vial.
- Regulación del tráfico.
- Corrección de infracciones.
- Deficiencias en señalización y/o infraestructuras.
- Mejora de la Seguridad Vial.
- Controles de Tráfico y Campañas específicas dirigidas a la población escolar: uso de casco, bicicleta, peatón, etc.

ALGUNOS LOGROS DEL PROGRAMA

Está íntegramente implantado y a pleno funcionamiento desde octubre de 2011, y fruto de su actuación son centenares de acciones relevantes, realizadas en un tiempo record; destacan actuaciones relacionadas con ciber-acoso, violencia entre escolares, y relacionadas con la salud mental de algún menor.

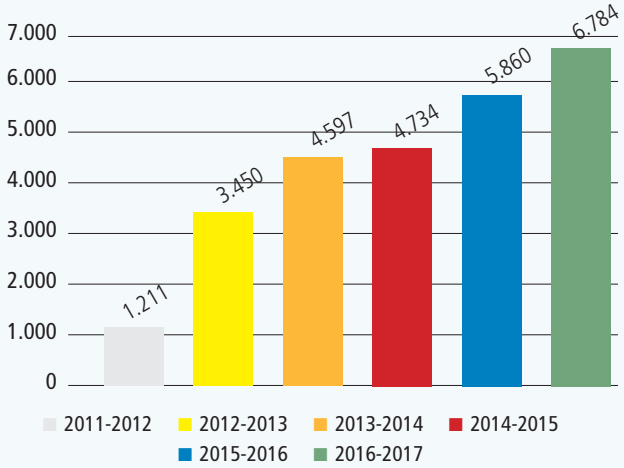
Los medios de comunicación (Prensa y TV), así como los responsables educativos y de seguridad de Instituciones regionales y otros municipios se han interesado frecuentemente por conocer el Plan y sus resultados. Entre otros, cabe citar que se está incluyendo en los planes de actuaciones de formación de la Academia de Policía de Madrid.

Los Agentes Tutores han elaborado materiales didácticos y divulgativos de gran calidad y originalidad. Como ejemplos, podemos mencionar que han escrito obras de teatro que representan con los alumnos de los centros, han grabado vídeos en los que se ha contado con la colaboración de figuras del deporte, cantantes y presentadores de televisión. Con la ayuda de los profesores de los centros bilingües, cuentan con algunos materiales en inglés, como puede verse en el cartel y en el carnet que se entregan a los niños en español y/o en inglés.

A partir de 2018, los Agentes Tutores de Boadilla del Monte, actuarán como formadores de los Agentes Tutores en las actuaciones que la jefatura de policía organiza a nivel nacional.

EL PROGRAMA DEL AGENTE TUTOR EN CIFRAS

Alumnos participantes en sesiones formativas



TOTAL ALUMNOS PARTICIPANTES: 26.636

Policiatutor Boadilla

Policiatutor Boadilla del Monte

Policiatutor Boadilla

629 043 853

agentetutor@aytoboadilla.com

Presencia en redes sociales

El Programa Cuenta con las NNTT de la comunicación y la información. Tiene una dimensión pública a través de internet, para facilitar la información y la inmediatez de las respuestas.

Para ello tiene varias cuentas en redes sociales (se han abierto cuentas en *Facebook*, en *Twenty* -ya desaparecida- y *Twitter*).

También se ha puesto a su disposición un número de teléfono móvil, y se ha abierto una cuenta de correo electrónico específica.

EL PROGRAMA AGENTE TUTOR EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Noticia 1.

"La policía más cercana" 2013 (Laura Carretero)

La noticia presenta con detalle la Unidad del Agente Tutor y su historia.

Describe con detalle una clase de seguridad donde los agentes presentan su trabajo a los niños y aprovechan para exhibir parte del material policial como grilletes, defensas y chalecos antibalas.

Presenta también las clases de seguridad vial, de las que los alumnos reciben varias sesiones en las que se explican las señales de tráfico, el correcto uso del cinturón de seguridad y cómo cruzar de manera adecuada por los pasos de peatones.

Hace alusión a la metodología, diciendo que las clases son teóricas y, sobre todo, prácticas, utilizando en este caso un circuito –propio del programa– en el que tendrán que demostrar sus aptitudes como conductores de bicicleta, como peatones y también, como policías.

Comenta que las presentaciones se hacen atractivas mediante videos explicativos en los que los protagonistas son los propios niños.

Incluye comentarios de los propios alumnos, tales como "Hoy hemos aprendido cómo ponernos el cinturón de forma segura", señala un alumno. "Me ha gustado mucho la clase. Ha sido muy interesante y también divertida". "Tenéis que hacerme caso, que soy de la poli", gritaba una de las participantes.

Al final de la actividad, los niños reciben una gorra con el logo de la unidad y un carné de seguridad vial, similar a los antiguos carnés de conducir, que incluye consejos para ser un conductor y un peatón seguro.

Comenta finalmente que la actividad está teniendo mucho éxito entre los pequeños, que aseguran divertirse y disfrutar durante la actividad, y también entre los profesores y directores de los centros.

Se reproducen comentarios del director del colegio asegura que "el programa es interesante y da buenos resultados gracias a su organización y estructura". Opinión que comparte la jefa de estudios del centro, quien añade que "hay cosas que suponemos que los niños saben y no es así".



Gracias al trabajo de esta unidad policial de Boadilla del Monte, los niños aprenden y mejoran su seguridad vial y, al mismo tiempo, "ven a la policía como alguien cercano y dispuesto a ayudar", señala el Director.

Concluye diciendo: "Los Agentes Tutores explican e instruyen, pero, sobre todo, escuchan a los alumnos y responden sus dudas de una manera próxima y amigable. Un ejemplo de enseñanza diferente que está obteniendo muy buenos resultados en la localidad".

Noticia 2.

"El consistorio de Boadilla edita una novela sobre el acoso escolar escrita por un Agente Tutor" (2017)
HTTPS://WWW.SOLOBOADILLA.ES/ACTUALIDAD/NOTICIA/NEWS/EL-CONSISTORIO-EDITA-UNA-NOVELA-SOBRE-EL-ACOSO-ESCOLAR-ESCRITA-POR-UN-AGENTE-TUTOR/

La mala hierba es el título de la novela escrita por Rafael Carretero, agente tutor de Boadilla del Monte, trata sobre el acoso escolar, una realidad que conoce muy bien. La obra narra la historia de Carlos, a quien le cambia la vida tras sufrir el acoso al que le someten sus compañeros en el instituto.

Refleja situaciones dolorosas para su protagonista y, a través de ellas, pretende concienciar a la comunidad escolar de la necesidad de reaccionar ante el acoso. A los que lo sufren, para que lo hagan visible; a los que lo consienten, para que lo cuenten y, en ningún caso, apoyen con su silencio estas situaciones; a los que lo realizan, para que reflexionen sobre el sufrimiento que provocan; a los padres y profesores, para que estén atentos a cualquier indicio o señal que indique que algo está pasando; y a los centros escolares, para que incidan en la prevención y tengan claro de qué modo hay que actuar frente al acoso escolar.

Referencias

- Ayuntamiento de Boadilla del Monte: http://www.aytoboadilla.com/ http://www.ayuntamientoboadilladelmonte.org/tu-ayuntamiento/servicios-y-areas-municipales/seguridad-policia-local
- Academia de Policía de la Comunidad de Madrid: http://campus.academiadepolicia-cm.org/acceso.cgi?wIdSeccion=82
- Guardia Civil: http://www.guardiacivil.es/
- Consejería de Presidencia y Justicia de la Comunidad de Madrid: http://www.madrid.org/cs/Satellite?idConsejeria=1109266187224&idListConsj=1109265444710&c=CM_Agrupador_FP&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&language=es& cid=1109266187224
- Estadio Deportivo (ED): http://www.estadiodeportivo.com/noticias-futbol/2018/05/03/gabi-carvajal-edurne-unen-acoso-escolar-boadilla/161054.html
- Prevención de la violencia de género con el agente tutor de la policía local. http://www.colegiomirabal.com/articulos/Prevencion-de-la-violencia-de-genero-con-el-agente-tutor-de-la-policia-local.aspx
- Los Agentes Tutores con la comunidad escolar: http://teleboadilla.com/los-agentes-tutores-con-la-comunidad-escolar/
- El Agente Tutor pasará más tiempo con los alumnos - Mirada Oeste http://www.miradaoeste.com/el-agente-tutor-pasara-mas-tiempo-con-los-alumnos-2499
- Presentación de la novela "La mala Hierba": https://www.youtube.com/watch?v=eDd2ljjL6hk
- Imágenes: https://www.google.es/search?q=agente+tutor+de+boadilla+del+monte++noticias&newwindow=1&sa=N&dcr=0&biw=1242&bih=535&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=ap0ip7ndGk3qqM%253A%252CKkwUnGuSpfPxsM%252C_&usg=__X6BTX0JfvauE-f0HQ-KksWNfytD4%3D&ved=0ahUKEwjE2pv4ru_aAhVI0hQKHSsBDxI4ChD1AQg0MAI#imgrc=5-liI_ngZXMYWM
- Clase policial de redes sociales a menores: http://www.onemagazine.es/noticia/20135/clase-policial-de-redes-sociales-a-menores.html

ACOSO Y TECNOLOGÍA = ¿ciberacoso?



Marta Belén González Noriego. Jefa de Estudios Adjunta IES Las Musas

La pregunta del título no es retórica, sino crucial cuando nos referimos a adolescentes. ¿Qué relación, qué jerarquía existe entre estos conceptos, cómo se inicia esta ecuación y cómo se despeja? ¿Tiene solución? Los docentes nos encontramos en un estado permanente de buena esperanza, es decir, de alerta constante, porque lo que la sociedad no resuelve lo traslada a la escuela para que a través de la educación se ataje. Se trata de una delegación de funciones que se ha convertido ya en inercia. Así pues, los profesores añaden hoy una nueva tarea más a sus múltiples y variadas funciones: la de entender y aprender a gestionar las relaciones virtuales de nuestro alumnado. En realidad, todo sigue siendo lo mismo. No hay grandes cambios: la misión es educar seres humanos, pero en un entorno tecnológico y social que ha evolucionado considerablemente y a gran velocidad; lo cual supone un reto para la capacidad camaleónica de los abnegados docentes.

En los centros escolares se trabaja con empeño y detalle la mejora de las relaciones personales, así como se incentiva un trato de respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa. Pero ¿qué sucede cuando suena el timbre y finalizan las clases?

Nuestros alumnos se lanzan a un mundo virtual, pero profundamente real de tanto irrealismo como encierra; un mundo que, en determinadas ocasiones, los traslada a otra realidad paralela sin tapujos ni límites, donde al adolescente se le permite actuar bajo una identidad que le protege y con la que se relaciona con otros jóvenes de una manera muy diferente a la habitual.

Todos somos conscientes de que la tecnología es un gran avance que evidentemente nos facilita la vida, a pesar de que no siempre, quizá pocas veces, conocemos, en verdad, las responsabilidades que esa supuesta facilidad lleva consigo.

Cuando nos preparamos para ser padres, leemos cuanto cae en nuestras manos acerca del desarrollo del bebé antes de nacer, también todo lo referente a la alimentación más adecuada durante los primeros años de vida o sobre la estimulación que mejorará sus conexiones neuronales, el apego, los cuidados, etc. Sin embargo, estamos en pañales en lo que se refiere a una educación tecnológica adecuada en edades tempranas. Familias y profesionales de la educación nos adaptamos a un mundo que evoluciona a una velocidad de APP y que, a menudo, se nos escapa, incapaces de seguir ese ritmo tecnológico tan acelerado. Es entonces cuando aprovechan los adolescentes para escabullirse y decirnos eso tan manido de que ya "somos unos antiguos". Y duele.

Uno de los problemas más destacados de nuestros jóvenes y, a veces, también de los mayores en estos últimos tiempos está unido, tejido o entretejido con las redes sociales: el Ciberacoso o Ciberbullying. ¿Qué es el Ciberbullying?



