

Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio
de Educación y
Formación Profesional

Consejo
Escolar
del Estado

**Participación y mejora educativa.
Agenda 2030**

Vol. 6/N.º 9/2019



Consejo Escolar del Estado

PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

VOL. 6/N.º 9/SEPTIEMBRE 2019

PARTICIPACIÓN Y MEJORA EDUCATIVA. AGENDA 2030

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

Consejo de dirección

Presidencia

Enrique Roca Cobo
Presidente del Consejo Escolar del Estado

Vicepresidencia

Juan Antonio Gómez Trinidad
Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado

Secretaría General

Yolanda Zárate Muñiz
Secretaría General del Consejo Escolar del Estado

Vocales

Leticia Cardenal Salazar
Consejera de la Comisión Permanente

José Luis López Belmonte
Consejero de la Comisión Permanente

Carles López Picó
Consejero de la Comisión Permanente

Consejo editorial

Equipo Técnico del Consejo Escolar del Estado:

Miguel Ángel Barrio de Miguel
Marta Almudena Collado Martín
Antonio Frías del Val
Juan Francisco Gutiérrez Jugo
María Soledad Jiménez Benedit
María Isabel Pescador Albiach
Yolanda Zárate Muñiz

Consejo asesor

Carmen Alba Pastor
Carme Boqué Torremorell
Sonia García Gómez
Isabel Couso Tapia
José Antonio Fernández Bravo
Mariano Fernández Enguita
José Luis Gaviria Soto
Fátima Guitart Escudero
María Soledad Jiménez Benedit
Begoña Ladrón de Guevara Pascual
María Luisa Martín Martín
Irene Martínez Martín
Sara Moreno Valcárcel
Francesc Pedró i García
Miriam Pinto Lomeña
Gonzalo Poveda Ariza
Fernando Sánchez-Pascuala Neira
Ismael Sanz Labrador
Rosario Vega García
Ainara Zubillaga del Río

Presentación

Enrique Roca Cobo **3**

Entrevista

Entrevista al Director del Departamento de Educación de la OCDE, Andreas Schleicher, realizada por el Presidente del Consejo Escolar del Estado, Enrique Roca **5**

Mirada Institucional

Más Educación en Europa, Más Europa en la Educación. Andrés Contreras Serrano y Cristina Galache Matabuena. Consejeros de Educación en la Representación Permanente ante la Unión Europea **15**

El INTEF y la escuela en la era digital: nuevos retos, nuevas oportunidades. Instituto Nacional de Tecnologías y Formación del Profesorado **25**

Ensayos y estudios

La Educación Inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. Pilar Arnaiz Sánchez. Universidad de Murcia **39**

Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. Carmen Alba Pastor. Universidad Complutense de Madrid **53**

Preparar para la vida en tiempos de incertidumbre: retos para la orientación profesional en el horizonte de la Agenda 2030. Vicente Hernández Franco. Universidad Pontificia de Comillas **67**

Buenas prácticas y experiencias educativas

Neurociencia y escuela activa. Montserrat Laura Mozo Fornari y Esther Zarrías Ruiz. CEIP Rosa dels Vents (Mallorca - Baleares) **83**

Una nueva manera de aprender para un futuro distinto. Aulas cooperativas multi-tarea del centro Padre Piquer. Beatriz Núñez Gutiérrez de San Miguel. Colegio Padre Piquer (Madrid) **95**

El proyecto Samsung Smart School en el CRA de Villayón. Fernando Fernández Rodríguez. Centro Rural Agrupado (CRA), (Villayón - Asturias) **105**

Un modelo de trabajo sobre inclusión educativa: el centro aragonés de recursos para la educación inclusiva (CAREI). Manuel Gargallo Merseguer, Jesús Gómez Picapeo, Belén Martínez Gasca, Isabel Puente Cadena, Concepción Salinas Espinosa. Equipo del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (Zaragoza - Aragón) **115**

Proyecto CREEME: Centro de Recursos de Educación Especial y Medidas de Equidad. Fernando Álvarez Fernández-Novo, M.ª Begoña Cañete Chalver, Covadonga Menéndez Suárez, María Luisa Suárez Álvarez, María Vallina Paco. Consejería de Educación y Cultura. (Principado de Asturias) **127**

Escuela rural en Navarra. Aitor Etxarte Bereizabar. Presidente del Consejo Escolar de Navarra **141**

Las Redes Educativas en Canarias. Cristina García Somalo. Servicio de Innovación. Consejería de Educación y Universidades (Canarias) **153**

Identificando buenas políticas y prácticas para una educación inclusiva. Álvaro Ferrer Blanco. Save the Children **163**

ntic.educacion.es/cee/revista/n9
c.escolar@educacion.gob.es

ISSN 1886-5097
NIPO: 847190742 (IBD)
NIPO: 847190737 (Línea)
DOI 10.4438/1886-5097-PE
Depósito legal: M 24726-2019



Recensiones

Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos para un mundo digital. (Susana Lluna y Javier Pedreira, Vizcaya Ediciones Deusto, 2017). María José Sosa Díaz **175**

Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación. (Ken Robinson y Lou Aronica, Ediciones Grijalbo, 2015). María Teresa Bejarano Franco **181**

La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy. (César Bona, Penguin Random House Grupo Editorial, 2015). Almudena Alonso-Ferreiro **187**

Cómo educar con firmeza y cariño. Disciplina positiva. (Jane Nelsen, Ediciones Medici, 2007). Natalia Hipólito Ruiz **191**

Presentación

Enrique Roca Cobo

Presidente del Consejo Escolar del Estado

La revista «Participación Educativa», desde sus primeros números a mediados de la pasada década, propone una aportación a la reflexión sobre la educación en España a partir de la experiencia de la comunidad educativa representada en el Consejo Escolar del Estado. La revista trata de combinar el rigor en los análisis con el interés para sus destinatarios de los temas tratados, centrados en cada número en uno que se considera de particular relevancia para toda la comunidad educativa.

El número 9 de esta segunda etapa de la Revista (que se suma a los 26 ya publicados) lleva por título «Participación y mejora educativa. Agenda 2030», título que responde al propósito de valorar el presente y los retos educativos a la luz de los compromisos suscritos por España tanto con los Objetivos de la Unión Europea como con la Agenda 2030 de Naciones Unidas. Dicha Agenda engloba 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que pretenden erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todas las personas. Entre ellos, el Objetivo 4 tiene como fin «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos»; a este objetivo prestan especial atención los artículos propuestos.

La entrevista mantenida con Andreas Schleicher, Director del Departamento de Educación de OCDE, abre esta última entrega de la Revista. Schleicher establece un diálogo para esclarecer el camino por el que debe transitar la educación y cómo afrontarlo en un mundo incierto. Sus aportaciones plantean algunos de los principales retos para los que la educación en España tiene que estar preparada.

El primer bloque de contenidos está destinado a mostrar una «Mirada Institucional» sobre los desafíos de futuro. Los Consejeros de Educación de la Representación Permanente de España ante la Unión Europea aportan algunas claves para entender el modo en el que los sistemas de coordinación de las políticas educativas influyen en la construcción europea en general, y en España en particular. Además, desde el Instituto Español de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional, se da una am-

plia visión de los programas y avances tecnológicos que caracterizan y que van a marcar, sin duda, las aulas del futuro.

En el apartado de «Ensayos y Estudios» resulta esencial la aportación de tres profesionales de la educación. Pilar Arnaiz, de la Universidad de Murcia, parte de la concepción de la educación desde una perspectiva inclusiva para favorecer las cualidades personales y desarrollar la máxima capacidad formativa individual y colectiva; Carmen Alba, de la Universidad Complutense de Madrid, muestra el Diseño Universal del Aprendizaje, modelo teórico-práctico enfocado hacia la educación inclusiva. Y Vicente Hernández, de la Universidad Pontificia de Comillas, reflexiona sobre el futuro formativo del alumnado y la orientación vocacional y profesional.

A los ensayos se suma un tercer bloque de contenidos destinado a la «Buenas prácticas y experiencias». Con ellas se pretende reflejar una realidad que cada vez se impone más en la agenda de las Comunidades Autónomas y que está relacionada con la manera en la que las necesidades y prioridades educativas se ven marcadas por la orografía, la insularidad y la ruralidad. En algunos casos, la lejanía y la dispersión geográfica marcan la hoja de ruta de muchos centros educativos; por ello se han seleccionado buenas prácticas de dos Comunidades Autónomas que tienen en común este hecho diferencial. Por un lado un centro innovador que utiliza la metodología de las inteligencias múltiples en Educación Infantil y Primaria, como es el CEIP Rosa dels Vents de Mallorca, y por otro el referente de los Programas y Redes Educativas de la Comunidad Autónoma de Canarias, y su excelente ejemplo de participación con proyectos en común entre las islas.

Las Escuelas Rurales de la Comunidad Foral Navarra y el Centro Rural Agrupado (CRA) de Villayón en Asturias son ejemplos de cómo la educación en el mundo rural debe enfrentarse a numerosos desafíos. En el caso del CRA Villayón y gracias a su participación en el programa *Samsung Smart School* del Ministerio de Educación y Formación Profesional que impulsa la digitalización y la conectividad de las escuelas, se hace evidente el beneficio que contrarresta la complejidad que viven estos centros.

Otros ejemplos de buenas prácticas que tienen como protagonista a la educación inclusiva son el CAREI de Aragón, Centro de Recursos sobre interculturalidad que fomenta la enseñanza del español como segunda lengua y que lleva a cabo programas de mediación intercultural, y el CREEME de Asturias, Centro de Recursos de educación especial y medidas de equidad que da respuesta a la diversidad en centros educativos ordinarios y trabaja sobre dos acciones complementarias como son la apertura de aulas abiertas y el desarrollo de funciones de apoyo itinerante especializado. Por otro lado, contamos con el excelente modelo educativo presentado por el Centro Padre Piquer de Madrid a través de su método de trabajo basado en aulas cooperativas multitarea.

Colabora también en este número la ONG *Save the Children*, que presenta su «Guía sobre educación inclusiva», especialmente enfocada en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El principal propósito de esta ONG es el de «evitar que los niños mueran por causas evitables, que no disfruten de una educación de calidad y que vivan expuestos a la pobreza, la violencia o las emergencias».

Y por último se incluyen las reseñas de libros para las que hemos contado con la colaboración de cuatro profesoras de las Universidades de Extremadura, Castilla La Mancha y Vigo. Los temas han sido

especialmente seleccionados para apoyar las cuestiones que preocupan en la educación actual y futura tales como los nativos digitales, las escuelas creativas, los retos y desafíos para los maestros o cómo educar con disciplina positiva.

Debemos agradecer a la «Galería BAT Alberto Cornejo» de Madrid que ha permitido al Consejo Escolar del Estado la utilización de sus fotografías. Se trata de imágenes de gran calidad artística, de cuatro prestigiosos fotógrafos, que acompañan los textos de los artículos. La fotografía es un lenguaje audiovisual con características propias que ha ido avanzando al compás de las nuevas tecnologías: cámaras de bolsillo, móviles y la facilidad de tener las imágenes de forma inmediata. Esperamos que su intensa presencia social tenga un merecido reflejo en las aulas con fines pedagógicos, ya que se trata de un documento de trabajo que facilita las actividades creativas y puede servir de apoyo a diferentes metodologías de aula.

Asimismo, deseo expresar mi agradecimiento al Consejo Asesor y el Consejo de Dirección, sin cuyas aportaciones y tareas de valoración de los artículos esta Revista no sería posible, así como a los autores y autoras de los artículos por sus valiosas aportaciones y al trabajo del equipo técnico del Consejo Escolar del Estado bajo la dirección y la coordinación de su Secretaria General.

Entrevista

Entrevista al Director del Departamento de Educación de la OCDE, Andreas Schleicher, realizada por el Presidente del Consejo Escolar del Estado, Enrique Roca

Andreas Schleicher es Director del Departamento de Educación y Asesor Especial sobre políticas educativas del Secretario General de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Ha impulsado y supervisado durante años el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y otros instrumentos internacionales que crean una plataforma global para que los responsables políticos, investigadores y educadores puedan innovar y transformar políticas y prácticas educativas. Ha trabajado durante más de 20 años con ministros y líderes educativos de todo el mundo para mejorar la calidad y la equidad en la educación. El Secretario de Educación de los Estados Unidos, Arne Duncan, dijo sobre Andreas en *The Atlantic* (7/2011) que «entiende los problemas y desafíos globales, así como o mejor que nadie que haya conocido, y me dice la verdad». El secretario de Estado Michael Gove en el Reino Unido llamó a Andreas «el hombre más importante en la educación en inglés», sin importar que sea alemán y que viva en Francia. Ha recibido numerosos honores y premios, incluido el premio «Theodor Heuss», otorgado por su «compromiso democrático ejemplar» en nombre del primer presidente de la República Federal de Alemania. Es profesor honorífico en la Universidad de Heidelberg.



Enrique Roca es, desde noviembre 2018, Presidente del Consejo Escolar del Estado. Ingeniero Técnico en Topografía por la Universidad Politécnica de Madrid (1967), y Licenciado en Geografía e Historia por la Universidad Complutense (1975). Durante su intensa vida profesional ha desempeñado diversos cargos, entre los que destacan: Vocal Asesor del Gabinete del Secretario de Estado de Educación y Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (1994-1996). Además, ha ejercido como Director del Instituto de Evaluación (2006-2010). En este periodo fue nombrado Representante español en el Comité de Políticas Educativas de OCDE, en el Consejo de Gobierno (PGB), en el Grupo de Desarrollo Estratégico (SDG) de PISA, y en el Grupo Permanente de Indicadores de la Unión Europea (SGIB). Ejerció el cargo de responsable de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación, y en este ámbito internacional trabajó como Consultor de la Organización de Estados Iberoamericanos (2012-2018), donde coordinó la

elaboración del programa «Metas 2021» y los informes «Miradas sobre las Metas Educativas Iberoamericanas 2021».