Si realizamos una búsqueda en el diccionario de la Real Academia Española no encontraremos una definición oportuna que nos aclare su significado. Es normal. Los problemas de los adolescentes, primero, surgen; luego se les pide a los maestros que los atajen; y por último a la RAE que los defina. No nos sorprendente. Escuchamos constantemente el término Ciberacoso en la calle y en los medios de comunicación, pero desde las instituciones no se orienta al docente, que no recibe las pautas certeras para actuar convenientemente ante esos casos. Esta situación nos deja a los centros escolares a la deriva y con la responsabilidad de abordar situaciones que habitualmente no suceden durante el horario escolar.

Hace cinco años, desde el equipo directivo del IES Las Musas fuimos conscientes de la importancia que suponía incorporar en nuestro centro un programa que mejorara la sensibilidad y la formación, tanto del alumnado, como del profesorado en lo referente a la convivencia en el recinto escolar. Creamos un Equipo de Mediación para solventar los pequeños roces o conflictos que a diario surgen entre alumnos. El primer paso de este ambicioso proyecto fue realizar un análisis de las situaciones concretas del centro, los déficits de convivencia que se constataban y las dificultades que aparecían en su desarrollo. Por tanto, el inicio consistió en evaluar el Plan de Convivencia del centro y descubrir si se trataba de un documento vivo o de un mero documento burocrático. La conclusión fue clara. Manos a la obra.

El Equipo de Mediación nació en el curso 2013-2014 de acuerdo a las circunstancias del momento. Se realizó un meritorio trabajo de convivencia positiva en la aulas, patios, pasillos, recreos... y sobre todo un trabajo impecable de inclusión siempre dentro del horario escolar. Los resultados fueron inmediatos y la convivencia y el ambiente escolar mejoraron notablemente. Lo cual repercutió en una mejora de todos los aprendizajes. Pero al mismo tiempo en que avanzábamos en este terreno y ganábamos seguridad y confianza, el avance tecnológico y el uso generalizado de las redes sociales nos fueron desbordando. *Whatsapp* e *Instagram* principalmente se convirtieron en los medios de comunicación y relación preferidos por los alumnos de edades tempranas. El auge de este nuevo cauce comunicativo nos obligó a adaptarnos y actuar no solo en el ámbito escolar, sino a ir más lejos, a entrar también en las redes sociales: Así ampliamos nuestro trabajo de convivencia para llevarlo hasta ese espacio virtual donde se dirimían buena parte de las cuestiones sustanciales de la convivencia escolar.

Esta era virtual había creado una brecha importante entre dos generaciones cercanas y, siendo conscientes de esto, desde el Equipo de Mediación establecimos un sistema de apoyo entre iguales en el que el alumnado de 4.º ESO, formado y preparado convenientemente para ello, atendiera a los alumnos más pequeños en la gestión adecuada de sus relaciones interpersonales dentro de las redes sociales. Buscamos, de nuevo, la colaboración entre los propios alumnos.

Estos mediadores cibernéticos son chicos y chicas con un perfil más sensible y atento a las situaciones que ocurren en internet y en las redes sociales. Para ello reciben una formación específica que les facilita atender las demandas de sus iguales en este terreno. Obviamente, los docentes estamos fuera de esos grupos que crean nuestros alumnos y delegamos en estos alumnos responsables la tarea de estar atentos a cuanto sucede en esa otra realidad. En las reuniones periódicas del Equipo de Mediación se ponen en conocimiento de todos (profesores y alumnos) los avances y los peligros registrados.



José Antonio Exposito, Director del IES Las Musas.

Los alumnos mediadores poseen cualidades diversas y cumplen funciones variadas: por una parte, se manejan con suficiente soltura técnica en internet, sobre cómo y por qué suceden las cosas en el espacio virtual; y, por otra, poseen un perfil sociomoral reconocido entre sus iguales, lo que permite que el resto de los alumnos acuda a ellos o reclamen su ayuda cuando necesitan guía y consejo ante situaciones difíciles o complicadas en el mundo virtual. El instituto crea la estructura, organiza y supervisa el servicio de ayuda y de mediación de estos alumnos para que su guía y su influencia sea posible y efectiva.

El *ciberbullying* a diferencia del *bullying* modifica el espacio y el tiempo donde se produce el maltrato y traspasa las puertas del instituto, acompaña a la víctima de forma continua y en cualquier lugar y hora del día, a través de mensajes en las redes sociales a las que los alumnos se encuentran conectados tanto de forma individual como grupal. Esta presencia constante puede llegar a tener efectos incluso más dañinos y perversos que los derivados del bullying y de hecho pasan casi siempre desapercibidos o invisibles a los ojos de los adultos: familia y profesores. De ahí, la necesidad de saber qué ocurre y cómo y cuándo intervenir. En el IES Las Musas celebramos reuniones periódicas con los mediadores para analizar las posibles situaciones de *ciberbullying* que se puedan registrar entre los grupos de nuestros alumnos en las diferentes redes sociales. Ahí la primera intervención de estos cibermediadores consiste en detectar situaciones, comentarios, fotos ofensivas o que hayan traspasado los límites de lo distendido, y lanzan una llamada de atención a través del símbolo de Mediación en esa misma red social para que todos reflexionen y abandonen esas expresiones. Todos reconocen de inmediato ese logo de Mediación, que sirve para recordar que también en esos momentos, fuera del ámbito escolar, la escuela sigue presente. La educación nos acompaña siempre. Posteriormente, en esas citadas reuniones se analizan esos hechos para dar paso a una mediación entre los afectados y se llega a los acuerdos y compromisos habituales en cualquier otro caso de mediación.

Sin duda, en esta tarea de combatir el ciberacoso la escuela no puede ni debe estar sola. Sin la implicación de las familias, sin su vigilancia, sin su interés nada podremos conseguir.

Todos estamos implicados en la educación de los chicos y chicas de esta era virtual. Los centros educativos debemos adaptarnos para concienciar a nuestros alumnos de la responsabilidad que tienen en el buen uso de las redes sociales y, además, debemos asesorar a las familias para que adquieran la responsabilidad legal de respetar y cumplir la normativa vigente sobre el uso adecuado de las redes sociales en función de su edad. ■

Un aliado en la lucha contra el *Bullying*
FUNDACIÓN **MUTUA** MADRILEÑA

El problema del acoso escolar sigue siendo una realidad en España. Un problema que queda plasmado en las páginas del informe sobre el *bullying* y el *ciberbullying* que la Fundación Mutua Madrileña realiza cada año en colaboración con la Fundación ANAR.



La realidad del problema

La Fundación Mutua Madrileña cuenta con la Fundación ANAR como apoyo en su cruzada contra el acoso escolar. Juntas, ambas fundaciones, publican desde 2016 un estudio anual sobre *bullying* y *ciberbullying* según los afectados, una investigación que cada año desgrana la situación real de este problema en España.

Además, cada año actúa en 150 colegios e institutos españoles trabajando de forma directa para hacer frente al acoso escolar con cerca de 20.000 niños y adolescentes. Esta acción preventiva se lleva a cabo a través de charlas interactivas a cargo de psicólogos, la difusión de una guía para el profesorado y material para alumnos, apoyada por campaña de sensibilización en redes sociales a través del *hastag* #NoBullying, que en apenas dos años ha tenido 14 millones de interacciones.

Uno de cada tres alumnos afirma que en su clase existen casos de acoso escolar

Recientemente la Fundación Mutua Madrileña publicó un informe basado en los resultados de las encuestas realizadas a alumnos y profesores de los centros escolares que participaron en sus programas de prevención. El estudio reveló que todavía uno de cada tres alumnos afirma que en su clase existen situaciones de acoso escolar, frente al 50% que así lo manifestaba un año antes.

Se percibe con esta reducción que, con el trabajo de todos los agentes sociales y partes implicadas, poco a poco el problema se va acotando. Las conclusiones de este informe, extraídas del análisis de una muestra de más de 2.600 encuestas realizadas a alumnos de 6.º de primaria, 1.º de la ESO y 2.º de la ESO pertenecientes a centros escolares públicos y concertados del centro peninsular, así como a un centenar de profesores de los mismos colegios e institutos, demuestran también una mayor sensibilización del problema por parte de los niños y adolescentes: el 98% de alumnos ya ven el acoso escolar como un tipo de maltrato y no como una broma entre compañeros.

Además, el 80% de los niños y jóvenes encuestados ven en la unión y en la movilización de los compañeros la medida más eficaz para frenar al acosador, en lugar de otras opciones como recurrir directamente al profesor. Entre los motivos que llevan al *bullying*, la mayoría de alumnos, un 62%, piensa que los acosadores actúan por creerse mejores que sus compañeros y, en segundo lugar, que solo lo hacen para divertirse. Destacan, además, como principales causas del acoso la forma de ser de las víctimas y su aspecto físico, en más del 50% de los casos.

Los insultos y las agresiones físicas siguen siendo las formas más habituales de *bullying*, alrededor del 85% en ambos casos, seguidas de las diferentes formas de presión psicológica (aislamiento, exclusión y difusión de rumores) que sufre una de cada tres víctimas.

Por otro lado, los profesores encuestados coincidieron al señalar que los complejos, los problemas de inseguridad, la baja autoestima o el miedo al rechazo son las características principales del acosador, seguidas de la agresividad y el sentimiento de superioridad. Además, más de la mitad de los docentes entrevistados destacaron la visión que tienen los jóvenes de la violencia como algo normalizado en la vida cotidiana, como otro de los aspectos decisivos para que se produzca el acoso escolar. También consideraron que los talleres de concienciación y las charlas de especialistas son las intervenciones más efectivas en los centros educativos para luchar contra el *bullying*.

Uno de cada cuatro casos es *ciberbullying*

El *II Estudio sobre Acoso Escolar y bullying y el ciberbullying según los afectados*, publicado por la Fundación Mutua Madrileña y la Fundación ANAR en 2017, destacaba que uno de cada cuatro casos de acoso escolar era *ciberbullying*. El acoso escolar a través de las nuevas tecnologías es un nuevo escenario para insultar, amenazar, difundir rumores, hostigar, publicar cualquier contenido o imagen ofensiva, suplantar la identidad de la víctima, etc.

A pesar de que se utiliza un medio telemático, curiosamente el *ciberbullying* se produce en la gran mayoría de los casos dentro de las barreras del centro escolar: 90,6% (aula, recreo, cambios de clase, en la entrada, en los lavabos o vestuarios, comedor o ruta), y son las niñas más vulnerables de sufrirlo que los chicos. Además, se comprobó que aproximadamente 4 de



cada 5 acosadores pertenecían a la misma clase que la víctima. El informe también señala que la edad media de las víctimas de *ciberbullying* es de 13 años, dos años y medio superior a la de las víctimas de otro tipo de acoso escolar; una situación que podría deberse a que los menores se inician en el uso de las nuevas tecnologías durante los primeros años de la adolescencia.

Insultos, amenazas y fotos comprometidas

El tipo de agresión principal que se produce en el *ciberbullying* es el de los insultos y palabras ofensivas, en un 62,6% de los casos, seguido de amenazas (24,3%) y del envío de fotos y/o vídeos comprometidos (20,9%). Este último tipo de violencia se agrava debido a la rápida difusión que permiten las nuevas tecnologías, y que los menores acosadores aprovechan para intimidar a sus compañeros.

En este punto, pese a que la mayoría de casos de *ciberbullying* se produce en la adolescencia, etapa caracterizada por la tendencia a la impulsividad y a la falta de madurez que requiere la valoración de los actos, estas conductas pueden llegar a suponer una vulneración de los derechos de la víctima y ser, en algunos casos, constitutivas de un delito. Por ello, es fundamental informar y concienciar a los niños y adolescentes de los riesgos que implica el mal uso de las nuevas tecnologías, dado su uso masivo a partir de los 13 años. Son, por tanto, decisivas en este periodo las acciones preventivas contra el acoso escolar, tanto en centros escolares como en redes sociales, como la campaña #NoBullying impulsada por la Fundación Mutua Madrileña y la fundación ANAR.

La importancia de la concienciación en Redes Sociales

Para luchar contra este tipo de acoso específico, la Fundación Mutua agrupa todas sus acciones conjuntas en redes sociales con la etiqueta #NoBullying. Este *hashtag* fue *trending topic* en las 24 horas siguientes al lanzamiento de las sucesivas campañas. El arranque y dinamización de estas conversaciones virtuales ha sido un éxito gracias al lanzamiento de vídeos de impacto. En 2016 empezó con los vídeos "Tu Silencio" y "Tus Risas", ambos dirigidos a concienciar a la figura del testigo o del espectador, es decir aquel chico o chica que presencia la agresión, pero que no actúa, sino que ríe o calla, convirtiéndose así en cómplice del acosador. En noviembre de 2017 lanzaron "No alimentes al monstruo", un nuevo vídeo que asemejaba el acoso escolar a un monstruo con un hambre insaciable de risas, silencios y comentarios de las personas que lo presencian, con un mensaje de esperanza: acabar con el monstruo del acoso está en la mano de cada chico y chica que lo presencia.



El teléfono móvil, una herramienta para el acoso

Los datos obtenidos en el ***II Estudio sobre Acoso Escolar y bullying y el ciberbullying según los afectados*** revelaron que en cerca del 95% de los casos el teléfono móvil es el principal dispositivo a través del cual los menores ejercen el *ciberbullying*, ya sea mediante el envió de *whatsapps* o a través de las redes sociales.

Además, según datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) recogidos en el informe, los niños y niñas de nuestro país cada vez acceden antes al uso del teléfono móvil. El 90% de los adolescentes entre 13 y 14 años dispone de móvil propio, al igual que tres de cada cuatro niños de 12 años.

Influencers y deportistas contra el acoso

Su lucha contra el acoso ha contado con la colaboración de diversas entidades que se han ido sumando a la causa. La presencia de la Fundación Deporte Joven ha sido fundamental para incrementar la repercusión de #NoBullying, pues ha promovido el apoyo a la iniciativa de sus deportistas más emblemáticos a través de sus perfiles personales en redes sociales. Han sido muchos los profesionales que no han dudado en lucir la camiseta con el logo del #NoBullying para mostrar su rechazo al acoso escolar.

En los últimos años entornos deportivos de primer nivel como los Juegos Olímpicos de Río en 2016 o el Mutua Madrid Open han servido para lograr el compromiso de muchísimos deportistas con la causa y llegar así a los miles de chicos y chicas que los admiran. Por citar algunos: Carolina Marín, Rut Beitia, Carlos Moyà, la ex jugadora de balonmano Eli Pinedo, los baloncestistas Sergio Lluch y Juan Carlos Navarro, las jugadoras de fútbol sala Natalia Flores y Carlota Castrejana, la triatleta Ana Carvajal, el karateka Raúl Cuerva, los piragüistas Óscar Carrera y Marcus Waltz, los futbolistas Gerard Piqué o Álvaro Arbeloa, o gimnastas como Alejandra Quereda, Lourdes Mohedano o Sara Salarrullana son solo una muestra del más de centenar que han apoyado la campaña a través de sus perfiles en redes.

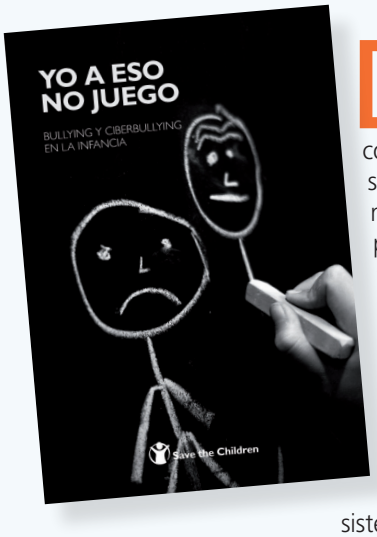
En total son más de 200 personajes públicos, *influencers* de las diferentes redes sociales, *celebrities* y, en definitiva, cualquier figura que los adolescentes admiran y con la que se sienten más cercanos, ya que no han dudado en mostrarse del lado de la víctima y animar a los testigos a frenar el acoso. ■

* La Fundación Mutua Madrileña cumple quince años de compromiso al desarrollo y a la mejora de la sociedad en cuatro ámbitos: apoyo a la investigación médica; acción social; difusión de la cultura y promoción de la seguridad vial.

Cuatro líneas de trabajo, desde las que se han promovido iniciativas que han buscado contribuir a la mejora social y que –según fuentes de la Fundación– han beneficiado en estos años a más de 1.200.000 personas. En este sentido, su línea de acción para combatir el acoso escolar se ha convertido en una de sus prioridades junto a la lucha contra la violencia de género.



Yo a eso no juego:
Programa de Save the Children



Desde hace algunos años, la problemática del acoso y el ciberacoso ha ido cobrando importancia en nuestra sociedad. Los medios de comunicación se hacen eco en sus portadas de las noticias y casos más extremos de acoso; madres y padres sienten cada vez más preocupación en relación con esta realidad; los teléfonos de ayuda a la infancia dan altas cifras de prevalencia de estos casos... Pero, ¿cómo de extensa es esta realidad? ¿En qué consiste realmente el acoso escolar? ¿Y el ciberacoso? ¿Qué podemos hacer para prevenirlo?

Intentando dar respuesta a algunas de estas preguntas, en Save the Children publicamos en febrero de 2016 el informe "Yo a eso no juego", dedicado al acoso y ciberacoso en España, partiendo de una noción clara del acoso como una forma de violencia y una cuestión para ser tratado desde la perspectiva de derechos de infancia.

Este informe, realizado conjuntamente con la Universidad Autónoma de Madrid, intentaba en primer lugar, hacer una "fotografía" de la situación del acoso y el ciberacoso en nuestro país. Para ello, se diseñó una encuesta que exploraba distintas formas de violencia, con la idea de pasarla a una muestra representativa de la población total de estudiantes. Este cuestionario preguntaba por distintas experiencias de violencia vividas y ejercidas (insultos, golpes, robos, amenazas...), así como por posibles motivaciones para las agresiones y características personales de los encuestados.

Carmela del Moral,
Analista jurídico de Derechos de infancia en Save the Children

Una vez diseñada, esta encuesta se pasó a 21.487 estudiantes de entre 12 y 16 años de Educación Secundaria Obligatoria (de 1.º a 4.º de la ESO) que asisten a centros públicos. Se intentó que tanto centros privados como concertados participaran en la investigación, pero declinaron hacerlo. Antes de comenzar la encuesta, se daba a los participantes una definición de acoso escolar. Los resultados de la encuesta fueron los siguientes:

- El 9,3% de los estudiantes encuestados reconocieron ser víctima de acoso. Esto, extrapolado al total de la población escolar, equivaldría a 111.000 estudiantes. Por otro lado, un 5,3% de los encuestados reconocían haber acosado, lo que equivaldría a 64.000 estudiantes.

- El 6,9% sufrieron ciberacoso, lo que supondría, tras una extrapolación al conjunto de la población escolar, 82.000 niños y niñas. Un 3,3% de los encuestados reconocía haber ciberacosado, lo que correspondería a unos 39.000 alumnos.

Estos datos de por sí son alarmantes, pues nos muestran unas cifras muy elevadas; cifras tras las cuales se encuentra el sufrimiento diario de niños y niñas. Pero es que, además, otras formas de violencia, no identificadas por los encuestados como acoso, tenían altas puntuaciones. Así, un 22% de los encuestados decían que recibían insultos directos de manera frecuente, un 20,9% de manera indirecta, y un 15,6% decía ser víctima de rumores. Estas experiencias de violencia se extendían al ámbito digital: el 10% decía que recibía de forma habitual insultos directos e indirectos por medio de redes sociales, y un 6% había sido víctima de rumores. Estos datos muestran una realidad preocupante: el entorno escolar como un entorno en el que se genera y cultiva la violencia entre pares.

Por otro lado, las niñas son acosadas y ciberacosadas en mayor medida que los niños que, por su parte, mostraban puntuaciones más altas como agresores. Además del género, las conclusiones que se pueden obtener en relación a la edad son también interesantes: tanto el acoso como el ciberacoso eran más altos en el primer ciclo de Primaria que en el segundo, lo que abre la puerta a investigar si el origen de estas conductas se inician en los cursos de Primaria.

Las motivaciones detrás de las conductas violentas son un elemento importante para analizar: el 22% de las víctimas de acoso y ciberacoso consideran que el motivo es "para molestarles"; la segunda motivación más expresada es la apariencia física (16,7%); y que "les tienen manía", la tercera (15,3%). En un 10% de los casos las víctimas dicen no saber por qué lo son. Por su parte, un 19,5% de los acosadores reconocían no saber por qué agredían, siendo los siguientes los motivos más esgrimidos: por gastar una broma a la víctima (14,5%) y por "molestarla" (13,2%). Tanto víctimas como agresores tienen pocas habilidades personales, una baja autoestima y muy escasas relaciones comunicativas.



El informe de Save the Children es solo uno de los muchos que tratan esta realidad, y la de la organización solo una de las muchas voces que demandan que el acoso y el ciberacoso sean puestos, así como el resto de formas de violencia contra la infancia, entre las prioridades principales de las administraciones públicas. Es esencial que las escuelas, lugares en los que niños y niñas deberían desarrollar en paz habilidades que les permitan crecer y desarrollarse como ciudadanos completos, sean lugares libres de violencia. Espacios en los que la fuerza, el insulto y la amenaza no imperen y marquen el día a día del alumnado.

Pero, como siempre, ponemos demasiado peso en los colegios y, por ende, en profesores y profesoras a los que, sin embargo, cada vez se da menos recursos y reconocimiento. Con un sistema educativo con aulas masificadas y escasez de docentes, con recortes en medios humanos y materiales, con cargas lectivas cada vez más pesadas, con recorte en profesionales dedicados a la orientación y apoyo psicológico al alumnado, y con menos espacios para que los tutores puedan atender a sus alumnos, ¿cómo podemos seguir pidiendo que sean los docentes quienes estén al frente de la lucha contra el acoso? Sin medios, sin recursos, no podemos exigir que sean únicamente los docentes los que hagan frente a esta violencia.

Es por ello por lo que no solo el sistema educativo, sino la sociedad al completo, sean los que apuesten por el rechazo a la violencia como valor y, por ende, el rechazo a toda forma de violencia contra la infancia, así como el fomento de la convivencia pacífica y la igualdad. Por ello en Save the Children creemos que el primer paso para alcanzar este fin es que el gobierno apruebe, cuanto antes, una Ley Orgánica para la Erradicación de la Violencia contra la Infancia, que incluya la prevención del acoso escolar y el ciberacoso entre sus prioridades. Esta Ley, y la estrategia de implementación que la siga, deberán incluir, al menos, las siguientes cuestiones:

- Campañas de concienciación social relacionadas con el acoso como forma de violencia y los efectos que la misma puede tener sobre el desarrollo de niños y niñas.
- Formación básica en los grados de Magisterio y en los posgrados de acceso al profesorado en prevención y detección del acoso y el ciberacoso (así como de otras formas de violencia), y en derechos de infancia.
- Existencia en todos los centros escolares, independientemente de su titularidad, de protocolos de actuación con responsabilidades claramente determinadas en el caso de que se detecte algún caso de acoso o ciberacoso.
- Formación del alumnado en convivencia pacífica, resolución de conflictos y manejo de emociones, así como en ciudadanía digital responsable.
- Asignación de suficientes recursos para la aplicación de la Ley y la estrategia que la acompañe.

Acabar con el acoso y el ciberacoso, al igual que acabar con todas las formas de violencia contra la infancia, es un deber que tenemos como sociedad. Solo con un compromiso real y un trabajo conjunto, con un cambio en nuestras actitudes y referentes, seremos capaces de lograr una sociedad libre y pacífica, en la que niños, niñas y adolescentes puedan desarrollar todo su potencial. ■

GUÍA DE ESCUELAS CATÓLICAS

Ciberacoso=24x7

EVA DÍAZ FERNÁNDEZ
Coautora de la *Guía para actuar en caso de acoso escolar* de Escuelas Católicas

> *"Me insultaban y me juzgaban". "Perdí a todos mis amigos y el respeto de la gente". "Nunca podré recuperar esa foto".*

Así resumía Amanda Todd, una joven canadiense de 15 años, cómo se sentía después de llevar años siendo víctima de acoso y ciberacoso por culpa de una sola foto. El 10 de octubre de 2012, un mes después de subir un vídeo a *Youtube* en el que contaba su historia, se suicidó. El caso de Amanda Todd es uno de los más conocidos cuando se habla de ciberacoso, y uno de los más desgarradores. Ni el cambio de ciudad ni de amigos consiguió parar el acoso que, finalmente, la llevó a quitarse la vida.