Enrique Roca— Estimado Andreas, te agradezco mucho que hayas encontrado un hueco en tu apretada agenda para colaborar con el Consejo Escolar del Estado en esta edición de nuestra Revista. El tema de la educación del futuro está en total sintonía con una de tus últimas publicaciones en la que reflexionas sobre el camino que debemos seguir y cómo debemos afrontar la educación en un mundo incierto. Queremos por tanto plantearte algunas cuestiones que nos parecen relevantes, y establecer un diálogo que estoy seguro de que va a resultar muy interesante para el lector.

¿En tu opinión, de qué manera afectan los Objetivos de la UNESCO y la Agenda 2030 al futuro de la educación? ¿Comparte la OCDE estas preocupaciones y objetivos con la UNESCO?

Andreas Schleicher— Habría que partir de la consideración de que el trasfondo de la educación del siglo XXI es el de un medio ambiente amenazado o en peligro. El aumento de la población, el agotamiento de los recursos y el cambio climático nos obligan a todos a pensar en la sostenibilidad y las necesidades de las generaciones futuras. Al mismo tiempo, la interacción entre la tecnología y la globalización ha introducido nuevos desafíos y oportunidades.

En esta situación, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, establecidos por la comunidad global para 2030, describen un plan de acción para acabar con la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos. Personalmente, veo estos objetivos como una visión compartida de la humanidad, que

Nota: Traducción realizada por el equipo técnico del Consejo Escolar del Estado.

proporciona la pieza que le falta al rompecabezas de la globalización, el aglutinante que puede contrarrestar las fuerzas centrífugas en nuestra era de aceleraciones. En este sentido, la OCDE hace todo lo posible para apoyar a las Naciones Unidas y a los países para avanzar hacia estos objetivos.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que se compromete con una educación de calidad para todos, no se limita a los conocimientos y habilidades funcionales, como la alfabetización, las matemáticas y la ciencia, sino que hace hincapié en aprender a vivir juntos de manera sostenible. De esa manera, debería y de hecho puede afectar al futuro de la educación. Pero también funciona al revés: hasta qué punto la visión del Objetivo 4 se convierta en realidad dependerá en gran medida de lo que suceda en las aulas de hoy.

De hecho, son los educadores quienes tienen la clave para garantizar que los Objetivos de Desarrollo Sostenible se conviertan en un verdadero contrato social con los ciudadanos.

Enrique Roca— *¿Cómo crees que se puede ver afectada la educación por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación?*

Andreas Schleicher— La digitalización conecta a las personas, las ciudades, los países y los continentes de maneras que aumentan enormemente nuestro potencial individual y colectivo. Ahora bien, estas conexiones también han hecho que el mundo sea volátil, complejo e incierto; por un lado, es una fuerza democratizadora que está adquiriendo un poder extraordinario y nos permite conectarnos y colaborar con cualquiera y puede hacer que la voz más pequeña se escuche en todas partes. Pero también puede aplastar la individualidad y la singularidad cultural.

La digitalización puede fortalecernos increíblemente: por ejemplo las empresas más influyentes que se crearon en la última década empezaron con una idea, y presentaban su producto antes incluso de contar con los recursos financieros y la infraestructura física para realizar la entrega de dicho producto. Pero la digitalización también puede «desempoderar», cuando las personas intercambian su libertad a cambio de la comodidad y dependen de los consejos y decisiones de los ordenadores. El punto al que este proceso nos lleve está muy relacionado con el futuro de la educación.

La educación ha ganado la carrera a la tecnología a lo largo de la historia, pero no tiene por qué ser siempre así en el futuro. Si nuestros sistemas educativos producen robots de segunda clase en lugar de seres humanos de primera, entonces la tecnología habrá ganado la carrera.

Vivimos en un mundo en el que las cosas que son fáciles de enseñar y probar también son fáciles de digitalizar y automatizar. El futuro consiste en combinar la inteligencia artificial de los ordenadores con las habilidades y valores cognitivos, sociales y emocionales de los seres humanos. Serán nuestra imaginación, nuestra conciencia y nuestro sentido de responsabilidad los que nos permitirán aprovechar la digitalización para mejorar el mundo. Los algoritmos detrás de las redes sociales nos están clasificando en grupos de personas con ideas afines. Crean burbujas virtuales que amplifican nuestra visión y nos dejan aislados de perspectivas divergentes; homogenizan opiniones a la vez que polarizan nuestras sociedades.

Enrique Roca— *En este sentido, ¿cuáles son los desafíos a los que se enfrenta la educación?*

Andreas Schleicher— Las escuelas del mañana deberán ayudar a los estudiantes a pensar por sí mismos y unirse a otros, con empatía, en el trabajo y en la ciudadanía. Necesitarán ayudar a los estudiantes a desarrollar un fuerte sentido del bien y el mal, una sensibilidad a las afirmaciones que otros hacen de nosotros y una comprensión de los límites de la acción individual y colectiva. En el trabajo, en el hogar y en la comunidad, las personas necesitarán una comprensión profunda de cómo viven los demás, en diferentes culturas y tradiciones, y cómo piensan los demás, ya sea como científicos o como artistas. A pesar de que las máquinas puedan asumir múltiples tareas llevadas a cabo por seres humanos, las demandas sobre nuestro conocimiento y habilidades para contribuir de manera significativa a la vida social y cívica seguirán aumentando.

Para quienes tienen los conocimientos y habilidades correctas, la digitalización y la globalización han sido liberadoras y apasionantes; pero para aquellos que están insuficientemente preparados, significan el acceso a un trabajo vulnerable e inseguro, y una vida sin perspectivas. Nuestras economías están cambiando hacia centros de producción regionales, unidos por cadenas globales de información y bienes, pero concentrados donde se puede crear y renovar una ventaja comparativa. Esta circunstancia conduce a que la distribución del conocimiento y la riqueza sea crucial, y esté estrechamente relacionada con la distribución de las oportunidades educativas.

A pesar de que las tecnologías digitales pueden tener implicaciones disruptivas para nuestra estructura económica y social, estas no han sido predeterminadas. Tenemos capacidad de acción, y es la naturaleza de nuestras respuestas colectivas y sistémicas a estas interrupciones lo que determinará cómo nos afectan.

Enrique Roca— *¿Cuáles son las principales competencias y habilidades que deberían ser tenidas en cuenta a la hora de desarrollar e implementar un nuevo currículum para el siglo XXI?*

Andreas Schleicher— Antes de la Revolución industrial, ni la educación ni la tecnología tenían mucha importancia para la gran mayoría de las personas. Pero cuando la tecnología se adelantó a la educación durante ese período, un gran número de ciudadanos se quedaron rezagados, y esto causó un gran sufrimiento a nivel social. La política pública tardó un siglo en responder gradualmente a esta situación proporcionando a todos los niños y niñas el acceso a la escuela. El logro de este objetivo está ahora al alcance de una gran parte del mundo; pero, mientras tanto, el mundo ha cambiado, y ni el acceso a la educación ni un título garantizan el éxito. En la era digital, la tecnología va por delante de las habilidades de las personas, y el crecimiento del desempleo entre los graduados en gran parte del mundo industrializado está aumentando la preocupación.

Cuando aún podíamos asumir que lo aprendido en la escuela duraría toda la vida, el contenido de la enseñanza y las habilidades cognitivas se ubicaron correctamente en el centro de la educación, y los estudiantes españoles son bastante buenos en eso. Pero actualmente el mundo ya no nos recompensa por lo que sabemos —Google lo sabe todo— sino por lo que podemos hacer con lo que sabemos. Si todo lo que hacemos es enseñar a nuestros hijos lo que sabemos, pueden recordar lo suficiente como para seguir nuestros pasos. Pero solo si ayudamos a construir una brújula y aquellas habilidades que nos ayuden a navegar, podrán ir a cualquier parte y encontrar su camino a través de este mundo cada vez más complejo, volátil y ambiguo.

Cuanto más rápido se desarrolle el conocimiento del contenido en una materia, más importante será para los estudiantes comprender los fundamentos conceptuales y estructurales de una disciplina («saber cómo»), en lugar de dominar el contenido con una vida útil limitada («saber qué»). En el campo de las matemáticas, por ejemplo, los estudiantes necesitan saber cómo y por qué estudiamos matemáticas (creencias epistémicas), poder pensar como un matemático (comprensión epistémica) y comprender las prácticas asociadas con las matemáticas (conocimiento metodológico).

Hicimos que la evaluación de la competencia científica de PISA 2015 considerara de modo particular las creencias epistémicas, el conocimiento y la comprensión evaluando, no solo lo que los estudiantes saben, por ejemplo, en el campo de la ciencia,

sino también si pueden pensar como un científico y si valoran el pensamiento científico. Los resultados variaron sorprendentemente entre países, e incluso dentro de las regiones, y los estudiantes españoles todavía tienen un largo camino por recorrer para desarrollar una comprensión profunda de las disciplinas de este ámbito, en lugar de simplemente acumular conocimiento de la superficie.

Además, el mundo ya no está dividido en especialistas que saben mucho sobre muy poco y generalistas que saben poco sobre todo. Los especialistas generalmente tienen habilidades profundas y un alcance limitado, lo que les brinda una experiencia que es reconocida por sus compañeros pero que no siempre se valora fuera de su dominio. Los generalistas tienen un amplio alcance pero habilidades poco profundas. Lo que cuenta hoy en día son las personas que pueden aplicar un profundo conocimiento a nuevas situaciones y experiencias, adquirir nuevas habilidades, construir nuevas relaciones y asumir nuevos roles en el proceso: personas que son capaces de aprender, desaprender y reaprender en un mundo que cambia rápidamente cuando los contextos cambian. Ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias de aprendizaje efectivas y habilidades «metacognitivas», como la «autoconciencia», la «autorregulación» y la «autoadaptación», será cada vez más importante y debería ser un objetivo más explícito en los planes de estudio y en la práctica instructiva.

Enrique Roca— *Creo que estás planteando cuestiones centrales sobre el sentido de la educación en relación con el conocimiento, los saberes y el acceso a la información.*

Andreas Schleicher— Efectivamente, cuanto mayor es el conocimiento que la tecnología nos permite buscar y acceder, más importante es el entendimiento profundo y la capacidad de dar sentido a los contenidos. El entendimiento involucra conocimiento e información, conceptos e ideas, habilidades prácticas e intuiciones. Pero fundamentalmente, consiste en reunirlos, integrarlos y aplicarlos, de maneras adecuadas al contexto del alumno. También implica la capacidad de orientar nuestras aspiraciones para el futuro con una comprensión del pasado: los desafíos que las sociedades han enfrentado, las soluciones que han descubierto y los valores que han desarrollado y defendido con el tiempo.

En el clima «post-verdad» en el que ahora nos encontramos, cuando se trata de información, la cantidad parece ser más valorada que la calidad. Se aceptan como hechos afirmaciones que «parecen correctas» pero que de hecho no tienen fundamento. ¿Hasta qué punto debemos abordar la cuestión

desde una perspectiva de protección del consumidor, es decir, restringir a los proveedores de información, o desde una perspectiva de competencias, es decir, fortalecer la capacidad de las personas para navegar mejor a través de una oleada de información? Es interesante que no hayamos tratado los «productos del conocimiento» de la misma manera que abordamos los problemas de protección de los clientes frente a «productos de consumo». Se ha demandado a McDonald's cuando algunos ciudadanos sufrieron de obesidad o a Starbucks cuando se quemaron con un café caliente. Pero parece muy difícil luchar contra las noticias falsas, porque jugar con la libertad de expresión tiende a considerarse como un asalto a los principios democráticos.

En lugar de proteger a las personas de la información, puede ser más fructífero fortalecer su capacidad para clasificar la información que reciben. Los estudiantes deben ser capaces de distinguir entre fuentes informativas creíbles y poco fiables, entre hechos y ficción. Necesitan ser capaces de cuestionar o tratar de mejorar los conocimientos y prácticas aceptados de nuestros tiempos. La alfabetización en el siglo XX trataba de extraer y procesar información «pre-codificada»; en el siglo XXI, se trata de construir y validar el conocimiento. En el pasado, los profesores podían decirles a los alumnos que buscaran información en una enciclopedia, y que se basasen en esa información como exacta y verdadera. Hoy en día, Google, Baidu o Yandex nos presentan millones de respuestas a cualquier pregunta y la tarea de los lectores es triangular, evaluar y construir el conocimiento.

Enrique Roca— *Consideras, entonces que es necesario renovar la concepción del conocimiento y, por tanto, incorporar nuevas competencias cognitivas y sociales.*

Andreas Schleicher— La creciente complejidad de la vida moderna, para las personas, las comunidades y las sociedades, apunta a que las soluciones a nuestros problemas también sean complejas: en un mundo estructuralmente desequilibrado, el imperativo de reconciliar diversas perspectivas e intereses, en entornos locales con implicaciones a veces globales, requerirá que los jóvenes se conviertan en expertos en el manejo de las tensiones, dilemas y compensaciones. Lograr un equilibrio entre las demandas competitivas —la equidad y la libertad, la autonomía y la comunidad, la innovación y la continuidad, la eficiencia y el proceso democrático— rara vez conducirá a una elección o incluso a una solución única. Los individuos necesitarán pensar de una manera más integrada que explore las interconexiones. Sustentar estas habilidades cognitivas es la empatía (la capacidad de entender la perspectiva de otro y de tener una reacción visceral o emocional), la adaptabilidad (la capacidad de repensar

y cambiar las percepciones, prácticas y decisiones de uno a la luz de la experiencia fresca, la nueva información y la comprensión adicional) y la confianza.

Lidiar con la novedad, el cambio, la diversidad y la ambigüedad supone asumir que los individuos pueden «pensar por sí mismos». La creatividad en la resolución de problemas requiere la capacidad de considerar las consecuencias futuras de las acciones de uno, evaluar el riesgo y la recompensa, y asumir la responsabilidad por los productos del trabajo. Todo ello requiere desarrollar un sentido de responsabilidad y la madurez moral e intelectual necesarios para que una persona pueda reflexionar y evaluar sus acciones a la luz de sus experiencias y sus metas personales y sociales. La percepción y evaluación de lo que es correcto o incorrecto, bueno o malo en una situación específica, es la ética. Implica hacer preguntas relacionadas con normas, valores, significados y límites, tales como: ¿Qué debo hacer? ¿Tenía razón en hacer eso? ¿Dónde están los límites? Sabiendo las consecuencias de lo que hice, ¿debería haberlo hecho? Este es el concepto de autorregulación, que involucra el autocontrol, la autoeficacia, la responsabilidad, la resolución de problemas y la adaptabilidad. Los avances en Neurociencia del desarrollo demuestran que una segunda ráfaga de plasticidad cerebral tiene lugar durante la adolescencia, y que las regiones cerebrales y los sistemas que son especialmente plásticos son los implicados en el desarrollo de la autorregulación.

También tenemos que pensar más en enseñar y premiar la colaboración además de los logros individuales. En las escuelas de hoy en día, los estudiantes suelen aprender individualmente y, al final del año escolar, probamos y certificamos sus logros individuales. Pero cuanto más interdependiente sea el mundo, más necesitamos colaboradores efectivos. La innovación de hoy en día rara vez es el producto de personas que trabajan aisladamente, sino un resultado de cómo movilizamos, compartimos y vinculamos el conocimiento.

Enrique Roca— *¿Deberíamos, en consecuencia, alentar al profesorado a tener en consideración estas circunstancias de los aprendizajes?*

Andreas Schleicher— Para ayudar a desarrollar la dependencia entre los estudiantes, los educadores necesitan reconocer no sólo la individualidad de los estudiantes, sino también el conjunto más amplio de relaciones —con sus profesores, compañeros, familias y comunidades— que influyen en el aprendizaje estudiantil. En el corazón de esto está la co-dependencia —las relaciones interactivas, de apoyo mutuo que ayudan a los estudiantes a progresar—. En este sentido, todos deben ser considerados aprendices, no sólo estudiantes, sino también profesores, gerentes escolares, padres y comunidades.

Enrique Roca—*Y a los centros educativos...*

Andreas Schleicher— Es una tarea difícil, pero las escuelas necesitan ayudar a los estudiantes a aprender a ser autónomos en su pensamiento y a desarrollar una identidad que sea consciente del pluralismo de la vida moderna. En el trabajo, en el hogar y en la comunidad, las personas necesitan una amplia comprensión de cómo viven los demás en diferentes culturas y tradiciones, y cómo piensan otros, como científicos, matemáticos, científicos sociales y artistas. No menos importante es la capacidad de observar y comprender la diversidad, y de reconocer los valores liberales fundamentales de nuestras sociedades, como la tolerancia y la empatía, que también puede ser una de las respuestas más poderosas al extremismo y la radicalización. En resumen, actualmente las escuelas necesitan permitir que los estudiantes piensen por sí mismos y actúen con y para otros.

Esto me traslada al desafío más difícil en la educación moderna: cómo incorporar los valores a la educación.

Enrique Roca— *Desafío que está en el núcleo del debate educativo.*

Andreas Schleicher— Los valores siempre han sido fundamentales para la educación, pero es hora de que se muevan de las aspiraciones implícitas a las metas y prácticas educativas explícitas de manera que ayuden a las comunidades a pasar de los valores situacionales, lo que significa «hago lo que una situación me permite hacer» —valores sostenibles que generan confianza, lazos sociales y esperanza—. Como dice el columnista del New York Times, Thomas Friedman, «los puntos de vista, las tradiciones y la sabiduría convencional que parecían ser tan sólidas como un iceberg, ahora pueden desaparecer repentinamente en un día, procesos que antes llevaban el tiempo de una generación». Y como señala más adelante, «si la sociedad no construye cimientos bajo la gente, muchos tratarán de construir muros, no importa cuán contraproducente sea».

La cuestión es que si queremos adelantarnos a los desarrollos tecnológicos, tenemos que encontrar y mejorar las cualidades que son exclusivas de nuestra humanidad y que complementan, no compiten con, las capacidades que hemos creado en nuestros ordenadores.

Tratar de limitar la educación a suministrar conocimiento académico conlleva el riesgo de que la educación termine por simplificar el nivel intelectual de la gente para competir con los ordenadores, en lugar de centrarse en los rasgos humanos fundamentales que permitirán a la educación mantenerse por delante de las tecnologías y el desarrollo social.

Pregúntese por qué es mucho más fácil para las tecnologías digitales sustituir a los trabajadores del conocimiento de hoy que a los cazadores-recolectores de ayer. La respuesta es que en la organización del trabajo de Taylor y especializando habilidades humanas, hemos perdido muchas de las capacidades que pueden no tener ningún valor instrumental directo en el trabajo.

Singapur fue el primer país que he analizado donde la educación en valores está explícitamente incluida en el centro de su marco curricular. Enfatizan el respeto, la responsabilidad, la resiliencia, la integridad, la atención y la armonía en la escuela. Estos valores están destinados a dar forma a las cualidades de carácter de los estudiantes, tales como conciencia de sí mismo y como ser social, gestión de relaciones, autogestión y toma de decisiones responsable. De hecho, este marco se refiere a las cualidades del carácter como «valores en acción».

En conjunto, el marco curricular de Singapur está diseñado para proporcionar a las personas confianza y autodeterminación, formar ciudadanos responsables que colaboran activamente. Las escuelas de Singapur utilizan el marco para diseñar programas curriculares y «co-curriculares» que ayuden a los alumnos a desarrollar las competencias requeridas. Además, en este sistema educativo, se espera que cada estudiante participe en programas de «valores en acción» que ayuden a construir un sentido de responsabilidad social. Aun así, incluso en Singapur, gran parte de todo esto sigue siendo una aspiración que en el mejor de los niños sólo se refleja parcialmente en la forma en que los estudiantes realmente aprenden y los profesores realmente enseñan.

Enrique Roca— *¿Cómo podemos enfrentarnos a la evolución del aprendizaje en el aula para adaptarlo a un enfoque pedagógico moderno?*

Andreas Schleicher— Sí, realmente creo que se trata de un desafío. Es mucho más fácil educar a los estudiantes en relación con nuestro pasado, que para su futuro. Las escuelas son intrínsecamente sistemas sociales conservadores, al igual que los padres nos preocupamos cuando nuestros hijos aprenden cosas que no entendemos, y más aún, cuando ya no estudian cosas que eran tan importantes para nosotros. Los profesores se sienten más cómodos enseñando del mismo modo que se les enseñó y como se les enseñó a enseñar. Y los responsables de las políticas corren el riesgo de perder el apoyo popular sobre las cuestiones educativas, pero raramente ganan apoyo sobre la educación porque se necesita mucho más que un ciclo electoral para traducir las intenciones en resultados.

Así que, a veces, lograr cambios en educación es como intentar mover una montaña ya que es complicado depender de personas externas porque muchos defienden y protegen el status quo. El mayor riesgo actual de la escolarización no es su ineficacia, sino que la forma de escolarización existente está perdiendo su propósito y relevancia. Y cuando el cambio es tan vertiginoso, el hecho de ser más lento a la hora de adaptarse hace que los sistemas educativos se des-aceleren y desorienten.

Además, el recorrido de la reforma educativa está plagado de buenas ideas que fueron mal implementadas. Las leyes, instrucciones, estructuras e instituciones en las que los líderes educativos tienden a centrarse son como la pequeña punta visible de un iceberg. La razón por la que es tan difícil cambiar los sistemas educativos es que hay una parte invisible mucho más grande bajo la línea de flotación. Esta parte invisible contiene los intereses, creencias, motivaciones y temores de las personas que están involucradas en la educación, padres y profesores incluidos. Aquí es donde ocurren colisiones inesperadas, porque esta parte de la reforma educativa tiende a evadir la pantalla radar de la política pública. Por este motivo, los líderes educativos raramente tienen éxito con las reformas que emprenden a menos que construyan un entendimiento compartido y una propiedad colectiva para el cambio, y a menos que construyan capacidad y creen el clima de políticas adecuado, con medidas de rendición de cuentas destinadas a alentar la innovación en lugar del cumplimiento.

Enrique Roca— *¿Crees que las próximas generaciones de jóvenes ciudadanos necesitarán que exista un tipo diferente de estudiantes, educadores y líderes educativos?*

Andreas Schleicher— Sí, pero también creo que muchos estudiantes, maestros y escuelas están preparados para ello. Para estimular su crecimiento, las políticas deben orientarse hacia la innovación, que sea a la vez fuente de inspiración y capacitación, identificando y compartiendo las mejores prácticas. En el sistema escolar burocrático tradicional, a los profesores se les deja solos en las aulas con un montón de recetas de lo que se ha de enseñar. Los futuros docentes y escuelas están mirando hacia el exterior para colaborar con otros profesores y otras escuelas. El pasado trataba de la sabiduría heredada y transmitida, y el futuro tratará de la sabiduría generada por el usuario.

En el pasado profesores y contenidos se dividían de acuerdo a las asignaturas y a los grupos de estudiantes a los que iban destinados, y se aislaban: las escuelas fueron diseñadas para mantener a los es-

tudiantes dentro y el resto del mundo afuera. En el futuro deben integrarse, lo que significa enfatizar la integración de los sujetos, la integración de los estudiantes y la integración de los contextos de aprendizaje, y necesitan estar conectados, lo que significa estar relacionado con contextos del mundo real y ser permeable a los ricos recursos de la comunidad.

La educación en el pasado estaba basada en asignaturas, en el futuro se basará en proyectos. El pasado era jerárquico, los estudiantes eran destinatarios y los profesores el recurso dominante, el futuro es «co-creado», y eso significa que necesitamos reconocer tanto a los estudiantes como a los adultos como recursos para la «co-creación» de comunidades, para el diseño del aprendizaje y para el éxito de los estudiantes. El futuro también debe ser colaborativo, y eso significa cambiar las normas de trabajo. Expresado de manera diferente, estamos viendo un cambio de un mundo de acciones —con el conocimiento que se apila en algún lugar depreciándose rápidamente— a un mundo en el que el poder enriquecedor de la colaboración está aumentando.

Los objetivos del pasado fueron la normalización y el cumplimiento, es decir, los estudiantes son educados en lotes de edad, siguiendo el mismo currículo estándar, todos evaluados al mismo tiempo. En el futuro se deben personalizar las experiencias educativas, es decir construir la educación desde las pasiones y capacidades, ayudando a los estudiantes a personalizar su aprendizaje y evaluación de manera que fomenten el compromiso y el talento.

En el pasado, las escuelas eran islas tecnológicas, es decir, la tecnología se desplegaba principalmente para apoyar las prácticas existentes en beneficio de la eficiencia. Las escuelas futuras están «empoderadas» y utilizan el potencial de la tecnología para liberar el aprendizaje de las convenciones pasadas y conectar a los alumnos de maneras nuevas y poderosas. El pasado era interactivo, el futuro es participativo. Necesitamos entender que el aprendizaje no es un lugar, sino una actividad.

En el futuro habrá alianzas más innovadoras. El aislamiento en un mundo de sistemas de aprendizaje complejos limitará seriamente el potencial. Los entornos de aprendizaje potentes están creando sinergias constantemente y encontrando nuevas formas de mejorar el capital profesional, social y cultural con los demás. Lo hacen con las familias y las comunidades, con la educación superior, con otras escuelas y entornos de aprendizaje, y con las empresas.

Enrique Roca— *En tu opinión, ¿cuáles podrían ser las principales cuestiones que habría que abordar para mejorar la educación española?*

Andreas Schleicher– Creo que los estudios comparativos internacionales como PISA proporcionan muchas ideas al respecto.

Para empezar, los responsables de los sistemas educativos con buenos resultados han convencido a sus ciudadanos para que valoren el futuro. Los padres y abuelos chinos invertirán todos sus recursos económicos en su futuro: la educación de sus hijos. Por otro lado, gran parte del mundo occidental ya ha gastado el dinero de sus hijos para el consumo de tal manera que sus naciones están muy endeudadas.

Pero dar un gran valor la educación es sólo una parte de la ecuación. Otra parte es la creencia profunda de que cada estudiante es capaz de aprender. En países como Canadá, Estonia, Finlandia o Japón, los padres y maestros confían en que todos los estudiantes pueden cumplir con altos estándares, y que la confianza se manifiesta en el comportamiento de los estudiantes y de los docentes. Estos sistemas han avanzado pasando de la clasificación del talento humano al desarrollo del talento humano. Esta progresión sigue siendo un reto importante para España.