Por desgracia, el acoso ha tomado una nueva variante en el mundo digital, con un alcance 24 x 7, es decir, se prolonga 24 horas al día durante los 7 días de la semana; tiene una mayor presencia de testigos por la redifusión de los mensajes o imágenes "sin control"; y los acosadores suelen tener una sensación de impunidad, al sentirse protegidos por el presunto anonimato de Internet.



Un problema que exige respuestas de todos, incluidos los centros educativos, tanto por la complejidad de su detección como, sobre todo, porque sus consecuencias son muchas y profundas, y acompañan a la víctima durante toda su vida. De ahí que en Escuelas Católicas nos planteáramos la elaboración de un material dirigido a los centros que reuniera, además de medidas de prevención y sensibilización, aquellas de actuación que paralelamente tiene que acometer un centro en el ámbito pedagógico, pastoral, jurídico y de comunicación, desde la cultura de la acogida y el diálogo. La *Guía para actuar en caso de acoso escolar* ofrece pautas de actuación para responder eficazmente a un problema de esta naturaleza. Está dirigida a todos los centros, y por eso está disponible gratuitamente en la web de Escuelas Católicas.

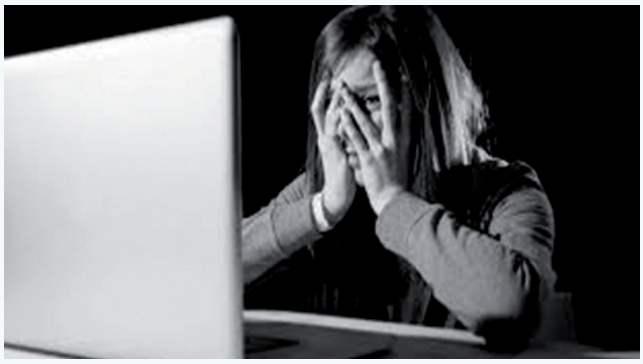
www.escuelascatolicas.es

En el caso del ciberacoso, al que la Guía dedica un capítulo, conviene aclarar que llamamos ciberacoso al acoso que sufre un menor en el contexto digital, pero generalmente estas conductas suelen estar ligadas a situaciones de acoso en la vida real, por lo que padres y profesores tenemos que estar muy atentos. En segundo lugar, debemos asegurarnos de que para que exista ciberacoso, igual que ocurre con el acoso, se tienen que cumplir tres criterios simultáneamente: que la agresión sea repetida y duradera en el tiempo; que exista intención de causar daño; y que haya desequilibrio de poder. Si no se cumplen estos tres requisitos hablaríamos de discriminación u otros tipos de violencia.

No podemos olvidar tampoco que es obligación del centro actuar ante una situación de ciberacoso. Si víctima y agresor son alumnos del centro éste tiene la obligación de actuar, y de aplicar los mismos protocolos que en el caso de acoso fuera de las redes. Si solo uno de ellos lo fuera, también debería atenderle psicológicamente, y tener presente que se le puede exigir al centro su comunicación a las autoridades competentes.

Tutorías individualizadas, tanto con la víctima como con el agresor; sesiones educativas; encuentros con las familias; adopción de medidas disciplinarias/correctoras y reparadoras de los daños; comunicación al Servicio de Inspección; puesta en marcha de un Plan de Comunicación de Crisis basado en la agilidad a la hora de comunicar, la transparencia y la veracidad… son medidas que nos ayudarán a afrontar estas situaciones, resolver problemas y asumir responsabilidades.

No sabemos si podremos parar este grave problema, pero lo que parece claro es que no podemos negar el acceso a Internet a nuestros hijos o alumnos, pero sí educarlos para crear una cultura responsable de las herramientas tecnológicas que eviten este tipo de conductas. Los centros, por su parte, deberán también informar con transparencia, hacer una buena monitorización y nunca intentar mediar en el conflicto desde las redes. La Guía de Escuelas Católicas nos puede ayudar a todo ello. ■





Los recursos del Instituto Nacional de Ciberseguridad INCIBE

Cristina Gutiérrez ■ Técnico que coordina la Línea de Ayuda de Internet Segura for Kids (IS4K) del Instituto Nacional de Ciberseguridad **(INCIBE)**

María, de 13 años, estaba incluida en un grupo de WhatsApp con algunas compañeras de clase, su grupo de amigas de siempre, hasta que un día un malentendido provocó una discusión con dos de ellas, se dijeron de todo y a partir de ahí la situación pasó a las redes sociales. Los mensajes insultándola y ridiculizándola se sucedían a cualquier hora del día y María se sentía cada vez más desesperada. En el centro educativo, sus compañeros empezaron a apartarse de ella. María estaba cada vez más aislada y ya no sabía a quién acudir.

Este caso nos sirve como primera aproximación al ciberacoso escolar o *cyberbullying*, problemática que es una realidad en las aulas, que afecta a niños, niñas y jóvenes de edades y contextos diferentes. Es un tipo de acoso que se produce entre menores y en el que se utilizan los medios digitales para hacer daño a la víctima, conscientemente (o al menos, en primera instancia) y de forma repetida en el tiempo.

Al consultar estudios de referencia, entre los riesgos más frecuentes en que se encuentran los chavales entre 9 y 16 años está la posibilidad de sufrir algún tipo de maltrato *online* u *offline* (31%). En ocasiones, estas situaciones hacen que los menores se sientan molestos o perturbados, sobre todo cuando hablamos de acoso, puesto que uno de cada cuatro niños indica que le ha afectado sufrir esta práctica, proporción que es de uno de cada cinco si hablamos de niños que han visto contenidos de tipo sexual (Garmendia, M. et all, 2016: 98-99).

Por su parte, entre un 40% y un 55% de los escolares están implicados de algún modo en agresiones, bien tomando el papel de víctimas, bien de agresores, o incluso observadores (datos proporcionados por el proyecto EnREDando segur@s, 2013).

Por último, el entorno más cercano no siempre está preparado para detectar y afrontar determinadas situaciones *online*. Así, 3 de cada 4 adultos no tienen claro dónde acudir en caso de que sus hijos tengan una experiencia *online* no deseada (Microsoft, 2017).

El estudio de estas fuentes se ve completado con aquella información que Internet Segura for Kids (IS4K) recaba sobre el terreno, bien a través de las actividades e iniciativas de carácter preventivo que llevamos a cabo a través de la realización de jornadas de formación para padres, educadores y alumnos y, de forma destacada, a través de las consultas recibidas a través de la línea de ayuda.

En este sentido, como muestran los datos recopilados en los últimos 6 meses, uno de los principales motivos de las llamadas a la Línea de Ayuda de IS4K es el *cyberbullying* o acoso cibernético (el 18% del total), dentro de las relaciones en línea. Junto a estos riesgos aparecen los problemas asociados a configuraciones técnicas y a privacidad e identidad digital, el *sexting* (tomar fotos o vídeos en actitud provocativa), la recepción mensajes obscenos o contactos no deseados, o el uso excesivo, entre otros.

Cada situación es diferente, y también lo son las vivencias de cada menor. Aun así, es habitual que estos casos generen secuelas psicológicas graves, dañando la autoestima de las víctimas y su capacidad de relacionarse con los demás; incluso en algunas ocasiones pueden llevarlos hasta una depresión o ideaciones suicidas. ¿Cómo combatimos esta situación de riesgo en línea en las aulas?

El Centro de Seguridad en Internet para menores, Internet Segura for Kids (www.is4k.es), se orienta a la promoción del uso seguro y responsable de Internet y de las nuevas tecnologías entre los menores y sus entornos de referencia, como son el familiar y educativo, principalmente.



Esta iniciativa forma parte del conjunto de actuaciones del Ministerio de Energía, Turismo y Agenda Digital en línea con la Estrategia Europea para una Internet mejor para los menores (European Strategy for a Better Internet for Children, BIK), la Estrategia de Ciberseguridad Nacional y la Agenda Digital para España. IS4K está promovido por la Secretaría de Estado para la Sociedad de la Información y Agenda Digital (SESIAD) y coordina y opera sus principales servicios a través del Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE), que cuenta con una dilatada trayectoria en la operación de programas de ciberseguridad y confianza digital, con un ejemplo claro en la Oficina de Seguridad del Internauta (OSI) que trabaja informando, formando y ayudando a los ciudadanos españoles en materia de uso seguro y responsable de Internet.

Por tanto, desde IS4K se proporciona información, formación y soporte en línea para el entorno familiar y educativo, tratando de evitar o minimizar las consecuencias de esta situación de riesgo en Internet para niños y adolescentes. En concreto:

- Línea de Ayuda gratuita y confidencial para asesorar sobre consultas y problemas relacionados con Internet y los menores. Al llamar al 900 116 117, un equipo multidisciplinar formado por psicólogos y expertos en seguridad TIC, sin olvidar el asesoramiento en aspectos legales, proporciona apoyo y asistencia en la resolución de situaciones de riesgo, así como asesoramiento en la gestión de estos incidentes en el ámbito educativo, desde la identificación del problema al establecimiento de un plan de acción y la recuperación de la convivencia. La Línea de Ayuda colabora, asimismo, con las principales redes sociales para agilizar la resolución de incidentes a través de estos canales, formando parte de los socios de confianza de estos proveedores.
- Recursos de información y concienciación para utilizar en las aulas, disponibles a través del portal IS4K, entre los que se encuentran artículos específicos, unidades didácticas o materiales de apoyo para sesiones de concienciación en clase.
- Guías profesionales de consulta, tanto en cuanto a síntomas y perfiles, Guía Clínica sobre el ciberacoso, o respecto a recursos dirigidos a solventar este tipo de conflictos, como la Guía SOS Ciberacoso para educadores, donde hay una orientación en el "Protocolo de intervención del ciberacoso escolar".
- Programas formativos en centros educativos, como el Programa de Jornadas Escolares, que consiste en la impartición de talleres prácticos con alumnos y capacitación de educadores para el uso de unidades didácticas en el aula, o la iniciativa Cibercooperantes para la realización de charlas de concienciación a través de una red de expertos voluntarios.
- Formación a educadores a través de los Centros Regionales de Formación del Profesorado, incluyendo nuevos formatos como el reciente curso en línea MOOC «Seguridad, privacidad e identidad digital en el entorno escolar», desarrollado en colaboración con el CRIF "Las Acacias" de la Comunidad de Madrid, Orange y la ETSI (UPM).

En definitiva, el objetivo es lograr no solo una internet más segura, sino una internet mejor, en la que cada niño y adolescente obtenga los conocimientos, las habilidades, la resiliencia y el soporte necesario para aprovechar las oportunidades y minimizar los riesgos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliance to Better Protect Minors Online (2017) "A Safer Internet for Minors" Statement of Purpose. Disponible en: https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/ceo_coalition_statement.pdf
- Fundación Aliados II (2013) Jornada sobre seguridad TIC para familias' del proyecto EnREDando segur@s, impulsado por la Consejería de Fomento de Castilla-La Mancha a través del Centro de Apoyo Tecnológico a Emprendedores con la colaboración de Fundetec. Disponible en: http://www.bilib.es/fileadmin/user_upload/guia-bilib-enredando-seguros-padres.pdf
- Garmendia, M. Jiménez, E., Casado, M.A. y Mascheroni, G. (2016). Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015). Madrid: Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- INSAFE (2017). BIK Helpline Observatory: 9th Quarterly Report April - June 2017. Información disponible en: https://www.betterinternetforkids.eu/web/portal/practice/helplines/statistics
- Kroes, N. (2014) Creating a better internet for kids. Nota de prensa sobre el Día de Internet Segura. Comisión Europea. Disponible en: http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-14-122_en.htm
- MICROSOFT (2017). The Microsoft research on digital activity. Disponible en: https://blogs.microsoft.com/on-the-issues/2017/02/07/microsoft-releases-digital-civility-index-challenges-people-empathetic-online/#sm.00012uantwx2kehsxz81qskvt9vx9
- ONTSI (2017). Estudio de usos y actitudes de consumo de contenidos digitales. Disponible en: http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/content/estudio-de-uso-y-actitudes-de-consumo-de-contenidos-digitales.