En ningún país la calidad de un sistema escolar excede la calidad de sus profesores. Los mejores sistemas escolares seleccionan y forman cuidadosamente a su personal docente, proporcionan un entorno educativo en el que los profesores trabajan juntos para enmarcar buenas prácticas, y les animan a crecer en sus carreras.

Los sistemas educativos con buenos resultados también han pasado del control administrativo y la rendición de cuentas a la organización profesional del trabajo. Animan a su profesorado a ser innovadores, a mejorar su propio desempeño y el de sus colegas, y a perseguir el desarrollo profesional que conduce a una mejor práctica. En los mejores sistemas educativos no se pone el énfasis en mirar hacia arriba dentro de la administración del sistema escolar; se trata de mirar hacia fuera, a otro maestro o a otra escuela, creando una cultura de colaboración y redes sólidas de innovación. En relación con este enfoque, se podría decir que en España tanto la autonomía profesional como la cultura colaborativa de los docentes y de las escuelas siguen estando insuficientemente desarrolladas.

No menos importante es el dato de que los sistemas escolares de mejor rendimiento proporcionan una educación de alta calidad para que cada estudiante se beneficie de una excelente enseñanza. Para lograrlo, estos países atraen a los directores más competentes hacia las escuelas más complicadas y a los profesores más talentosos a las aulas más complejas. También alinean las políticas y las prácticas en todo el sistema, garantizan que las políticas sean coherentes durante períodos de tiempo prolongados y que se apliquen sistemáticamente.

Enrique Roca– *Muchas gracias, Andreas, por ofrecernos estas reflexiones, que considero muy útiles para nuestros debates sobre la mejora de la educación. Gracias en nombre del Consejo Escolar del Estado y de nuestros consejeros y lectores.*

MIRADA INSTITUCIONAL





Ouka Leele (1995). *La Voluptuosidad*. (Detalle). Madrid: Galería BAT.

Ouka Leele

La voluptuosidad

1995. Cibachrome, 25 x 19 cm. Galería BAT

Bárbara Allende Gil de Biedma (Ouka Leele) - Madrid 1957

Reconocida artista que comenzó su actividad expositiva en los años 80. Ouka Leele decidió fusionar pintura y fotografía para crear su propio sistema de comunicación artístico, aplicando acuarela para colorear las fotos en blanco y negro. En plena movida madrileña, extendió su ámbito de actuación hacia otras disciplinas artísticas como el dibujo, la serigrafía, la pintura y la literatura. A lo largo de su carrera ha realizado diversas exposiciones, tanto individuales como colectivas, a nivel internacional y nacional. Durante la última década ha sido galardonada con diversos premios. En 2005 recibió el Premio Nacional de Fotografía.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



MÁS EDUCACIÓN EN EUROPA, MÁS EUROPA EN LA EDUCACIÓN

MORE EDUCATION IN EUROPE, MORE EUROPE IN EDUCATION

Andrés Contreras Serrano

Cristina Galache Matabuena

Consejeros de Educación en la Representación Permanente de España ante la Unión Europea

Resumen

Europa se encuentra en uno de esos momentos de su historia en el que ha de renovar su unidad y su finalidad como proyecto común, para así afrontar de modo firme y conjunto los enormes retos que el futuro le plantea. La educación vive también un momento de transformación profunda bajo la demanda de una sociedad que afronta desafíos complejos y decisivos.

Ambos deberían abordarse conjuntamente y complementarse para que, por un lado, el proyecto europeo se consolide gracias a la aportación que realizan las personas que participan en el sector educativo y a los beneficios obtenidos de los encuentros compartidos y, por otro, la educación se enriquezca del ideal europeo de unidad en la diversidad y de la puesta en práctica con probado éxito de metodologías, proyectos y programas que han transmitido los valores europeos que son la finalidad de la Unión Europea.

Asistimos a una época donde la promoción de nuevas formas de cooperación entre países se debe hacer más intensa, flexible, basada en la evidencia, adaptada a las necesidades de la comunidad educativa y a las demandas de la sociedad y en interés de todos los ciudadanos y de los proyectos colectivos, y muy especialmente de la Unión Europea.

En este artículo se exponen algunas de las razones que fundamentan la necesidad de esa complementariedad y ciertas iniciativas ya en marcha que ejemplifican la utilidad y conveniencia de trabajar en pos de la misma.

Palabras clave: Unión Europea, educación, Área Europea de Educación, cooperación, ET 2020, identidad, valores comunes.

Abstract

Europe faces a time in history when its unity and goal as a common project must be redefined in order to overcome firmly and jointly the enormous challenges of the future. Education also deals with a moment of deep transformations in a society undertaking complex and key demands.

They should both be addressed together and be complementary so that, on one hand, the European project could be reinforced by the contribution of the education sector and by the benefits of shared encounters and, on the other hand, education enriches from the implementation of the European ideal of unity in diversity and from highly successful methodologies, projects and programmes that have passed on European values as European Union's goal.

We are witnessing a time of a more intense and flexible promotion of new forms of cooperation among countries, evidence-based and adapted to the needs of the education community and the demands of society and in the interest of all citizens and collective projects, especially from the European Union.

This article outlines some of the reasons justifying the need of such complementarity and presents specific on-going initiatives that illustrate the utility and convenience of working towards it.

Keywords: European Union, education, European Education Area, cooperation, ET 2020, identity, common values.



I. Introducción

La historia de Europa y de la Unión Europea es la historia de la superación de sucesivas crisis y de una metamorfosis continua que la condena a un estado de construcción permanente. A través de estos momentos de dificultad, la Unión Europea ha ido creciendo y conformándose tal y como hoy la conocemos. Sin embargo, las últimas crisis, del euro, del Brexit, del estado de derecho y, muy especialmente, la de los refugiados, han abierto muchos interrogantes y han sumido a la Unión en un estado de reflexión sobre su futuro. Esto ha llevado al Presidente Juncker a afirmar, en el debate sobre el Estado de la Unión de 2016, que Europa afrontaba una «crisis existencial». Como recientemente ha señalado el Presidente francés Macron en su manifiesto sobre el renacimiento de Europa, «nunca antes, desde la Segunda Guerra Mundial, Europa ha sido tan necesaria. Y, sin embargo, nunca ha estado tan en peligro».

Tanto para considerar que Europa es necesaria como que está en peligro es imprescindible conocerla. En la actualidad existe un gran desconocimiento de la Unión Europea por parte de nuestros conciudadanos y, tras la celebración de más de treinta años desde la entrada de España en la misma, podríamos decir que se debe en parte a la educación. Según los datos del Eurobarómetro de diciembre de 2017, uno de cada tres europeos desconoce qué países forman parte de la Unión, uno de cada dos no sabe cómo funcionan las instituciones y solo uno de cada cinco es capaz de contestar a preguntas sencillas sobre el ámbito comunitario. De manera causal, ese desconocimiento lleva a una falta de participación en los procesos europeos que muestra un escaso sentimiento de pertenencia a una identidad común. Si bien la participación en las Elecciones al Parlamento Europeo, celebradas el pasado 26 de mayo, fue la más alta en veinte años y el primer aumento, respecto a las anteriores, de la historia con más de un 50 % de tasa de participación, esta continua siendo más baja que en otros procesos electorales, especialmente entre la población más joven.

En ocasiones falta una reflexión sobre el fundamento de la Unión Europea y el papel que juega en nuestra vida cotidiana. Y dicha percepción está muy vinculada, entre otros factores, con el nivel de estudios: los ciudadanos con una titulación de educación secundaria o inferior valoran significativamente menos los beneficios de la misma y tienen mayores deseos de que las competencias que actualmente ejercen las instituciones comunitarias sean devueltas a los Estados miembros, como bien quedó demostrado en el referéndum sobre el Brexit, que tanto

influirá en la cooperación educativa de los próximos años.

La principal riqueza de Europa son las personas que forman parte de ella. Actualmente, trabajan en la Unión Europea más de ocho millones de docentes de todos los sectores educativos, casi el 2 % de la población. El colectivo de personas en procesos de educación formal es de más de 112 millones de estudiantes, lo que supone aproximadamente el 22 % de la población. Prácticamente uno de cada cuatro europeos participa en el sistema educativo formal. Por ello la educación debe constituir el instrumento idóneo para incrementar la conciencia y comprensión de la riqueza del patrimonio cultural, la historia, las experiencias, las convicciones y los valores que compartimos los europeos y que queremos que se transmitan a las nuevas generaciones. El principal nexo de unión entre los europeos debe ser un sentimiento común de pertenencia que permita superar las fronteras y las concepciones excluyentes. Y Europa puede ayudar a reforzar esta identidad abierta. El proyecto europeo es capaz de dotar de manera tangible de un sentido positivo a la construcción de la sociedad, haciendo visibles las ventajas de vivir en común y vacunándonos de cualquier tentación de violencia o discriminación.

Por ello, en la actual coyuntura de «crisis existencial» del ideal europeo y de la existencia de grandes desafíos educativos, habría que trabajar en dos sentidos complementarios que pueden resumirse en las dos afirmaciones que dan título a este artículo: «Más Educación en Europa, más Europa en la Educación».

2. Más Educación en Europa

La conciencia sobre la importancia de las políticas educativas en la construcción de la Unión Europea en estos más de sesenta años ha sido un proceso de avance constante según las necesidades históricas de cada momento. En cada fase crítica del proyecto europeo, la educación y la formación han obtenido un impulso para dar un nuevo paso hacia una mayor coordinación y aprendizaje mutuo.

Es cierto que la educación tuvo una presencia muy moderada en los inicios. La poca ambición inicial del Tratado de Roma en este ámbito se explicaba por el modelo de integración esencialmente económico al que se aspiraba en 1957. Prueba de ello es que en el Tratado sólo se contemplan aspectos relacionados con el reconocimiento mutuo de títulos y la formación profesional como instrumentos de la política de empleo.

No fue hasta catorce años después cuando los Ministros de Educación de los entonces seis Estados

miembros de la Comunidad Europea se reunieron por primera vez. En ese primer Consejo de 1971 se alcanzó fácilmente un consenso sobre la necesidad de establecer mecanismos de cooperación en materia educativa. La Resolución que adoptaron tres años después sentó las bases de dicha cooperación, que partía de mantener la diversidad de los sistemas educativos de cada Estado miembro sin pretender una armonización de las estructuras ni de las políticas. Ya entonces quedaba patente la dificultad de conjugar las soberanías nacionales con la necesaria colaboración que se requería en este ámbito.

En 1976 se aprobó el primer Programa de Acción en Educación de la Comunidad Europea y se creó, con carácter permanente, el Comité de Educación encargado de preparar los trabajos del Consejo. La falta de una clara base jurídica limitó las acciones en esta primera fase a un tímido intercambio de información y experiencias, pero ya entonces se sentaron las bases para los futuros programas de cooperación.

Habría que esperar a los años ochenta para que la educación en Europa recibiera un impulso decisivo. A las competencias más amplias de las instituciones europeas se unía la conciencia de la necesidad de seguir avanzando en todos los ámbitos y no solo en el económico. Y así, con la aprobación del Informe del Comité para la Europa de los Ciudadanos, conocido como Informe Adonnino (Consejo Europeo de Milán, 1985), se reconoce de manera expresa la importancia de la educación en la construcción de la nueva Europa. En esa década se pusieron en marcha programas sectoriales relacionados con la formación profesional, las nuevas tecnologías y el aprendizaje de lenguas. A pesar de que la educación continuó sin mencionarse explícitamente en el Acta Única Europea de 1986, al año siguiente arrancó una de las acciones educativas más emblemáticas de la Unión Europea: el programa Erasmus, del que ya se han cumplido más de treinta años. De manera paradójica, a pesar de la ausencia de una competencia explícita europea, Erasmus se convirtió en un programa insignia de la Unión, del que se han beneficiado más de diez millones de personas en toda Europa y que tanto ha hecho por la construcción europea y el fomento de la pertenencia a una identidad común.

Es en 1992 con la firma del Tratado de la Unión Europea en la ciudad de Maastricht cuando se produjo el verdadero salto cualitativo de la Unión tal y como la conocemos en la actualidad. La caída del muro de Berlín llevó a una reflexión profunda sobre el devenir de Europa y los valores sobre los que se fundamentaba la ya Unión Europea. La incorporación, por primera vez, de una referencia explícita a la educación en los tratados marcó el inicio de «una nueva

etapa en el proceso creador de una Unión cada vez más estrecha entre los pueblos de Europa», como se expresa en el primer artículo del Tratado. La nueva Unión reconoce desde su comienzo la conveniencia de trabajar de manera coordinada en la creación y puesta en marcha de políticas educativas eficaces, si bien dicha acción debe quedar siempre supeditada a los principios de voluntariedad, subsidiariedad y proporcionalidad.

Precisamente el pasado 19 de junio se cumplieron veinte años de la Declaración de Bolonia, que supuso el inicio del camino hacia la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior. Iniciativa inicial de cuatro Estados (Alemania, Francia, Italia y Reino Unido), fue suscrita en 1999 por veintinueve países y hoy en día se ha extendido a cuarenta y ocho. De nuevo es una firme voluntad política, y no una base jurídica vinculante, la que impulsa un ambicioso proceso que ha transformado con éxito la educación superior en nuestro continente, generando una dinámica de convergencia de las instituciones de educación superior y permitiendo una mayor internacionalización y movilidad de los estudiantes y los docentes universitarios. El énfasis se puso en la adaptación de la universidad a los nuevos métodos de aprendizaje, a las demandas sociales y a la competitividad laboral.

Con el cambio de milenio, los Jefes de Estado y de Gobierno de los quince estados que formaban entonces la Unión Europea volvieron a plantearse el futuro de la Unión y decidieron revisar sus políticas sociales y educativas. La finalidad era hacer frente a la competitividad en un mercado globalizado y la digitalización en todos los ámbitos. En una coyuntura de crecimiento económico, el Consejo Europeo de Lisboa, en el mismo año 2000, propuso convertir a Europa en «la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo», una década después. Y de nuevo se añadió una dimensión educativa a dicha estrategia de creación de empleo, apostando por el aumento de las competencias de los europeos. Todo esto se tradujo en objetivos educativos de equidad y eficacia en los respectivos sistemas nacionales, que a la larga han favorecido un desarrollo convergente entre los países de la Unión.

Dos años después, bajo la Presidencia española de 2002, el Consejo Europeo reunido en Barcelona aprobó el Programa de trabajo «Educación y Formación 2010», donde se establecieron los objetivos estratégicos de la siguiente década y se fijó el que pasó a denominarse «método abierto de coordinación» como instrumento fundamental para su consecución. La identificación y definición común de objetivos e indicadores por el Consejo, los instrumentos de medida definidos conjuntamente y la evaluación com-



parativa de los países de la UE proporcionan un nuevo marco de cooperación en educación. A dicho programa siguió el todavía vigente «Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la

formación 2020», conocido como ET 2020, aprobado en 2009.

Con la irrupción de la crisis económica y financiera en la que se vio inmersa Europa a partir de 2008, la Unión decide dar nuevos pasos en la integración mediante la aprobación en 2010 de la Estrategia Europa 2020. Con ella se pretendía que Europa volviera a encontrar su rumbo hacia un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Y de ahí que entre los cinco objetivos cuantificables para lograrlo se fijara uno doble en educación: reducir la tasa de abandono escolar temprano por debajo del 10 % y aumentar hasta el 40 % el porcentaje de los titulados universitarios entre los 30 y 34 años. Desde entonces la educación se incorpora como una de las materias de seguimiento al proceso del Semestre Europeo, como ciclo anual de coordinación de las políticas europeas para la consecución de los objetivos de la Estrategia Europa 2020.

En el año 2017 se inició una nueva etapa de refuerzo en la cooperación europea en materia de educación. No es casualidad. Tras la crisis financiera de la última década y la crisis migratoria de los últimos años, asistimos con preocupación al surgimiento de fenómenos de populismo, nacionalismos excluyentes y movimientos euroescépticos. A ello se suman, además, los resultados del referéndum sobre la salida del Reino Unido. Todo ello originó un profundo debate sobre el futuro de la Unión Europea, lo que llevó a la Comisión a convocar una Cumbre extraordinaria en Sibiu, Rumanía, para mayo de 2019. De nuevo, como en anteriores crisis, la educación vuelve a situarse en primera línea de la agenda política.

La aprobación del Pilar Europeo de Derechos Sociales en la Cumbre Social de Gotemburgo de noviembre de 2017 supuso un cambio sustancial en la manera de afrontar la política en materia de educación a escala europea. El primero es el derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente inclusivos y de calidad. El Consejo Europeo decidió trabajar con una nueva metodología donde son los Jefes de Estado y de Gobierno los que definen las prioridades de actuación, la denominada Agenda de los Líderes. Y la materia escogida en la primera reunión de la Agenda de los Líderes es precisamente la educación y la cultura. Así, tras dieciséis años (Barce-

lona 2002), un Consejo Europeo vuelve a dar nuevos pasos en materia de educación, en diciembre de 2017. Con ello se culminó un proceso que se había iniciado con la publicación del «Libro Blanco sobre el futuro de la Unión Europea» a principios de 2017, continuó con la Declaración de Roma que celebraba el 60.º Aniversario del Tratado de Roma y finalizó con la Comunicación de la Comisión Europea, aportación a la Cumbre Social de Gotemburgo, titulada «Reforzar la identidad europea a través de la educación y la cultura». En ella la Comisión proponía crear un Área Europea de Educación para 2025 basada en la confianza, el reconocimiento mutuo, la cooperación y la movilidad, con vistas a una Europa en la que aprender, estudiar e investigar no se vea obstaculizado por las fronteras.

El modo de llevar a la práctica esta nueva visión de Europa se desgranó en una serie de iniciativas clave: intensificar la movilidad y los intercambios de estudiantes y docentes, promover la constitución de veinte «Universidades Europeas» para 2024, fomentar el aprendizaje de lenguas, poner en marcha la Tarjeta Europea del Estudiante y promover la cooperación sobre el reconocimiento mutuo de títulos de educación superior y de bachillerato.

La Comisión Europea, por su parte, promovió a comienzos de 2018 la celebración en Bruselas de la primera Cumbre Europea de Educación, con el lema «Sentar las bases de un Área Europea de Educación: por una educación innovadora, inclusiva y basada en valores». Con la asistencia de dieciocho Ministros de Educación y numerosos representantes de la comunidad educativa europea, la Cumbre permitió debatir el importante papel que debía jugar la educación en la construcción del proyecto europeo.

A partir de ese momento, y en cumplimiento de los mandatos del Consejo Europeo de diciembre, los Estados miembros y la Comisión comenzaron a trabajar conjuntamente para la puesta en marcha con suficiente grado de ambición del Área Europea de la Educación. Ese mismo año el Consejo aprobó la «Recomendación relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza», con claro liderazgo de España, la «Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente» y la «Recomendación relativa a la promoción del reconocimiento mutuo automático de las cualificaciones de educación superior y de bachillerato y de los resultados de los periodos de estudio en el extranjero». Completan los mandatos las dos Recomendaciones recientemente aprobadas por el Consejo de Ministros de Educación en el pasado mes de mayo, relativas a unos sistemas de educación infantil y cuidados de primera infancia

de calidad y a un enfoque integral de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

Habría que aprovechar este momento para redefinir el papel de la educación como motor para la creación de empleo, el crecimiento económico y la justicia social, así como medio para vivir la identidad europea en toda su diversidad. La convocatoria de la segunda Cumbre Europea de Educación para finales de septiembre de este año contribuirá al proceso de reflexión abierto para definir el nuevo Marco estratégico de cooperación en Educación y Formación de la próxima década, que sustituya a la actual ET 2020 y que marque las materias y los métodos de nuestro debate educativo en los próximos años.

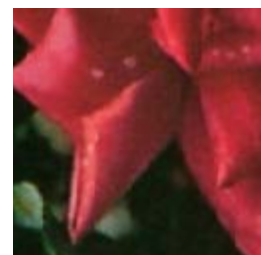
El futuro del proyecto europeo requiere de nuevo de la contribución de la educación, clave para forjar y preservar la identidad europea. Así, los resultados de una encuesta del Eurobarómetro publicados el pasado mes de abril muestran que para un 56 % de los jóvenes europeos la prioridad número uno de la actuación de la UE en los próximos diez años, después de la protección del medio ambiente y la lucha contra el cambio climático, debería ser la mejora de la educación y de la formación, incluida la libre circulación de estudiantes, aprendices o alumnos, seguida de la lucha contra la pobreza y las desigualdades económicas y sociales. La propuesta de la Comisión Europea de duplicar el presupuesto del nuevo Programa Erasmus del próximo periodo 2021-2027 con el fin de hacerlo más inclusivo, accesible y triplicar así los beneficiarios, incide en esta voluntad y vuelve a constatar el éxito de la educación en el proceso de fortalecimiento de la identidad europea.

Tras sesenta años de historia, la cooperación en materia educativa no ha dejado de crecer en el seno de la Unión. Se trata de una constatación de que la solución a los muchos desafíos que tenemos ante nosotros pasa inevitablemente por reforzar la identidad europea mediante el fomento de los valores comunes de la Unión y que esta acción, si se quiere realizar a medio y largo plazo, ha de contar con acciones decididas en el ámbito de la educación.

3. Más Europa en la Educación

La siguiente pregunta es qué puede aportar el proceso histórico de construcción europea al sistema educativo europeo en general, y al español en particular. Afirmaba Zygmunt Bauman, sociólogo polaco premio Príncipe de Asturias de 2010, en su libro «Modernidad líquida» que, a diferencia de épocas anteriores donde el debate estuvo centrado en los medios para obtener unos objetivos prefijados, la época actual está marcada por un sentimiento de irremediable

incertidumbre causado por la necesidad de considerar y decidir cuáles, entre innumerables fines al alcance, son prioritarios. En la actualidad prima la labor de elegir los por qué y para qué, antes que los qué y los cómo. De



alguna manera, podríamos decir que hemos encontrado la solución y ahora nos corresponde encontrar el problema. En ocasiones se asigna al sistema educativo la responsabilidad de no haber resuelto la inasumible variedad de problemas complejos y diversos a los que nos tenemos que enfrentar. Es evidente que la educación no lo puede resolver todo. Pero quizá la comunidad educativa pueda ayudar a reflexionar sobre las causas y finalidades últimas de nuestras sociedades, ya que, en cierto modo, debe ser capaz de recoger lo mejor de la sociedad a la que sirve, convirtiéndose así en corresponsable necesaria en la transmisión de esa herencia a las nuevas generaciones. Y ese es el ámbito donde la Unión Europea puede aportar mucho al desarrollo de la educación como política pública.

Uno de los privilegios de trabajar en el ámbito comunitario es poder presenciar en primera línea la velocidad del avance de las enormes transformaciones sociales y económicas que se están produciendo en las sociedades contemporáneas del conocimiento. Existe una creciente demanda de un replanteamiento de las maneras de aprender y enseñar. Los numerosos retos que plantean la revolución digital, la inteligencia artificial, la neuro y la biotecnología, así como los retos demográficos, la globalización económica y cultural, la desinformación y las redes sociales, los profundos cambios del mercado de trabajo y el crecimiento de las brechas de aprendizaje, nos hacen caer en la cuenta de los riesgos de obsolescencia y de polarización social que urgen a los sistemas educativos nacionales a realizar un esfuerzo de reflexión.

Ya no se puede actuar aisladamente con éxito. La interdisciplinariedad, la permeabilidad y la personalización de la educación no hacen sino aumentar. Nuevas formas híbridas de educación deberán adaptarse de manera rápida a una creciente diversidad de alumnos. En un mundo abierto, de rápido acceso al conocimiento y a la oferta educativa, hay que replantearse el necesario incremento de la movilidad de nuestro alumnado y profesorado. Se trata de construir sistemas que faciliten el reconocimiento de los aprendizajes y la enseñanza de lenguas que permitan trabajar mejor juntos, así como un cambio de paradigma y de cultura hacia un aprendizaje a lo largo de toda la vida y en todos los lugares, en especial, y no exclusivamente, en nuestro puesto de trabajo.

Al mismo tiempo se constata el exponencial incremento del número de nuevas propuestas educativas y pedagógicas destinadas a nuestros centros educativos y de formación, así como a los responsables de la toma de decisiones políticas. Ante esta proliferación de información se requiere discernir entre las premisas verdaderas y las falsas, las científicamente probadas y las no comprobadas que han ido formando una gran burbuja de desinformación y de «bulos educativos». Conocer cuáles son las propuestas basadas en la evidencia debería mitigar los efectos negativos de la política educativa que descansa únicamente en creencias, por muy firmes que puedan ser. La reorientación en la formulación de políticas debería contar con una previsión de las competencias necesarias en el largo plazo y la fijación de escenarios factibles que permitan anticipar los futuros eventos y que tengan en cuenta visiones conjuntas de consenso trabajadas con todos los interlocutores sociales, políticos y académicos.

Todo ello exigirá nuevas formas de cooperación entre países, más intensas, flexibles y adaptadas a las necesidades de la comunidad educativa. Las administraciones educativas habrán de encontrar debates políticos inspiradores del cambio, que motiven la adaptación a las nuevas circunstancias. Dichos debates deberían permitirnos entender mejor el rol que la sociedad demanda de la educación y la generación de bases sólidas para la fijación de prioridades que generen sinergias con el resto de las estrategias políticas y sociales. Un intento loable en este sentido es el trabajo que desde Naciones Unidas se quiere impulsar mediante la creación de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

Y es aquí donde podemos aprender del método de la Unión Europea, que se ha mostrado exitoso para dar a Europa, y por tanto a España, el periodo de mayor paz y prosperidad de toda la historia reciente. Como ya hemos visto, Europa ha ido creciendo en su conciencia de la importancia del pilar social y de la aportación de la educación al mismo. Es lo que el manifiesto de Nuccio Ordine ha definido como la paradoja de «la utilidad de lo inútil». Por todo ello debemos dar un paso adelante en el enfoque estratégico de la educación y la formación en Europa.

La clave del método europeo de cooperación en materia de educación se basa en potenciar la movilidad y los encuentros entre los miembros de la comunidad educativa y con otros sectores, preferiblemente presenciales, pero también virtuales. Dichos encuentros posibilitan la multiplicación del conocimiento mediante el aprendizaje entre pares, el intercambio de buenas prácticas y la aplicación de inteligencia aplicada y basada en evidencias que permiten análisis

comparativos y un seguimiento fiable de los resultados. Esta es y ha sido la clave del éxito del Programa Erasmus, mediante las movilidades individuales, los «partenariados» y las acciones dirigidas al apoyo en la decisión de las políticas públicas educativas. Debemos atender a los retos basándonos en la profundización del marco abierto de cooperación que hasta ahora se ha fijado y centrándonos en las personas. Esto es lo que ha llevado a España a proponer la denominación de «Comunidad Europea de Educación» para referirse al Área Europea de Educación. Este método ya funciona en iniciativas como *eTwinning* y está permitiendo avances en países de la Unión que lo han escogido para guiar el sentido de sus reformas educativas. Y es igualmente la razón del éxito de acogida del proyecto de Universidades Europeas, que por su ambición y el recibimiento que de él ha hecho la comunidad universitaria parece que se convertirá en el programa insignia en materia educativa de las próximas décadas.