DIEZ AÑOS APOSTANDO POR LA CALIDAD DOCENTE Y POR LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA

Congreso Internacional de Docentes de Ciencia y Tecnología

Hace una década que el Congreso para Docentes de Ciencia y Tecnología inició su andadura. Desde entonces, ha ido creciendo exponencialmente, transformado formatos y ganando puestos hasta convertirse en una de las citas anuales más importantes para el colectivo docente que imparte estas materias. María Luisa González Montero de Espinosa, coordinadora de los Seminarios Didácticos del Colegio, ha sido una de sus principales promotoras. A ella, a su esfuerzo y a su profesionalidad, se debe buena parte del éxito alcanzado.

¿Con qué objetivo se diseñó este Congreso hace ahora 10 años?

Inicialmente se perseguía encontrar un foro en el que los docentes de Ciencias de la Naturaleza de Enseñanza Secundaria y Bachillerato pudieran relacionarse e intercambiar sus experiencias. Pero también se buscaba reflexionar sobre la enseñanza y didáctica de estas disciplinas y, a la par, analizar las técnicas más apropiadas aprovechando las oportunidades que nos brindan las tecnologías existentes. En definitiva, se pretendía mejorar globalmente el nivel de la educación científica en nuestro país.

¿Cómo ha ido evolucionando el Congreso en sus diferentes ediciones?

Se ha ido transformando mucho en diversos aspectos. En primer lugar, ha ido creciendo la demanda de los asistentes, así que tuvimos que aumentar el número de las disciplinas ofertadas. En la primera y segunda edición se abarcaron las áreas de Biología y Geología; en la III y IV, se añadieron otras dos materias científicas, Física y Química. Y en la V edición, que acaba de terminar, se ha ampliado el ámbito de las comunicaciones al conjunto de las disciplinas de carácter científico y tecnológico, las llamadas en inglés STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) y en español CTIM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). En esta última edición se ha dado un paso muy importante: convertirnos en un Congreso Internacional, con la presencia de ponentes y comunicaciones de otros países.

> «Los datos resultantes lo dicen todo. En la primera edición se matricularon 92 docentes y se presentaron 24 ponencias; en la segunda, 157 docentes y 60 ponencias... Hasta llegar a la última edición, con 225 profesores matriculados y cerca de 100 ponencias»

¿Qué tipo de profesores asisten?

En los últimos años se han introducido nuevos niveles educativos, de tal manera que las cuatro primeras ediciones solo estuvieron destinadas a profesorado de Secundaria y Bachillerato y, en la última se ha incluido también a los docentes de Primaria y la enseñanza universitaria . También, debido al creciente número de ponencias presentadas, ha sido imprescindible ampliar progresivamente el número de días y establecer sesiones paralelas.

¿Cuál es la fórmula para alcanzar este éxito?

Nuestra estructura es novedosa, rompe con la de un congreso tradicional. En el primer día se programa un acto de inauguración, en el que un especialista imparte una conferencia de interés general para todos los congresistas; en el resto de las jornadas tienen lugar, en sesiones paralelas, la exposición de los trabajos presentados, clasificados por áreas temáticas y por niveles educativos. La formación tradicional, afortunadamente, ya ha pasado a la historia y es el momento de acudir a otros formatos. En este sentido, las comunicaciones presentadas suponen un abanico de metodologías innovadoras utilizadas en el aula, que van acompañadas del manejo de nuevos escenarios tecnológicos. Todo ello genera una reflexión, un debate y la elaboración de propuestas cuya finalidad es el avance y desarrollo de nuevos aprendizajes científicos. Ese es el objetivo y esa es la clave del éxito: comunicar y compartir experiencias entre docentes.



Y ese trabajo se recoge anualmente en las correspondientes Actas.

Estos Congresos han permitido recopilar una serie de importantes investigaciones realizadas en el aula; por ejemplo, profundizando en los recursos, los materiales y las técnicas más idóneas para implicar y motivar al alumnado. De ahí el valor de los libros de Actas de las sucesivas ediciones, que han sido editados por Santillana y pueden descargarse libremente en http://www.epinut.org.es/. Además, las publicaciones son también cuidadosamente editadas en papel y presentadas al público en un acto público un año después de la celebración del Congreso.

¿Hacia dónde va el Congreso? ¿Cuáles son las expectativas para los próximos años?

Queremos que los docentes sigan intercambiando experiencias, que conozcan a otros docentes de otros niveles educativos, apoyar su trabajo y saber qué metodologías son las más adecuadas. En definitiva, buscamos mejorar la calidad educativa en nuestro país. Esperamos que continúe el éxito y que este Congreso siga siendo una referencia en materia de formación. ■

AURORA CAMPUZANO

García·Pi
ABOGADOS



Horario de atención a los colegiados:
martes y jueves, previa cita telefónica en el teléfono 914 471 400 y por correo electrónico:
asesoriajuridica@cdlmadrid.org

VENTA DE UN INMUEBLE RECIBIDO DE UNA HERENCIA

La venta de inmueble que hemos recibido de una herencia puede que genere un incremento de patrimonio o puede que produzca una pérdida que, en su caso, puede compensarse con ganancias obtenidas en los 4 años posteriores a la declaración de dicha pérdida. Esa venta debería ser recogida en nuestra declaración de IRPF en el año en el que se produzca la misma, ya que pueden producirse ganancias patrimoniales y, por las mismas, debería tributarse.

De esta forma desarrollaremos e incidiremos brevemente en las cuestiones prácticas que pueden surgirnos a la hora de declarar ante la Agencia Tributaria Estatal o Municipal este tipo de operaciones.

Cómo se articula este incremento o pérdida en la declaración de IRPF

La ganancia patrimonial generada por la venta de un inmueble en el IRPF tributa como norma general, en la tarifa del ahorro (a continuación recogemos un histórico de la evolución de estos tipos desde el año 2011 al 2017), que cuenta con tipos inferiores a la tarifa general. La ganancia patrimonial producida es la base imponible del impuesto: solo en el caso en que entre la compra y la venta transcurran menos de doce meses se aplicaría la tarifa general.

Escala y tipos 2011-2014				Escala y tipos 2015-2016			Escala y tipos 2017	
Base imponible	2011	Gravamen complementario	2012-2014	Base imponible	2015	2011	Escala y tipos 2017	**2017**
Hasta 6.000	19%	2%	21%	Hasta 6.000	20%	19%	Hasta 6.000	**19%**
6.000-24.000	21%	4%	25%	6.000-50.000	22%	21%	Entre 6.000-24.000	**21%**
De 24.000 en adelante	21%	4%	27%	50.000 en adelante	24%	23%	Más de 24.000	**24%**

Lo primero y principal es analizar las plusvalías; es decir, si con la venta del inmueble se ha obtenido un beneficio, un incremento de patrimonio; dicho de otra forma: si el valor de venta ha superado al valor de adquisición. En estos valores debemos tener en cuenta los impuestos y gastos abonados en la compra, que se deberán sumar, así como los impuestos y gastos generados en la enajenación, que se deberán restar (del valor de adquisición no se pueden descontar ni deudas ni hipotecas, tampoco lo incrementa).

El valor de adquisición del inmueble que se obtiene a través de una herencia es el valor que se declaró en el impuesto de sucesiones y es el correspondiente al año en el que falleciera la persona de la que trae causa la herencia. En este sentido, y como se declara en la consulta V1689-08, no se tienen en cuenta otros valores como el catastral, ni el de adquisición en el momento de la compra.

Como gastos que se pueden tener en cuenta a modo de referencia tenemos: los honorarios de la notaría, los honorarios del Registro de la Propiedad y el impuesto de sucesiones (la parte proporcional que corresponda al inmueble. Así lo recoge la Consulta vinculante V0217-15: "Por tanto, en el presente caso, tanto la parte de la cuota satisfecha por el Impuesto sobre Sucesiones y Donaciones en España que proporcionalmente corresponda a dicho inmueble, formarán parte del valor de adquisición del mismo"), los honorarios profesionales, si intervino algún abogado o gestor (parte proporcional) y la plusvalía pagada al Ayuntamiento (Impuesto sobre el Incremento del Valor de los Terrenos de Naturaleza Urbana), la emisión de certificado energético. Pueden ser más, puesto que el artículo 35 y 36 de la LIRPF no especifica un número cerrado de gastos, sino que lo deja abierto a cuantos se hubieran incurrido.

Por último, en lo relativo a este impuesto, hay que tener en cuenta las bonificaciones, reducciones y exenciones que sí existen a la hora de tributar este incremento patrimonial en el IRPF. Las más importantes son dos:

-Exención por reinversión en vivienda habitual. En virtud de lo establecido en los artículos 38 Ley IRPF y 41 Reglamento IRPF estarán exentas las ganancias patrimoniales obtenidas por la venta o transmisión onerosa de la vivienda habitual, siempre que el importe total obtenido por la transmisión se reinvierta en la adquisición (o rehabilitación) de una nueva vivienda habitual. Si la reinversión es parcial, solo quedará exenta la parte proporcional de la ganancia obtenida que corresponda a la cantidad reinvertida.

-Exención por la transmisión de su vivienda habitual por mayores de 65 años. No tributan sobre la ganancia obtenida por la transmisión de su vivienda habitual, tanto si la transmisión es onerosa (venta, permuta, donación, cesión a cambio renta vitalicia, etc.) como si es lucrativa (donación). Al igual que con la exención por reinversión, se entiende que el mayor de 65 años está transmitiendo su vivienda habitual cuando esa edificación constituya su vivienda habitual en ese momento o lo haya sido hasta cualquier día de los dos años anteriores a la fecha de transmisión. En el caso de que no sea vivienda habitual, seguirá estando exenta si lo que obtiene por la transmisión se dedica a constituir una renta vitalicia con un aporte máximo de 240.000 euros.

Muy importante es tener en cuenta lo que se conocen como plusvalías municipales, puesto que puede ser incluso mayor el desembolso que la ganancia patrimonial declarada en IRPF (en puridad llamadas Incremento del Valor de los Terrenos de Naturaleza Urbana). A modo de ejemplo, nos fijaremos en una ciudad como Madrid para saber cómo funciona este impuesto tan relevante a la hora de vender un inmueble que hemos heredado. Este impuesto tiene una tributación, una cuota para pagar, bastante distinta entre un municipio y otro.

Lo que este impuesto grava es el incremento de valor de los terrenos de naturaleza urbana, puesto de manifiesto al transmitir la propiedad, ya sea a título oneroso (compra-venta, permuta, expropiaciones, etcétera), gratuito o lucrativo (donación, herencias o legados) por actos inter-vivos o mortis-causa. Por lo tanto, queda claro que en la venta de un inmueble que hemos recibido en herencia debemos pagar este impuesto (podemos pactar con el comprador que lo pague él o por mitades, es perfectamente legal). No obstante, este impuesto, que ha sido cuestionado por el Tribunal Constitucional, para que sea aplicable debe realmente haber generado un aumento en el valor del terreno del inmueble, un beneficio.

También nos debe quedar muy claro que actualmente no existen ni bonificaciones, ni reducciones, ni exenciones del pago de este impuesto en el Ayuntamiento de Madrid que se puedan aplicar a la hora de vender el inmueble que hayamos heredado.

COLEGIO ALCALÁ

Calle de El Escorial, 1 | 28670 Villaviciosa de Odón. Madrid |
Tel.: 916 162 402 | www.colegioalcala.es

"Educamos en valores"



HISTORIA DEL CENTRO. El Colegio Alcalá nace como institución educativa en la calle Alcalá de Madrid en el año académico 1952-53, de la mano de don Pedro Freán y doña Carmen Pérez. En el año 1965, se traslada al casco urbano de la localidad de Villaviciosa de Odón. Son sesenta años de historia, protagonizados por los alumnos, los profesores y las familias, que han forjado nuestra identidad pedagógica. Un proyecto educativo que empezó hace muchos años y que sigue avanzando e innovándose en el siglo XXI.

ENSEÑANZAS IMPARTE.
Segundo Ciclo de Educación Infantil, de 3 a 5 años, en enseñanza concertada.
Educación Primaria (concertado).
Educación Secundaria Obligatoria (concertado).
Bachillerato: Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias (en régimen privado).
Número de profesores: 54.
Número de alumnos: 757.

PROYECTO EDUCATIVO. Está fundamentado en potenciar las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, a través de un programa metodológico adecuado, con el fin de favorecer y adquirir el desarrollo de una educación y formación, académica y personal plenas. "Un proyecto educativo propio y único, con una enseñanza de calidad que ofrece respuestas educativas para todos y cada uno de sus alumnos", señalan desde el centro.