Para la elaboración y puesta en marcha de reformas educativas concretas, la Comisión ya pone a disposición de los Estados miembros diversos instrumentos de cooperación y asistencia. Aprender de los mejores casos de éxito siempre ha sido garantía de avance, y más en el sector educativo, donde se constata la relevancia del aprendizaje por emulación y la enseñanza mediante el ejemplo. Este ha sido el método elegido para el Marco Estratégico ET 2020 y su cuadro de indicadores, así como la dinámica del Monitor de la Educación y la Formación que publica la Comisión cada año. Sin olvidar que el Semestre Europeo, un procedimiento en ocasiones criticado por desconocido, se ha convertido en el principal instrumento de comparación europeo. En los últimos años, dicho proceso ha ido aumentando su contenido con objetivos de inclusión social y contra la desigualdad, a la vez que se han ido introduciendo objetivos de educación y formación con carácter cada vez más prioritario. A pesar de despertar cierta desconfianza por parte de algunos países, se ha constatado que el diálogo entre la Comisión Europea y los Estados miembros, y el de estos entre sí, genera dinámicas virtuosas que enriquecen el proceso de decisión política a escala nacional. Instrumentos similares podrían pensarse para la cooperación territorial en materia educativa en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación.

Otro de los instrumentos más novedosos es el del Servicio de Apoyo a las Reformas Estructurales (*Structural Reform Support Service, SRSS*), creado en 2015, a través del que la Comisión Europea coordina y ofrece apoyo técnico personalizado a los Estados miembros en el diseño, preparación y ejecución de reformas estructurales y administrativas que propi-

cien el crecimiento económico, la creación de empleo y la inversión sostenible, estando la educación entre las áreas prioritarias de apoyo. La asistencia técnica del SRSS se ha de solicitar expresamente y siempre en relación con proyectos de reforma concretos. España ya ha hecho uso de él para la asistencia dirigida al diseño y ejecución de una metodología que evalúe la nueva modalidad experimental de Formación Profesional Dual.

Otra de las herramientas que la Comisión pone a disposición de los Estados con bastante éxito son las denominadas «Actividades de aprendizaje entre pares» (*Peer Learning Activities*), basadas en la confianza mutua entre países con similares políticas educativas. En el contexto de la cooperación educativa de la UE, dichas actividades establecen un método de observación de ejemplos positivos y negativos de las reformas adoptadas en otros estados para extraer lecciones de ellos. Su fuerza radica en la contextualización de políticas y flexibilidad de debates.

Se podrían mencionar otros muchos instrumentos a nivel comunitario, como los diferentes programas sectoriales con implicación en el sector educativo, tales como el Fondo Social Europeo, el Programa Horizonte 2020 o los fondos estructurales y de desarrollo regional, así como el recientemente creado Fondo Europeo para Inversiones Estratégicas (FEIE, EFSI en inglés), destinado a impulsar el crecimiento económico y la competitividad a largo plazo en la Unión Europea.

Se trata, en definitiva, de un cambio de cultura estratégica dirigida a definir mejor la misión de la educación en nuestras sociedades y a evitar que el proyecto europeo decaiga como proyecto común de desarrollo social a largo plazo.

4. Conclusiones

Europa y sus sociedades se encuentran inmersas en un profundo debate sobre su futuro. Muchos ciudadanos se preguntan sobre la evolución de sus empleos, el futuro del Estado del bienestar y del medioambiente global, la evolución de las sociedades democráticas o sobre el papel de Europa en el mundo. Un mundo en transición que ofrece también innumerables oportu-

nidades. Sería el momento de aprovecharlas. En ocasiones se considera erróneamente que la Unión Europea es solo un mercado común, una moneda única, un conjunto de instituciones con sede en Bruselas o una legislación general, pero se olvida la finalidad principal de todas esas realidades. El artículo 3 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea establece que esta «tiene como finalidad promover la paz, sus valores y el bienestar de los pueblos». Sin estos valores específicos que el artículo 2 enumera (respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos, junto a los de pluralismo, no discriminación, tolerancia, justicia, solidaridad e igualdad entre mujeres y hombres), el ideal de Europa podría decaer como proyecto común. Todos los medios deberían servir en última instancia para alcanzar esta meta. No existe una identidad sin la apropiación libre, individual y colectiva de unos valores comunes que se reconocen como pilares de la convivencia y del bienestar diario.

Esta conciencia de identidad y de pertenencia a la comunidad debería ser presentada de una manera atractiva y real para que no cristalice en valores abstractos, incapaces de resolver los retos que nos plantea la realidad cotidiana. En este sentido, la educación se convierte en un instrumento idóneo de manifestación sensible y práctica de estos valores. La educación es uno de los instrumentos estratégicos que favorece que decrezca la incertidumbre e inquietud generada por estos tiempos líquidos.

La aportación de Europa a la educación, bajo su lema de unidad en la diversidad, se convierte así en una ayuda inestimable en la construcción de sociedades cohesionadas, solidarias e inclusivas. Conscientes de una identidad propia, aceptada e integrada en acciones comunes, podremos construir en ella puentes entre distintos orígenes, pensamientos, culturas y religiones, en un clima de respeto y acogida a lo diferente, generando procesos de justicia y solidaridad mutua, tan necesarios para superar las crisis que hemos de afrontar juntos. Europa y la educación se necesitan mutuamente. El desarrollo de una debería ir acompañada del desarrollo de la otra. Pongámonos manos a la obra.

Los Autores

Andrés Contreras Serrano

Licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid y diplomado en Derecho Comunitario por el CEU San Pablo. Pertenece al Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado.

Ha desarrollado su carrera profesional en puestos de gestión y asesoría técnica en los ámbitos de los Ministerios de Hacienda y Administraciones Públicas, Industria, Turismo y Energía y como Jefe del Gabinete Técnico del Subsecretario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

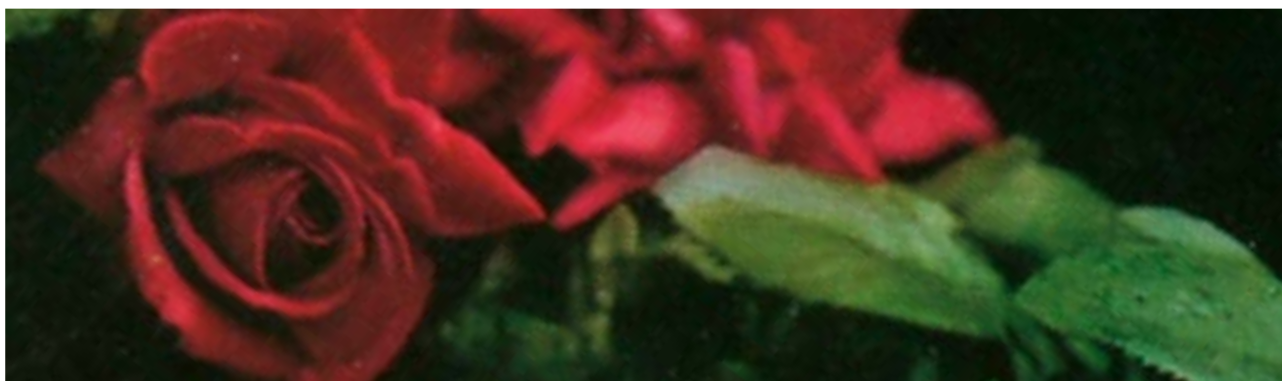
En la actualidad es Consejero de Educación de la Representación Permanente de España ante la Unión Europea y el representante de España en el Comité Erasmus+. Entre otras actividades académicas, ha sido profesor del Instituto de Empresa y miembro del Patronato de la Escuela de Organización Industrial EOI. Es fundador del taller de voluntariado «Juguemos».

Cristina Galache Matabuena

Licenciada en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid y diplomada en Derecho Comunitario por el CEU San Pablo. Pertenece al Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado.

Ha desarrollado su carrera profesional en puestos de asesoría técnica y gestión en los Ministerios de Economía, Trabajo y Hacienda. En el ámbito del Ministerio de Educación y Ciencia ha sido Vocal Asesora para Asuntos Europeos en el Gabinete del Secretario de Estado de Educación y Universidades y del Secretario de Estado de Universidades e Investigación, así como Secretaria General de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

En la actualidad es Consejera de Educación en la Representación Permanente de España ante la Unión Europea. Es Jefa de la delegación española en el Consejo Superior de Escuelas Europeas y asiste en representación de España al Consejo de Administración del Colegio de Europa en Brujas.





Ouka Leele (1996). Retrato de Ana Quadros. (Detalle). Madrid: Galería BAT.

Ouka Leele

Retrato de Ana Quadros

1986. Cibachrome, 49 x 49 cm. Galería BAT

Bárbara Allende Gil de Biedma (Ouka Leele) - Madrid 1957

Reconocida artista que comenzó su actividad expositiva en los años 80. Ouka Leele decidió fusionar pintura y fotografía para crear su propio sistema de comunicación artístico, aplicando acuarela para colorear las fotos en blanco y negro. En plena movida madrileña, extendió su ámbito de actuación hacia otras disciplinas artísticas como el dibujo, la serigrafía, la pintura y la literatura. A lo largo de su carrera ha realizado diversas exposiciones, tanto individuales como colectivas a nivel internacional y nacional. Durante la última década ha sido galardonada con diversos premios. En 2005 recibió el Premio Nacional de Fotografía.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



EL INTEF Y LA ESCUELA EN LA ERA DIGITAL: NUEVOS RETOS, NUEVAS OPORTUNIDADES

INTEF AND SCHOOLS IN THE DIGITAL AGE: NEW CHALLENGES, NEW OPPORTUNITIES

Instituto Nacional de Tecnologías y Formación del Profesorado

Ministerio de Educación y Formación Profesional

Resumen

Este artículo presenta las principales acciones que desarrolla el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, para el fomento de la competencia digital de docentes y estudiantes. Estas actuaciones, que se estructuran como proyectos de cooperación territorial en colaboración con las Comunidades Autónomas, incluyen iniciativas muy directamente relacionadas con la formación del profesorado, con la transformación metodológica o con proyectos educativos de colaboración internacional de forma virtual, pero también otras que tienen en cuenta aspectos relacionados con la infraestructura requerida para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela y con el rediseño de los propios espacios de aprendizaje. El objetivo común de todas ellas es la capacitación de los centros educativos como entidades digitalmente competentes que estén preparadas para afrontar los retos y aprovechar las oportunidades que presenta la era digital en la que ya vivimos.

Palabras clave: Competencia digital, cooperación territorial, formación del profesorado, recursos educativos, conectividad, espacios de aprendizaje, pensamiento computacional, colaboración escolar.

Abstract

This article presents the main actions developed by the Ministry of Education and Vocational Training for the promotion of digital competence among teachers and students. The National Institute in charge of Educational Technologies and Teacher Training is carrying out an Action Plan with different initiatives, structured as territorial cooperation projects, and in collaboration with the Regional Authorities. These initiatives are directly related to teacher training, methodological transformation and distance-learning international projects, but also others that deal with the infrastructure required for the use of information and communication technologies at school and with the redesigning of the learning spaces. The common goal is to enable schools as digitally competent entities, ready to face the challenges and take advantage of the opportunities presented by the digital era in which we already live.

Keywords: *Digital competence, territorial cooperation, teacher training, educational resources, connectivity, learning environments, computational thinking, school collaboration.*



I. Introducción

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) es una unidad del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) entre cuyas funciones se incluyen la elaboración y difusión de materiales en soporte digital con el fin de que las tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) sean un instrumento ordinario de trabajo para el profesorado de las distintas etapas educativas; así como la realización de programas de formación específicos, en colaboración con las Comunidades Autónomas, en el ámbito de la aplicación en el aula de las TIC (Ministerio de Política Territorial y Función Pública, 2018).

Por tanto, gran parte de las acciones que el INTEF desarrolla en el cumplimiento de sus funciones giran en torno a la competencia digital. Esta competencia, tal como se recoge en la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Consejo de la Unión Europea, 2018), implica «el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas», e incluye «la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la alfabetización mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico».

El desarrollo de este nuevo marco de referencia europeo, que sustituye al de 2006 (Unión Europea, 2006) y que servirá como referencia para la elaboración del nuevo «Marco estratégico educación y formación 2030» (ET2030), se ha motivado por el incremento en la automatización de puestos de trabajo y el creciente impacto de la tecnología tanto en el ámbito laboral como en el personal (Consejo de la Unión Europea, 2018).

En esta línea, desde el Instituto se considera que «la competencia digital no solo proporciona la capacidad de aprovechar la riqueza de las nuevas posibilidades asociadas a las tecnologías digitales y los retos que plantean, sino que resulta cada vez más necesaria para poder participar de forma significativa en la nueva sociedad y economía del conocimiento del siglo XXI» (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2017).

En consecuencia, el INTEF tiene en marcha múltiples acciones para fomentar esta competencia en todo el sistema educativo no universitario, con programas y proyectos dirigidos tanto a las organiza-

ciones educativas, como al profesorado y al propio alumnado. Este artículo presenta una síntesis de estas actuaciones que, tal como se expone en el siguiente apartado, se estructuran en forma de proyectos de cooperación territorial desarrollados en colaboración con las Comunidades Autónomas.

2. La cooperación territorial como marco del trabajo del INTEF

Todas las Administraciones educativas, tanto estatales como autonómicas, desarrollan diversas acciones para afrontar los diferentes retos del sistema educativo. Con el objetivo de que estas actuaciones sean conocidas por todas las Administraciones y puedan incluso estar conectadas, ofreciendo oportunidades de colaboración y enriquecimiento, el MEFP promueve «programas de cooperación territorial con el fin de alcanzar los objetivos educativos de carácter general, reforzar las competencias básicas de los estudiantes, favorecer el conocimiento y aprecio por parte del alumnado de la riqueza cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas, así como contribuir a la solidaridad interterritorial y al equilibrio territorial en la compensación de desigualdades» (Jefatura del Estado, 2006).

En concreto, las actuaciones lideradas por el INTEF que se presentan en este artículo se enmarcan en la actividad de dos grupos técnicos de trabajo dependientes de la Comisión General de Educación, que a su vez depende de la Conferencia Sectorial de Educación. Se trata del Grupo de Trabajo de Tecnologías del Aprendizaje, que orienta y coordina las actuaciones relativas a las TIC en el ámbito educativo, y el Grupo de Trabajo de Formación, que hace lo propio en lo relativo a la formación del profesorado.

3. Las acciones del INTEF para el fomento de la competencia digital

El marco de referencia europeo expuesto en la «Recomendación de 18 de diciembre de 2006, del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente» (Unión Europea, 2006) puede considerarse como punto de partida emblemático para un cambio de paradigma en los sistemas educativos de los países europeos que, bajo los sucesivos planes estratégicos ET2010 y ET2020, han centrado sus esfuerzos en la adquisición y desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, entre las cuales ya ocupaba un papel destacado la competencia digital.

En este contexto, y a raíz de la publicación del *DigComp: The Digital Competence Framework for Citizens* (FERRARI, 2013), el INTEF publica en 2013 el primer borrador del «Marco de Competencia Digital Docente». Tras las diversas adaptaciones derivadas de un proceso de debate y revisión continua junto con los responsables de las Comunidades Autónomas y un período de validación mediante una encuesta en línea, y en el transcurso de la cooperación con el *Joint Research Centre* de la Comisión Europea ubicado en Sevilla en la elaboración del «Marco de Competencia Digital para Educadores», *DigCompEdu* (REDECKER, 2017), publica la última versión en octubre de 2017 (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2017).

Este marco contiene los descriptores correspondientes a seis niveles de desempeño asociados a cinco áreas competenciales: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas, en las que se incluye de forma transversal su específica adaptación al proceso de enseñanza-aprendizaje. La finalidad del marco es servir de referencia al profesorado para mejorar su competencia en este ámbito y el ejercicio de la docencia, así como para el diseño de las actividades de formación permanente del profesorado y la promoción de la cultura digital en los centros educativos.

Recientemente se ha iniciado el trámite para la elevación a la Conferencia Sectorial de Educación la propuesta de un acuerdo, si procede, sobre el «Marco de Competencia Digital Docente» y sobre el mutuo reconocimiento de las certificaciones a las que pudiera dar lugar, así como de los efectos que de ellas pudieran derivarse, por parte de todas las Administraciones Educativas, estableciendo, si fuera preciso, un sistema de correspondencia entre los diversos marcos que pudieran ser adoptados por estas. No obstante, el marco es un documento de referencia vivo, que ha de someterse a una revisión y actualización periódicas.

Las restantes actuaciones del INTEF relativas a la competencia digital, tal como se detalla en los siguientes apartados, se han alineado con el nuevo marco de referencia europeo que sustituye al de 2006 (Consejo de la Unión Europea, 2018) y con las iniciativas en las que se ha concretado el camino hacia la creación del Espacio Europeo de Educación, como son la «Recomendación del Consejo Europeo relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza» (Unión Europea, 2018) y el Plan de Acción de Educación Digital (Comisión Europea, 2018).

3.1. Organizaciones digitalmente competentes

El uso de las tecnologías digitales es un recurso para diversificar los planteamientos y entornos de aprendizaje, estimular el empleo de metodologías pedagógicas y didácticas más innovadoras y efectivas, así como para hacer un mejor seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes. No obstante, la transformación digital educativa solo es sostenible y eficaz cuando es resultado de las estructuras organizativas, esto es, de un trabajo en equipo perfectamente coordinado.

Por este motivo es necesario dar mayor relevancia a la promoción de la competencia digital de los centros educativos. De acuerdo al Plan de Acción de Educación Digital, el INTEF coordina la segunda fase piloto de la herramienta SELFIE (KAMPYLIS, PUNIE, & DEVINE, 2015). Se trata de un instrumento para la autoevaluación de los centros educativos sobre el uso de la tecnología en relación con los distintos elementos clave que recoge el «Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes». Dicha evaluación está basada en la percepción de los diferentes miembros de la comunidad educativa (equipos directivos, profesorado, alumnado y, opcionalmente, familias).

De forma complementaria, el INTEF, en colaboración con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y de todas las Comunidades Autónomas, está desarrollando un estudio muestral para establecer la media de la competencia digital de los centros educativos en todo el Estado, con objeto de que sirva de referencia tanto a los centros que lleven a cabo la autoevaluación como a las administraciones educativas a la hora de valorar sus políticas en este ámbito.

Paralelamente, y como herramienta de apoyo, el INTEF ha lanzado la segunda edición del MOOC «Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes»¹ en español y en inglés. El principal objetivo de este curso masivo, abierto y en línea es promover, a partir de los resultados de la autoevaluación, el diseño de un Plan Digital de Centro contextualizado, instrumento clave para recoger, desde un enfoque sistémico, las estrategias que cada institución educativa debe aplicar para su digitalización en función de sus circunstancias. El principio en el que se basa esta actividad formativa es que, en el ámbito educativo, el uso de la tecnología está al servicio de la pedagogía, por lo que ha de estar definido de manera coherente con el marco pedagógico y el proyecto educativo de los centros.

1. < [http://enlinea.intef.es/courses/course-v1:MOOC-INTEF+ DigCompOrgES+2019_T2/about](http://enlinea.intef.es/courses/course-v1:MOOC-INTEF+DigCompOrgES+2019_T2/about) >

3.2. Escuela de pensamiento computacional

El pensamiento computacional, un concepto acuñado por primera vez por Seymour Papert (PAPERT, 1980) aunque popularizado en el artículo seminal de Jeanette Wing (WING, 2006), es una habilidad que permite resolver problemas y comunicar ideas aprovechando la potencia de los ordenadores.

Teniendo en cuenta la presencia casi ubicua del *software* en la era digital en la que vivimos, desde la Comisión Europea se considera que el pensamiento computacional es una habilidad fundamental para la vida en el siglo XXI (BOCCONI, y otros, 2016), tanto por las posibilidades laborales que ofrece a los estudiantes que la desarrollen desde edades tempranas, como para garantizar su participación plena en la sociedad. Así, en la propia Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave, se vincula a la competencia digital «la capacidad para reconocer e interactuar con el *software*, los dispositivos, la inteligencia artificial o los robots» (Consejo de la Unión Europea, 2018).

El proyecto «Escuela de pensamiento computacional», que se desarrolla en colaboración con las Consejerías y Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas, nació precisamente con el objetivo de ofrecer recursos educativos abiertos, formación y soluciones tecnológicas que ayuden a los docentes españoles a incorporar esta habilidad a su práctica docente a través de la programación informática y la robótica.

En la escuela están participando alrededor de 700 docentes y 14.000 estudiantes de todas las Comunidades y Ciudades Autónomas, excepto Galicia, con diferentes actividades para los distintos niveles educativos.

En Educación Primaria el objetivo es mejorar el aprendizaje de las matemáticas a través de la programación, para lo que se está replicando el proyecto de investigación *Scratch Maths* (BENTON, HOYLES, KALAS, & NOSS, 2016) de *University College London*. En Educación Secundaria Obligatoria, gracias a la colaboración con Fundación La Caixa, se intenta transformar la forma en la que se enseña la tecnología usando un kit con 11 Kg de material de *hardware* abierto para poder implementar más de una veintena de experimentos prácticos. Mientras que en Bachillerato se ha desarrollado un simulador de robótica, tomando como base el proyecto *Gazebo* (KOENIG & HOWARD, 2004), en el que se pueden programar diferentes tipos de dispositivos simulados, como robots, drones y coches autónomos, que de otra forma no estarían disponibles en las aulas.

Uno de los objetivos fundamentales de esta iniciativa es ofrecer conclusiones que puedan ser usadas por los responsables de la administración para la toma de decisiones, por lo que se está desarrollando una investigación que trata de medir el impacto del proyecto en el aprendizaje del alumnado participante. Así, para evaluar el grado de desarrollo del pensamiento computacional se están usando instrumentos como el Test de Pensamiento Computacional (ROMÁN-GONZÁLEZ, PÉREZ-GONZÁLEZ, & JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, 2017) (ROMÁN-GONZÁLEZ, PÉREZ GONZÁLEZ, MORENO-LEÓN, & ROBLES, 2018) o las pruebas Bebras (DAGIEN & FUTSCHEK, 2008), herramientas que ya han demostrado su complementariedad en investigaciones anteriores (ROMÁN-GONZÁLEZ, MORENO-LEÓN, & ROBLES, 2017). Por su parte, para medir el aprendizaje en el área de matemáticas se está usando la batería BECOMA (GARCÍA PERALES, 2015).

Cabe mencionar que este proyecto representa la mayor investigación que se ha realizado hasta la fecha en relación al desarrollo del pensamiento computacional en la educación.

3.3. eTwinning

eTwinning es un programa educativo financiado por la Unión Europea e integrado en Erasmus+ como acción centralizada, cuya principal finalidad es fomentar la creación y desarrollo de proyectos educativos de colaboración internacional que se realizan de forma virtual. eTwinning está coordinado en el ámbito europeo por un Servicio Central de Apoyo y en cada uno de los 44 países participantes por los respectivos Servicios Nacionales de Apoyo. En el caso de España el propio INTEF es quien realiza las tareas de Servicio Nacional, asumiendo funciones organizativas, administrativas y pedagógicas para garantizar el correcto funcionamiento de la iniciativa.

La actividad de eTwinning se desarrolla en una plataforma virtual en la que se inscriben los docentes de forma gratuita². Las cifras de participación no dejan duda respecto al alcance del programa, con 675.000 docentes y 207.000 centros educativos inscritos desde su lanzamiento en enero de 2005. En España las estadísticas son también muy significativas, con más de 56.000 docentes –lo que representa un 8 % del total de docentes en nuestro país– y 14.400 centros educativos, un 43 % del total. De los 88.000 proyectos de colaboración que se han realizado desde sus inicios, 21.450 han contado con participación española, lo que supone que uno de cada cuatro proyectos ha incluido la participación de profesorado y alumnado de nuestro país.

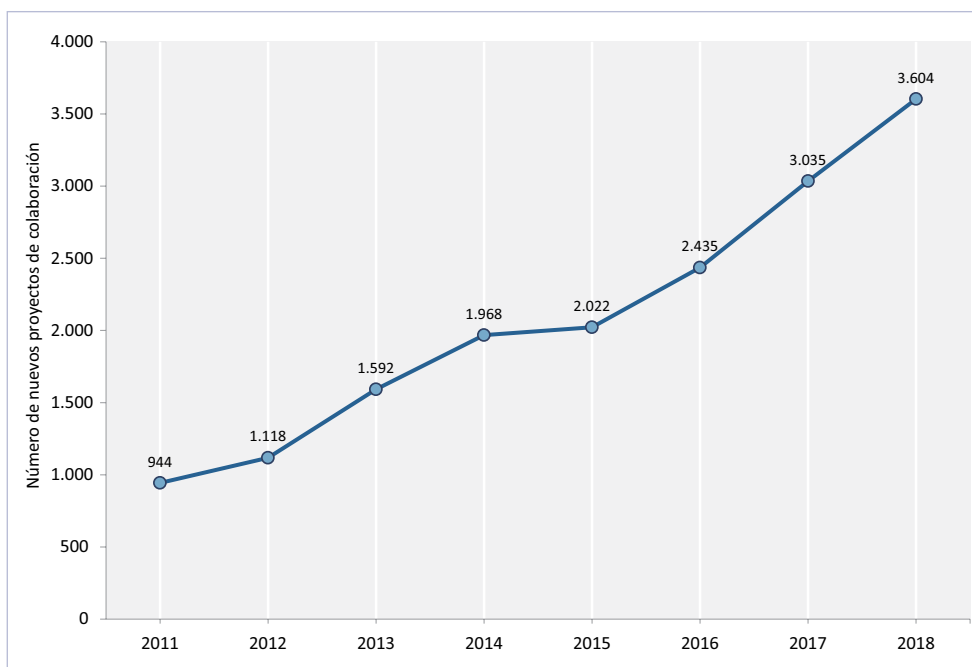
2. < <https://www.etwinning.net/> >

Además, tal como puede comprobarse en la figura I, el número de proyectos de colaboración que se organizan cada año en España sigue una tendencia al alza, con un crecimiento notable que pasa desde 944 proyectos en 2011, a los más de 3.600 del año 2018.