Para el colegio Alcalá la educación es mucho más que transmitir conocimientos: "Es un valioso medio para crear personas capaces y competentes". Ademas, el colegio "es el lugar en el cual nuestros alumnos conviven, se socializan y se forman, en un clima favorable para el aprendizaje, desde el compromiso con los fines educativos y con el establecimiento de unas normas claras y compartidas".

SEÑAS DE IDENTIDAD. Incorpora las nuevas tecnologías con el fin de que los alumnos adquieran destrezas en el manejo del ordenador y, a la vez, se refuerza con el uso de pizarras digitales.

Se imparten sesiones de Inteligencia emocional a los alumnos desde los tres años, para que aprendan a identificar sus emociones y dirigirlas hacia conductas adecuadas.

La acción tutorial personalizada implica el contacto permanente con las familias, la orientación académica y profesional adecuada y el apoyo constante para la consecución de los objetivos del aprendizaje.



COLEGIO LICEO SOROLLA B



Nueva Zelanda, 21 | 28035 Madrid | Tel.: 913 164 327
www.liceosorollab.es

"Una pedagogía participativa"

EL CENTRO. Colegio concertado en Educación Infantil, Educación Primaria, ESO y Grado Medio; y privado en Bachillerato. Habilitado por la Comunidad de Madrid para impartir bilingüismo.

HISTORIA. El colegio concertado Liceo Sorolla B se fundó en 1971 siguiendo el modelo del Liceo Sorolla A, uno de los colegios pilotos en la implantación del modelo personalizado de la EGB, y ha continuado en esa línea hasta la actualidad. Por sus aulas ha pasado gran parte de la juventud de los barrios madrileños de Estrecho, Tetuán, el Pilar, Puerta de Hierro, Saconia, y Berruguete.

La continua incorporación de hijos de antiguos alumnos, avala su trayectoria.

PROYECTO EDUCATIVO. El centro aplica un sistema de enseñanza que se adapta a las condiciones y necesidades de aprendizaje de los alumnos, y que se basa en una evaluación continúa. Se realizan pruebas permanentemente a lo largo del periodo lectivo: se evalúa periodicamente todo el proceso de aprendizaje de los alumnos para mejorar su evolución durante el curso.

El centro intenta formar personas que sean capaces de desenvolverse con educación y muestren un estilo adecuado de comportamiento en cada situación. Los alumnos desarrollan todas sus facetas humanas y académicas: inteligencia emocional, intelectual, social y moral, además de la responsabilidad y el respeto a la diversidad cultural.

Se presta especial atención a la enseñanza de lenguas extranjeras: inglés, francés y alemán.

El centro también promueve el fomento de las enseñanzas científicas y humanísticas y la labor docente está sujeta al uso de las nuevas tecnologías en todas las materias.

Se considera que la comunicación es el factor más importante de las relaciones humanas; así, los alumnos la utilizan como herramienta educativa. Aprenden a organizar y a estructurar la información, presentándola de forma eficaz.

OBJETIVOS

- Lograr la formación integral de la persona mediante el desarrollo armónico de todas sus potencialidades físicas, psicológicas, socioculturales y transcendentes.
- Crear hábitos de trabajo y espíritu dinámico para afrontar las nuevas situaciones y poder participar en la trasformación de la sociedad.
- Transmitir una educación basada en los valores occidentales.
- Lograr que el alumno, con nuestra cercanía, se sienta satisfecho y feliz en su trabajo, en las relaciones con profesores y compañeros y en todas las actividades de la vida del colegio.
- Iniciar al alumno en la vivencia de la amistad como proceso de apertura hacia los demás y hacia la trascendencia.
- Favorecer una pedagogía activa, donde el alumno se sienta y sea el protagonista de su aprendizaje, y que apoye su iniciativa y creatividad.

PEDAGOGÍA PARTICIPATIVA. Se muestra especial interés en la atención personalizada a los alumnos y a sus familias para fomentar la participación y el diálogo en la mejora del proyecto educativo. Es una enseñanza que busca la excelencia académica y que, a la vez, intenta formar personas en valores humanos para su integración en la sociedad.

UNA SEÑAL DE IDENTIDAD. Ofrece un modelo de aprendizaje en el que el bilingüismo se está implantando progresivamente. Dicho modelo pretende adquirir el dominio del inglés de un modo más eficaz, en situaciones reales y con más oportunidades de comunicación. Esta dedicación ha sido compensada por las calificaciones de los alumnos en las pruebas de Selectividad y las repetidas felicitaciones de la Universidad Autónoma por sus resultados.



LEGAMARISMO:

Las Vanguardias aterrizan en el Colegio Legamar

LAURA TORRESANO. Jefa del Departamento de Lengua y Literatura del Colegio Legamar.

Las Vanguardias son quizá uno de los movimientos literarios que más quebraderos de cabeza provocan en los docentes. Cuando llega el momento de explicar el temido tema a las jóvenes mentes que pueblan nuestras aulas, nos cuesta incluso discernir por dónde debemos empezar. Son tantos los *ismos* que conforman este movimiento, y tan complejos, que seguramente lo más importante es decidir qué información queremos que interioricen. Contextualizar las vanguardias, seleccionar textos e intentar acercárselos, filtrar y volver a filtrar la teoría hasta que sea meridianamente adecuada para ellos, son pasos que conforman la programación de la clase; pero si algo nos ha enseñado la experiencia docente es que lo que mejor entienden los pupilos es aquello con lo que experimentan.

Bajo esta premisa definimos en el Colegio Legamar el Legamarismo: movimiento cultural del siglo XXI que aúna el carácter experimental con el lúdico.

Diseñamos un programa que fuera *incluyente* con todas las etapas educativas. Es lógico pensar que el grado de profundización distaba mucho de unos cursos a otros, pero la idea era común: con la excusa de celebrar el centenario del nacimiento del Creacionismo, pretendíamos acercar el espíritu rompedor de este movimiento a todos nuestros alumnos.

En ningún momento olvidamos el otro gran objetivo del Departamento, aquel que nos sirve de hilo conductor cada curso, independientemente de cuál sea el proyecto en el que nos embarquemos. No es otro que el acercamiento de la lectura como fuente de placer. Tenemos la obligación de crear, mantener y mejorar lectores; por ello, gran parte de las actividades de aula que preparamos y casi la totalidad de la programación del Día del Libro persiguen este objetivo.

Definidos, por tanto, nuestros propósitos, nos pusimos manos a la obra.

UN POEMA PARA UNIR: *EL CADÁVER EXQUISITO*

Como cada curso, el Departamento de Lengua asumía el reto de plantear un proyecto que tuviera como resultado un trabajo que pudiéramos exponer el Día del Libro. Dicho trabajo debía ser una representación de todos los cursos, por



lo que tenía que ser adaptable a todas las etapas educativas. Optamos por componer un *cadáver exquisito*. Esta composición típicamente surrealista se centra en el juego, en la aleatoriedad de los versos y en la búsqueda de la sorpresa final y, además, permite una variedad muy extensa de resultados. Cada jugador escribe un verso y el jugador siguiente continúa con la composición sin haber leído lo escrito por el anterior, por lo que su creación no se ve contaminada por la temática o el estilo del otro jugador.

Llevamos esta técnica a la práctica en todas las clases con niños a partir de cinco años. Cada alumno escribió de manera individual un verso de un tamaño similar; los plastificamos y les pusimos una tira de velcro. En cada clase colocamos una pequeña estructura con más velcro, en la que los versos se podían pegar y despegar, colocar y descolocar, para que los estudiantes pudieran observar la diversidad de creaciones que nacían de una actividad tan sencilla.

De cada clase se seleccionaron dos versos, que formaron parte del *cadáver exquisito* final. Versos de varios colores, distintos tipos de letras, diferentes niveles de madurez... Todos enmarcados en una maravillosa estructura a cuadros hecha por los alumnos de Infantil II, que emulaban la célebre obra de Paul Klee, *En ritmo*. Lo colocamos en un pasillo accesible a todos, para que pudieran jugar con esa composición que los representaba a todos.



ARTE VANGUARDISTA EN EDUCACIÓN INFANTIL

A pesar de que, a priori, puede parecer harto complicado acercar las Vanguardias a alumnos de tan corta edad, no debemos olvidar que el arte es algo intrínseco al ser humano. La capacidad de sorprendernos es imprescindible para valorar una obra de arte, y de esto están más que dotados nuestros pequeños. La atracción que sienten los alumnos de esta etapa por los colores y su amor por la experimentación a través del tacto fueron motivos más que suficientes para que sus maestras no dudaran en acercarles el arte vanguardista. No solo trabajaron con la obra de Paul Klee, sino que pudieron versionar la obra *Composición en rojo, azul y amarillo*, de Piet Mondrian, a través de dibujos sencillos.

POETAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

La poesía es juego y componer es jugar. Este es el mantra que quisimos inculcar en Educación Primaria. Puede que dos de los ejemplos más claros de ello sean las greguerías y los caligramas. El gran Ramón Gómez de la Serna nos enseñó a combinar metáfora y humor y a condensar la sabiduría en oraciones simples. Bajo estas premisas, nuestros alumnos crearon sus propias greguerías, en las que demostraron su particular visión del mundo que los rodea.

Los poemas adquieren una nueva dimensión cuando se les da forma. Un caligrama es una organización textual compleja que los estudiantes lograron comprender y poner en práctica, eligiendo figuras sencillas relacionadas con el contenido de sus creaciones.

No pudimos dejar de homenajear al gran Andy Warhol, por lo que los pasillos del Primer Ciclo se decoraron con retratos llenos de color de nuestros estudiantes.

MEZCLA DE DISCIPLINAS ARTÍSTICAS EN SECUNDARIA

Una de las actividades que nos pareció más enriquecedora corrió a cargo de los alumnos de Secundaria. Dos alumnos de cada clase seleccionaron varias obras pictóricas vanguardistas que más tarde contextualizaron y explicaron a sus compañeros. Además, a partir de esas obras, buscaron poemas que estuvieran relacionados con el significado o la temática de las mismas. De esta manera hicieron llegar a sus compañeros algunos de los cuadros vanguardistas más importantes y, por añadidura, consiguieron acercarse a su significado. El nivel cultural de implicación y de madurez que demostraron nos dejaron boquiabiertos: sus presentaciones fueron brillantes, dinámicas y muy atractivas para sus compañeros.

Sin embargo, fue otra selección de alumnos de Secundaria los que demostraron que la mejor opción para tener personas volcadas en la tarea es preparar actividades en las que impliquen a niños más pequeños. Organizamos una serie de talleres (diseñados íntegramente por el alumnado) en los que se desarrollaban actividades para los estudiantes de Primaria. Desde una *gyncana* hasta la creación de esculturas con materiales reciclados, las actividades recogían diversidad de expresiones artísticas. Todos los alumnos de Primaria pudieron disfrutar del trabajo de "los mayores" y llevarse algunas de las creaciones para decorar sus aulas.

Puesto que tanto en 2.^{do} curso como en 3.^{ro} de ESO habían estudiado el lenguaje publicitario, las profesoras propusieron crear carteles publicitarios inspirados en movimientos vanguardistas: Pop Art, Futurismo, Dadaísmo, Collage...al servicio del mayor *ismo* del siglo XX, el Consumismo. El resultado decoró los pasillos de nuestro centro en una explosión de color y originalidad.

Con la intención de no caer en la errónea creencia de que toda la literatura vanguardista se escribió en verso, preparamos pequeñas representaciones teatrales vanguardistas que amenizaron la entrega de premios de nuestro VIII Concurso Literario. Si algo define este subgénero teatral es lo absurdo de sus diálogos y su carácter rompedor, capaz de descolocar los esquemas del lector más avezado. Echamos mano de Lorca y de sus *Diálogos*, de los textos de Becket y del *Ubú rey*, de Alfred Jarry. Los espectadores no solo pudieron descubrir que las acotaciones no siempre son indicaciones sencillas, sino que a veces esconden una verdadera lírica en ellas; además, aprendieron que el continente vale, en ocasiones, mucho más que el contenido.

MENTES ROMPEDORAS DE BACHILLERATO

Si quieres saber qué pensamientos ocupan la mente de un alumno de Bachillerato, dale un papel, una cartulina, un bolígrafo y pídele que no piense, que solo cree. La escritura automática, es decir, el acto de escribir las ideas que te vienen a la cabeza sin una planificación previa y el *collage* fueron los vehículos para que nuestros preuniversitarios pudieran dar rienda suelta a su imaginación.

La escritura es terapéutica y, si de algo adolecen los alumnos de la última etapa, es de momentos de desconexión. A través de estas actividades sencillas pudieron hacer un alto en su ajetreada vida estudiantil y demostrarse, y demostrarnos, que incluso sin proponérselo hay un artista dentro de cada uno de ellos.

Creemos que jugar, disfrutar, experimentar y aprender son las cuatro metas más importantes que deberían tener nuestros alumnos, y desde mi Departamento seguiremos trabajando para que, a través de la literatura, podamos ayudarles a alcanzarlas. ■

CÓRDOBA HERMOSA y los 60 caminantes



> El corazón se enamora de la belleza y vibra como las cuerdas mecidas por una mano sabia que rasguea una guitarra

Córdoba, además de preciosa y señorial, y haber acogido a más de tres culturas, es música a través de los siglos. Sonoridad en sus fuentes y surtidores. Los viajeros lo vivimos intensamente y disfrutamos con los amigos del fuego flamenco, de la dulzura sefardita y de los versos de Góngora. Y de muchas maravillas. Como buenos caminantes, paseamos por los restos de la muralla y el templo romano de Claudio Metelo. Nos mimaron en la Real Iglesia de San Pablo; descubrimos iglesias fernandinas; callejeamos; nos paramos a contemplar la plaza de las Tendillas y la de la Corredera; seguimos a la plaza del Potro y el Triunfo de San Rafael; y visitamos el Museo de Julio Romero de Torres, en el que gozamos con la lozanía de las adolescentes morenas como *La Piconera* o el semidesnudo de *Santa María Egipcíaca*.

TRES DÍAS DE PRIVILEGIO

Seguimos paseando ya con la noche caída; algunos junto al río hasta llegar a la Puerta del Puente, el puente romano y la torre de la Calahorra. Nos tropezamos con Averroes y nos fotografiamos con él tras saludarle. También me traigo a *Séneca* en la retina y en la cámara. Buscamos un lugar acogedor para picotear o cenar y, luego, a descansar.

«*Los deseos de nuestra vida forman una cadena cuyos eslabones son las esperanzas*», dijo Séneca; y parece que me lo ha susurrado al oído al saludarle. ¡Qué sería la vida sin esperanza!

En Córdoba se roza la sabiduría y la historia: Séneca, Maimónides, Averroes y el gran oculista Mohamed Al-Gafequi, que falleció en 1165 (su obra *Guía del oculista* está en la Biblioteca del Monasterio de El Escorial). En nuestro ir y venir por el barrio judío pisamos el icono de Sefarad.

Y pasamos junto al Museo Taurino. Entramos en la calle de Las Flores y en la estrechísima de El Pañuelo.

Ponemos en marcha todos los sentidos: vista, olfato, gusto, tacto y oído, pues hasta las campanas repican. Y por el Patio de los Naranjos entramos en la Catedral-Mezquita, un bosque de preciosas columnas. ¡Cómo no maravillarse ante tanta maravilla!



Y luego a la plaza de Capuchinos, al Cristo de los Faroles. En la Peña del barrio, el Rincón del Cante, con concierto de duende flamenco y cena.

La mañana, en Medina Azahara y, como siempre, con un espléndido sol disfrutamos de su belleza, efímera en el tiempo, pero extraordinaria. Todos nos unimos para una foto de grupo.

Caminante no hay camino / se hace al andar… Y bajar y subir. ¡Ánimo!

Vivimos otro momento maravilloso en la Casa Sefarad, con canciones sefarditas dulces, profundas, entrañables. Luego, caminando, vamos al Alcázar de los Reyes Cristianos. Jardines cantarines con los surtidores que, si uno se pasea, su murmullo no deja que nadie descubra la conversación.

Y homenaje al poeta cordobés del amor. Con Góngora: «*¡Oh excelso muro, oh torres coronadas/ de honor, de majestad, de gallardía! / ¡Oh gran río, gran rey de Andalucía, / de arenas nobles ya que no doradas!*»

Con el agradecimiento por tanto vivido y disfrutado, nos despedimos de Córdoba, flor de España. Madrid nos espera. ■

NIEVES FENOY



La Universidad de los Mayores y sus viajes culturales

Uno de los objetivos de la Universidad de Mayores es el de efectuar excursiones de carácter cultural a lugares emblemáticos donde se han gestado nuestra grandes obras artísticas y literarias y/o donde han tenido lugar acontecimientos históricos relevantes. Durante el curso escolar 2017/2018 se han realizado excursiones a Pinilla del Valle (yacimiento paleolítico medio con Neandertales) y al Monasterio de Santa María del Paular; a Vitoria, Pamplona y Viana; a Granada; a Córdoba; a Astorga y las Médulas; a Segovia; a la Granja de San Ildefonso; a Oviedo, Gijón y León; a Soria; y al Camino de Santiago en sus vertientes navarra (1.ª etapa) y riojana (2.ª etapa).

También las excursiones han tenido "carácter internacional". En junio de 2017 se efectuaron sendas excursiones a Bulgaria y a La Toscana; y en junio de este año están programadas excursiones a Chipre y a Grecia.

Son muchos los alumnos que han escrito crónicas y reportajes sobre sus experiencias viajeras que se han difundido por vía electrónica. Ahora queremos sintetizar uno de estos reportajes efectuado por D.ª Nieves Fenoy con motivo de la excursión a la Córdoba califal, sefardita y cristiana.

El curso 2018/2019 contará con el correspondiente programa de viajes culturales que seguirán reuniendo unos atractivos que podrán ser disfrutados por cuantos alumnos de la Universidad de los Mayores lo deseen.

Un trabajo sobre el reinado de Isabel I de Castilla, tema galardonado en el III Concurso de Investigación Histórica

La Universidad CEU San Pablo y el Colegio Oficial de Filosofía, Letras y Ciencias (Colegio Oficial de Historiadores) han celebrado la entrega de premios de la tercera edición del Concurso de Investigación Histórica para alumnos de Bachillerato 2017-2018.



La Universidad CEU San Pablo, junto con el Colegio Oficial de Filosofía, Letras y Ciencias (Colegio Oficial de Historiadores), ha entregado los premios del **III Concurso de Investigación Histórica para alumnos de Bachillerato 2017-2018.** La vicerrectora de Estudiantes y Servicios a la Comunidad Universitaria, M.ª Isabel Abradelo, y el decano del Colegio Oficial de Historiadores, Roberto Salmerón, han felicitado a los alumnos participantes en este concurso.

El trabajo 'Tres documentos esenciales del reinado de Isabel I de Castilla', elaborado por los alumnos Irene Alonso y Roberto Mangas, y dirigido por la profesora Fátima Pavón, del IES San Mateo (Madrid), ha sido galardonado con el primer premio. El segundo premio ha sido para los alumnos Ana García, Alejandro Turiel, Alejandro Guzmán y Félix López, por el trabajo 'Los convenios de Ginebra a través de las Guerras Mundiales', dirigido por la profesora Carmen Alonso, del Colegio Parque.

Asimismo, se han concedido dos menciones: al trabajo 'Tito Bustillo. Análisis y revalorización artística' del alumno Carlos Expósito, dirigido por el profesor Isidro Gómez, del IES Doctor Marañón de Alcalá de Henares (Madrid); y al trabajo 'Murillo y la crisis del siglo XVII', de los alumnos Elena Castillo, Rubén Gutiérrez, Eugenio Jiménez y Blanca Zaá, dirigido por el profesor Joaquín Ramón Pérez, del IES La campiña de Arahal (Sevilla).

El jurado ha estado compuesto por el decano del Colegio Oficial de Historiadores, Roberto Salmerón; el vocal del Colegio, Darío Pérez, y los profesores de Historia de la Universidad CEU San Pablo, Carlos Gregorio Hernández y Luis Togores.



REUNIÓN ARQUEOLOGÍA MADRILEÑA 2018

Los días 25 y 26 de mayo de 2018 se celebró, en la sede del Colegio de Filosofía, Letras y Ciencias de Madrid, una nueva edición de la Reunión de Arqueología Madrileña.

Organizada por la Sección de Arqueología del Colegio ha logrado reunir 39 comunicaciones, una cifra histórica en una convocatoria de este tipo. Entre las presentadas –que responden a una variada temática que abarca desde la paleontología y el paleolítico, hasta la arqueología moderna e industrial, o el estudio de vestigios de la Guerra Civil–, destacan las que conformaron un amplio bloque que podría denominarse de "arqueología crítica": la precariedad laboral, la incorporación de nuevas tendencias de pensamiento, nuevos proyectos de investigación, o la denuncia de un sesgo de género en diversas prácticas profesionales. En este sentido, se señaló el significativo dato de que, entre los 91 autores que habían presentado comunicación o póster, 47 eran hombres y 44 mujeres (dato especialmente relevante, puesto que en esta ocasión no ha habido personas invitadas por la organización, sino que todas las comunicaciones han sido libres).

Finalmente, se entregaron las Actas correspondientes a las reuniones de 2015 y 2016, las últimas celebradas.

ACTIVIDADES COLEGIADOS DE HONOR *junio 2018*



Clases de Historia: miércoles días 6, 13 y 20, a las 11:30 h . **Profesora:** María Pérez Rabazo.

Club de Lectura: jueves día 14, a las 11:30 h. **Dirige:** Mercedes Dubois.



Visita a la Imprenta Municipal de Madrid: viernes día 15. (Pendiente de confirmación).

Comida de Fin de Curso: miércoles día 20 (restaurante Paulino de Quevedo. Calle Jordán, 7. Inscribirse previamente en el despacho de la Sección de Colegiados de Honor).

Próximas actividades:

Reunión del Senado de Colegiados de Honor para la presentación de las actividades del próximo curso: 20 de septiembre a las 16:30 h. En la sede colegial (Fuencarral 101.3.º).



El fluir del talento

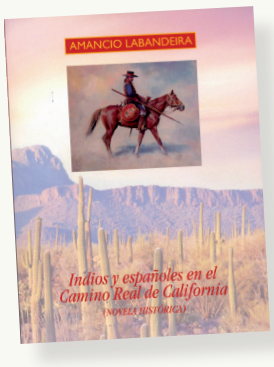
Eduardo Segura Cros.
Editorial Kolima.
Madrid, 2018.

De la misma forma que el agua no fluye cuando está prisionera en forma de nieve o hielo, el talento tampoco fluye en muchas organizaciones. El resultado es la mediocridad en el funcionamiento y la productividad de muchas empresas, el cierre de muchas de ellas y los bajos índices de creación de nuevos puestos de trabajo. Además, muchos empleados padecen estrés, ansiedad y depresión.

¿Por qué es tan difícil utilizar todo el talento? Este libro expresa las barreras más importantes que lo impiden, y cómo conseguir que el talento fluya en las organizaciones.

Para el autor es inmenso el talento y el potencial que hay en el mundo que no se usa y si utilizáramos solo una parte del mismo, las empresas generarían mucha más riqueza, más beneficios y muchos más puestos de trabajo mejor pagados que los actuales.

Pero el talento se puede desarrollar como cualquier otra habilidad. Eduardo Segura explica en este libro cómo hacerlo. Es Ingeniero Industrial Superior. Posteriormente se formó en el *IESE Business School*. Ha desempeñado los cargos de presidente, vicepresidente, consejero delegado, director general, gerente, adjunto a gerente, director financiero y de organización interna y consultor de PYMES de toda España y también en Estados Unidos.



Indios y españoles en el Camino Real de California (Novela histórica).

Amancio Labandeira.
Fundación Universitaria Española.
Madrid, 2018.

Amancio Labandeira, director del Seminario Menéndez Pelayo de la FUE, ensambla la literatura y la historia en esta su cuarta novela sobre la presencia de los conquistadores españoles en lo que hoy es territorio de los Estados Unidos. Además, su probado conocimiento sobre nuestra labor en América está avalado por siete dramas históricos, trasunto en diálogo abierto de la vida de tan heroicos y singulares personajes.

En *Indios y españoles en el Camino Real de California* presenta al capitán Fernando Rivera y Moncada como fiel defensor de mujeres y niños ante los ataques de los indios. Describe las expediciones mandadas por este militar a la misión de San Gabriel, su relación con la fundación de la ciudad de Los Ángeles, e incluso cómo se logró la sana convivencia en el mestizaje de los colonos: familias de español e india, negro y mulata, indio e india, mulato y mulata, mestizo y mulata, chino viudo a los 50 años con su hijo… Sin embargo, estuvo en conflicto con el padre Junípero Serra, Pedro Font y Fermín Lasuen por su actuación castrense. Su último destino fue proteger a los colonos en su viaje por el camino de la Alta California. Rivera muere en el ataque de los yumas junto a varios misioneros, entre los que están Francisco Garcés y los colonos de la Misión San Pedro y San Pablo de Bicuñer, cerca de la confluencia del Gila con el Colorado. Tras la detallada descripción de este combate concluye: “El capitán Rivera dirigió su anteojo a la orilla del río, como si quisiera observar por última vez el entorno en donde iba a morir; y lo que vio le alegró el último momento de su vida, pues pudo divisar a los padres Garcés y Barreneche, que junto con la esposa del alférez Islas, doña María Ana Montiel, y las demás mujeres corrían con los niños por la orilla derecha del río huyendo de los yumas. Y no pudo ver más, porque recibió un golpe de macana en la cabeza, y oyó gritos indios y después, nada”. El capitán Rivera murió a los 56 años, querido y respetado por sus subordinados y familias, llenando de pena a los soldados de California. Fue capitán a los 25 años y estuvo casi cuarenta montando a caballo al servicio del rey de España.

La competencia oral. Manual de expresión oral para el aula



Fernando Carratalá.
Sial Pigmalión.
Madrid, 2018.

No son frecuentes en las librerías los manuales que aborden la competencia oral desde una perspectiva didáctica, más allá de la relacionada con el ámbito del *marketing* empresarial. Sin embargo, es en el mundo escolar no universitario en donde las personas deben aprender a expresarse oralmente con naturalidad, pues dado el carácter social del lenguaje, cuanto mejor sea la competencia comunicativa, mayor será el grado de integración social del individuo. Y esta labor de enseñanza–aprendizaje de la comunicación oral compete tanto a docentes como a discentes, y el aula es el lugar más idóneo para ejercitarla.

Este manual se ha concebido desde una óptica diferente a la habitual: partimos de una mínima base teórica –qué enseñar–, para centrarnos en los procedimientos –cómo enseñar– y en los instrumentos de evaluación –incluida la autoevaluación y la coevaluación–. Y en todo momento el autor ha intentado «tender puentes» entre la lengua y la literatura, así como entre la lengua oral y la escrita, con las implicaciones que ello supone en los diferentes planos lingüísticos. A nadie se le escapa que el «pensar bien» se traduce en un «hablar bien»; y que una mala expresión oral es la puerta de entrada a una pésima expresión crítica.

Y sobre estas premisas se ha elaborado un manual en el que, entre otros temas, se abordan: la estratificación del uso lingüístico; unos mínimos rudimentos fonéticos –relativos a la articulación de los sonidos y a su representación gráfica en la llamada ortografía fonética o natural–; la entonación en sus variantes más usuales, así como sus repercusiones rítmicas, con una amplia selección de textos en prosa y en verso ubicados en dos tramos educativos: 12-14 años y 14-16 años; la exposición oral, tanto en el discurso informativo como en el argumentativo; los coloquios y debates sobre cuestiones educativas relevantes de interés para los adolescentes, con/sin apoyo de guiones para los mismos y textos para la reflexión crítica; la dramatización de textos narrativos y el teatro leído con vistas a su representación. Y todo ello apoyado en una bibliografía –que se cita oportunamente y que está debidamente contrastada–, así como en una dilatada experiencia de aula, que es la mejor de las garantías para evitar convertir en papel mojado unas páginas nacidas por y para la clase. No olvidemos la máxima aristotélica de que «el hombre es esclavo de sus palabras y dueño de sus silencios». Demostremos la elegancia de nuestro pensamiento y el respeto debido a los demás con una buena expresión oral que forme parte de nuestro bagaje personal y cultural.

Amor y desamor. Poesía contemporánea



Juan López Martínez.
Editorial Mestas.
Madrid, 2018.

Tras el éxito del anterior poemario No es bueno que el hombre esté solo, edición de Altamira –agotada–, vuelve Juan López, Colegiado de Honor de esta casa, a editar un nuevo poemario: *Amor y desamor*, esta vez con la editorial Mestas, que tiene amplia cobertura en Iberoamérica.

Esta nueva obra del inspector central del Ministerio de Educación está constituida por diferentes tipos de géneros, desde la poesía erótica, a la poesía religiosa, pasando por la poesía romántica o la poesía racionalista.

Vitalista en su expresión, colorista en su formato, nos traslada su obra desde la profundidad de un sentimiento desgarrado, en el que desnuda su intimidad pintando de belleza las palabras. Porque para el autor las relaciones personales, el trabajo, el compromiso político, la experiencia religiosa, la amistad, la vida misma "sin poesía no son nada, puro desierto, un sinsentido".

A través del poemario, Juan López trata de dar respuesta a esa pregunta difícil sobre ¿qué es amar y qué es el amor?, desde lo conceptual a la experiencia vital. Y en la última poesía, con que cierra el libro, nos afirma a modo de epílogo: "Se ama sin condiciones, sin compensaciones, más allá de todo, de los afectos, de las simpatías, desnudo, sin reserva alguna, porque el amor solo puede amar, sin más; esa es su esencia y su sentido".

Nuestros nuevos Ministros



MINISTRA DE EDUCACION Y PORTAVOZ DEL GOBIERNO

Isabel Celaá (Bilbao, 1949) es la nueva ministra de Educación. Es Licenciada en Filosofía, Filología Inglesa y Derecho y catedrática de Lengua y Literatura inglesa.

La nueva titular de cartera tiene una larga trayectoria política vinculada a la Educación. Dirigió el gabinete del consejero socialista José Ramón Recalde en el Departamento de Educación, Universidades e Investigación entre 1991 y 1995. Después, fue viceconsejera de Educación con Fernando Buesa, asesinado por ETA en 2000, en el Gobierno de coalición entre el PNV y el PSE-EE, entre 1991 y 1995. Bajo esta dirección se negoció el Pacto Político para el Acuerdo Escolar, que supuso la regularización de las ikastolas y la Ley de la Escuela Pública Vasca. También ha ocupado cargos en el Instituto Vasco de la Mujer y en el gabinete del socialista Ramón Jáuregui, que asumió la cartera de Justicia, Economía, Trabajo y Seguridad Social entre 1995 y 1998. Fue consejera de Educación, Universidades e Investigación con Patxi López como lehendakari entre mayo de 2009 y octubre de 2012.

Celaá fue elegida presidenta de la Comisión de Ética y Garantías del PSOE en el Congreso Federal que, en julio de 2014, ratificó a Pedro Sánchez como secretario general en sustitución de Alfredo Pérez Rubalcaba y repitió en ese cargo en el Congreso celebrado en junio del año pasado.

Hasta el momento de su nombramiento era presidenta de la Comisión de Ética y Garantías del PSOE. ■

MINISTRO DE CIENCIA Y UNIVERSIDADES

Pedro Duque (Madrid, 1963) es Ingeniero de Montes por la Universidad Politécnica de Madrid. En el año 1986 comenzó a trabajar en el grupo empresarial español GMV, donde fue destinado a Alemania para realizar trabajos en el marco de la Agencia Espacial Europea (la ESA). Su primera misión espacial fue la STS-95, del transbordador espacial Discovery.

De noviembre de 2003 a octubre de 2006 trabajó en la E.T.S.I. Aeronáuticos de la Universidad Politécnica de Madrid como Director de Operaciones y en el año 2006 fue nombrado director general de Deimos Imaging, S.L., una empresa situada en el Parque Tecnológico de Boecillo (Valladolid) que, el 29 de julio de 2009, puso en órbita el primer satélite español de observación de la Tierra.

En octubre de 2011, Duque retornó a la Agencia Espacial Europea. Hasta su nombramiento ha sido responsable del área de Revisión de Proyectos de la Agencia Espacial Europea para vuelos tripulados. ■

MINISTRO DE CULTURA Y DEPORTES

Máxim Huerta (Utiel, Valencia. 1971) es Licenciado en Ciencias de la Información por la Universidad CEU San Pablo de Valencia.

Inició su trayectoria profesional en medios de comunicación como Canal 9 o Telecinco. Entre los años 2005 y 2015 fue colaborador de «El programa de Ana Rosa», donde adquirió popularidad. Es miembro de la Academia de las Ciencias y las Artes de la Televisión y autor literario, con novelas como *Que sea la última vez...*, *El susurro de la caracola* o *La noche soñada* (con la que logró el premio Primavera de Novela en 2014). En abril de 2017 publicó su última obra: *La parte escondida del iceberg*. ■

COMUNICADO DE LA JUNTA DE GOBIERNO DEL COLEGIO

Resulta reseñable que el presidente Pedro Sánchez haya decidido, en la organización del nuevo gobierno de la Nación, separar la gestión de nuestras universidades del resto del sistema educativo. A partir de ahora, habrá una cartera para las áreas de Ciencia, Innovación y Universidades, como ya hizo Adolfo Suárez –entre los años 1979 y 1981–, con Luis González Seara al frente de las instituciones universitarias, aunque a los dos años se rectificara y ambas carteras se volvieran a unir. Cabe pensar que, 40 años después, la opción sea eficaz para potenciar la Investigación y dudamos de que separar las universidades del resto del sistema educativo plantee problemas superiores a las bondades que con esa división se consigan.

Algo parecido ha ocurrido con la cartera de Cultura: es la primera vez, desde 2011, que cuenta con un ministerio propio, separado del de Educación.

Al tiempo, es posible que esta nueva organización facilite que el Partido Socialista decida volver a la Subcomisión creada en el Congreso de Diputados por el anhelado Pacto Social por la Educación. Al cierre de este número, desconocemos las intenciones del nuevo gobierno en este sentido.

De cualquier manera, desde la Junta de Gobierno de este Colegio Oficial de Filosofía y Letras y Ciencias, Colegio Oficial de Docentes, deseamos a los nuevos responsables ministeriales éxito en la loable tarea de dotar a nuestro país del mejor de los sistemas educativos. Sean bienvenidos.

Madrid, junio de 2018

Universidad Camilo José Cela

Preparados para el mundo real

La UCJC ofrece una educación diferente para un mundo que cambia. Una formación activa que configura en el alumno el ADN propio de nuestra universidad, basado en 3 pilares:

Interdisciplinariedad • Innovación • Internacionalidad

Con el foco en el alumno, la docencia y el conocimiento, la UCJC tiene agrupados sus estudios en:

Facultad de Educación y Salud

- Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
- Grado en Enfermería
- Grado en Fisioterapia
- Grado en Magisterio en Educación Infantil
- Grado en Magisterio en Educación Primaria
- Grado en Psicología

Facultad de Tecnología y Ciencia

- Grado en Artes Digitales
- Grado en Empresa y Tecnología
- Grado en Gestión Urbana
- Grado en Transporte y Logística

Facultad de Comunicación y Humanidades

- Grado en Comunicación
- Grado en Cine
- Grado en Criminología
- Grado en Derecho
- Grado en Protocolo y Organización de Eventos

Todas las propuestas formativas están elaboradas en **colaboración con empresas líderes de cada sector**.

Pre-college Program HST: Experimenta la UCJC antes de vivirla

Pre-college Program Humanities Sciences and Technology es un curso de verano, para jóvenes de 16 a 18 años, que mezcla el mundo real con el virtual, la curiosidad intelectual con la capacidad creativa y que te acercará a la ciencia a través de experiencias únicas. Del 28 de junio al 13 de julio.

www.ucjc.edu • 91 815 31 31

Con la garantía de:

Institución Educativa SEK
Pioneros desde 1892

XXVII Exposición Colectiva de Arte

"Certamen Aurelio Labajo"



Mujer en vaqueros Carlota García-Celay

Si eres colegiado, familiar o amigo ¡mándanos tu propuesta!

Rellena el formulario de nuestra web y envialo antes del 31 de julio a: exposicioncolectiva.arte@cdlmadrid.org

COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS DE LA COMUNIDAD DE MADRID
Colegio Oficial de Docentes

www.cdlmadrid.org