3.4. Recursos Educativos

El INTEF fomenta la creación de recursos educativos abiertos en los que el desarrollo de la competencia digital tiene un papel protagonista para favorecer la

Figura I
Evolución del número de proyectos eTwinning creados por año en España



Sirvan para ilustrar el tipo de relaciones que se establecen entre centros educativos los proyectos *Monumental Europe*³, para Educación Primaria, y *Trans-Mission for the Global Goals*⁴, para Secundaria. Este tipo de proyectos de colaboración escolar (que fomentan el contacto entre usuarios, el intercambio de ideas y experiencias, y el aprendizaje entre iguales) contribuyen a aumentar la competencia digital y pedagógica docente y a crear una comunidad internacional activa de centros escolares y docentes (KEARNEY & GRAS-VELÁZQUEZ, 2015), (CASSELLS, GILLERAN, MORVAN, & SCIMECA, 2016).

Para el desarrollo de proyectos y la participación general en eTwinning, los docentes españoles disponen del soporte del Servicio Nacional⁵, que cuenta con el apoyo de los representantes eTwinning en las Comunidades Autónomas y que también gestiona y coordina una red de 174 embajadores. Además, el Servicio Nacional ofrece a los docentes y centros españoles formación presencial y en línea, seguimiento de proyectos, reconocimiento en forma de sellos de calidad y premios o asistencia para dudas e incidencias, entre otros servicios.

transformación metodológica en los centros escolares, promoviendo nuevos modelos de centro educativo.

Así, el proyecto «Experiencias educativas inspiradoras» tiene como principal objetivo la creación de un repositorio de experiencias didácticas, ya desarrolladas por docentes, que buscan mejorar algún aspecto del ámbito educativo con un afán transformador y en el que el uso de las tecnologías esté presente.

Se pretende con esta iniciativa que las propuestas y proyectos que realizan los docentes en sus centros educativos sirvan de inspiración a otros profesores y puedan utilizar esos materiales como guía o referencia. De esta manera se comparten conocimientos, se enriquecen los docentes entre sí y se destaca el valor de la labor docente cuya influencia recae de manera positiva sobre el alumnado como principal agente de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas experiencias abarcan todas las etapas educativas previas a la universidad, algunas de ellas extrapolables a cualquier etapa y otras específicas. Podemos encontrar entre ellas desde experiencias de aula hasta proyectos de centro.

3. < <https://twinspace.etwinning.net/44435> >

4. < <https://twinspace.etwinning.net/46178> >

5. < <http://etwinning.es> >

Como ejemplo de una de estas experiencias se ha seleccionado «Valdespartera es Cultura»⁶ en la que estudiantes de tres años junto a su profesor aprovechan recursos y herramientas digitales –como realidad aumentada, creación de códigos QR o la pizarra digital interactiva– para aprender sobre las esculturas urbanas que decoran su barrio y además darlas a conocer al entorno del centro.

Con un enfoque similar, el Observatorio de Tecnología Educativa es una biblioteca virtual de artículos sobre herramientas digitales educativas. Cada artículo, que es elaborado por un docente, presenta una aplicación TIC y su utilización en el aula, analizando su potencial educativo tanto desde el punto de vista metodológico y didáctico como práctico.

La biblioteca del Observatorio aborda diferentes áreas temáticas, entre las que destacan infografías y mapas mentales, edición audiovisual, realidad aumentada y virtual, evaluación, comunicación y colaboración, «gamificación» y aulas virtuales.

Todos los artículos mantienen un mismo esquema: reseña biográfica del autor o autora, introducción a la herramienta, explicación de su uso, metodología y didáctica aplicada, valoración personal y recomendación final. Se ofrece, por tanto, material educativo con un enfoque diferente, como si se tratase de «recetas educativas», para que los lectores docentes puedan utilizar el conocimiento de otros colegas en sus clases.

Uno de los artículos publicados es «eXeLearning en ABP (y más...)»⁷, en el que se presenta la herramienta *eXeLearning* (gratuita) que permite crear, combinar y reutilizar Recursos Educativos Abiertos para mejorar el aprendizaje.

3.5. Escuelas conectadas

El servicio digital que se considera hoy día imprescindible en el mundo educativo es la conectividad (WERBACH, 2009), ya que resulta fundamental para poder llevar a cabo todas las actividades educativas que hacen uso de las TIC. En consecuencia, el programa «Escuelas Conectadas» tiene como objetivo lograr la conexión de todos los centros educativos españoles por banda ancha ultrarrápida (a partir de 100 Mb/s), así como la dotación de infraestructura de comunicaciones internas, de forma que las actividades de enseñanza y aprendizaje utilizando las TIC puedan desarrollarse de un modo efectivo desde todas las aulas tanto por el profesorado como por el alumnado.

6. < <https://intef.es/recursos-educativos/experiencias-educativas-inspiradoras/detalle-experiencias/?id=13378> >

7. < https://intef.es/observatorio_tecno/exelearning-en-abp >

El Gobierno de España puso en marcha el Programa en 2015, a través de un Convenio Marco entre distintos ministerios, y cuenta con un presupuesto estatal de 240 millones de euros con cofinanciación FEDER. Se lleva a cabo a través de convenios de colaboración entre el MEFP, Red.es y las Comunidades Autónomas. Participan actualmente 14 de ellas, además de Ceuta y Melilla, cuyos centros están dentro del ámbito de gestión del Ministerio.

El Programa pone especial atención en incluir a todos los centros situados en zonas rurales y de difícil acceso que, por su ubicación, tienen mayores dificultades para acceder a los nuevos servicios de conectividad.

La tabla 1 presenta la información de los centros participantes, el número de sedes escolares y el número de estudiantes beneficiados en cada una de las Comunidades Autónomas con las que se ha suscrito convenio de colaboración. Tal como puede comprobarse, en total participan más de 11.700 centros y 13.700 sedes escolares, y se han beneficiado aproximadamente 4.300.000 estudiantes.

La puesta en marcha del Programa está mejorando de forma cualitativa y cuantitativa los caudales de las conexiones de acceso a Internet de los centros. Así, las velocidades ofertadas por los operadores de telecomunicaciones han resultado ser entre tres y nueve veces superiores a dicha velocidad mínima, para muchos centros cercanas a tasas de transferencia de 1 Gb por segundo.

Además, en gran parte de los casos, la Comunidad Autónoma ha optado por que la salida a Internet del conjunto de los centros educativos de su territorio se realice a través de RedIRIS (red.es, 2018), que es la red académica y de investigación española que proporciona servicios avanzados de comunicaciones a la comunidad científica y universitaria nacional. A su vez, al formar parte del Programa, RedIRIS ha mejorado su infraestructura con aportaciones económicas procedentes de Escuelas Conectadas.

3.6. Aula del futuro

El Aula del Futuro es un proyecto que tiene su origen en una iniciativa europea denominada *Future Classroom Lab* (FCL), creada en 2012 en Bruselas por *European Schoolnet* –consorcio de Ministerios de Educación europeos– a partir de los resultados del proyecto de investigación *Innovative Technologies for an Engaging Classroom* (LEWIN & McNICOL, 2014).

El Aula del Futuro propone la transformación de los espacios educativos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje con el apoyo de las TIC (VAN ASSCHE, ANIDO-RIFÓN, GRIFFITHS, LEWIN, & McNI-

Tabla I
Número de centros, sedes y estudiantes de las Comunidades Autónomas que participan en el Programa Escuelas Conectadas*

| Comunidad Autónoma | Centros participantes | Sedes escolares | Estudiantes beneficiados |
|-------------------------|-----------------------|-----------------|--------------------------|
| Andalucía | 2.887 | 3.316 | 1.145.954 |
| Asturias, Principado de | 306 | 387 | 88.001 |
| Baleares | 295 | 320 | 118.939 |
| Canarias | 780 | 813 | 251.140 |
| Cantabria | 187 | 191 | 64.566 |
| Castilla y León | 892 | 1.363 | 219.783 |
| Castilla-La Mancha | 875 | 1.059 | 278.200 |
| Comunitat Valenciana | 1.379 | 1.477 | 531.922 |
| Extremadura | 487 | 672 | 136.443 |
| Galicia | 666 | 805 | 142.909 |
| Madrid , Comunidad de | 1.128 | 1.200 | 571.513 |
| Murcia, Región de | 561 | 619 | 239.376 |
| Cataluña | 1.143 | 1.280 | 423.013 |
| Rioja, La | 110 | 155 | 50.680 |
| Ceuta | 30 | 31 | 20.004 |
| Melilla | 28 | 28 | 17.218 |
| Total | 11.754 | 13.716 | 4.299.661 |

* Datos de abril de 2019.

COL, 2015). Este innovador enfoque de espacios de aprendizaje permite a los docentes explorar los elementos esenciales para la enseñanza y el aprendizaje en la actualidad: metodologías activas a través de las tecnologías, rol del docente y del alumno, estilos de aprendizaje, diseño de experiencias de aprendizaje innovador, tecnologías emergentes y las tendencias sociales que influyen en la educación. El objetivo es ayudar a los docentes en el desarrollo integral de las capacidades y competencias de los alumnos, desde el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de análisis o la reflexión, hasta la colaboración, la interacción, la creatividad o la innovación.

Con esta meta se diseña el Aula del Futuro, dividiéndola en zonas que facilitan un desarrollo competencial adecuado del alumno, tal como se muestra en la figura 2. Las zonas de aprendizaje del Aula del Futuro no son fijas y pueden ser adaptadas a las necesi-

dades y prácticas educativas de cada centro, si bien el modelo europeo y el español incluyen las siguientes zonas: «Interactúa», «Presenta», «Investiga», «Crea» y «Desarrolla».

El 7 de marzo de 2017, el entonces Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, con el apoyo de *Samsung Electronics Iberia, S.A.*, como empresa impulsora, y con *Steelcase*, como empresa colaboradora, inauguró en el INTEF su espacio Aula del Futuro, del que se muestran algunas imágenes en la figura 3, que contempla como base esta zonificación, pero combinando algunas zonas y añadiendo la zona «Explora», que permite a los alumnos sumergirse en la realidad y el mundo físico que no tienen a su alcance, gracias a la realidad virtual y la realidad aumentada.

El modelo de Aula del futuro puede trasladarse a los centros educativos de múltiples formas, bien con

Figura 2
Las zonas de aprendizaje del Aula del Futuro del INTEF



una sencilla adaptación de las actividades de aprendizaje siguiendo el modelo propuesto por el proyecto, o dando un paso más para adaptar uno o más de los espacios físicos del centro educativo. Para ello, Aula del Futuro ofrece un kit de herramientas a aquellos centros y docentes interesados en desarrollar el modelo en sus aulas. Este KIT consta de cinco módulos que ayuda a los usuarios a reflexionar sobre el entorno actual en cuanto a tecnologías y metodologías, la situación de su centro en cuanto a innovación, necesidades formativas o recursos tecnológicos, el desarrollo de escenarios de aprendizaje y de actividades didácticas y, en su último módulo, a reflexionar sobre el impacto de la puesta en práctica y las necesidades de readaptación y cambios.

Aula del Futuro se desarrolla en España con el apoyo de una red de 29 embajadores designados por las Comunidades Autónomas y coordinados por el INTEF. Las funciones de esta red están estrechamente relacionadas con el apoyo a los centros educativos y docentes: difusión y promoción del modelo Aula del Futuro, formación en la implementación del proyecto, búsqueda y difusión de buenas prácticas, colaboración con el resto de los embajadores, etc. Además, el INTEF lanzará en septiembre de 2019 la primera edición del curso *online* Aula del Futuro que ayudará a los participantes en el uso del kit de herramientas.

3.7. Smart School

El proyecto *Smart School*, coordinado por INTEF y *Samsung España* en colaboración con las Comunidades Autónomas, trata de impulsar el aprendizaje del alumnado a través de dispositivos móviles, proporcionándoles acceso a tecnología de última generación y reduciendo la brecha digital en zonas desfavorecidas por su ubicación geográfica, la ratio de abandono escolar o de desempleo. Durante el curso 2018-2019 se

está desarrollando la quinta edición de este proyecto, en el que han participado hasta la fecha más de 700 docentes y 4.000 estudiantes.

Si bien la dotación tecnológica resulta imprescindible para poder desarrollar el proyecto, no lo es menos la formación metodológica que cada curso recibe el profesorado con el objetivo de poner en marcha metodologías activas que son impulsadas por la tecnología

móvil con la que cuentan en sus aulas. Esta formación es de carácter mixto; se realiza un curso en línea y, posteriormente, los centros reciben apoyo presencial de los propios mentores que han tutorizado el curso. Entre las temáticas tratadas se incluyen aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje con dispositivos móviles, aprendizaje colaborativo con TIC, gestión de espacios educativos y, en esta quinta edición, pensamiento computacional.

Paralelamente, cada año se lleva a cabo una investigación que permite extraer pautas y dinámicas que sirven de guía a otros centros que desean incorporar las tecnologías en la práctica docente diaria. Las investigaciones publicadas son «Guía Práctica de la Educación Digital»⁸, «Los dispositivos móviles en Educación y su impacto en el aprendizaje»⁹, «Tablets en educación. Hacia un aprendizaje basado en competencias»¹⁰ y «Centros digitalmente competentes»¹¹.

4. Conclusiones

En este artículo se han presentado algunas de las acciones que desarrolla el INTEF, como unidad del Ministerio de Educación y Formación Profesional encargada de la tecnología educativa y la formación del profesorado, con el objetivo de contribuir a que los colegios e institutos de nuestro país sean centros digi-

8. < https://intef.es/wp-content/uploads/2015/10/Guia_practica_Educacion_Digital_SmartSchool_oct2015.pdf >

9. < https://intef.es/wp-content/uploads/2016/09/2016_0912-Dispositivos-moviles-y-su-impacto-en-el-aprendizaje-SmartSchool_rd.pdf >

10. < https://intef.es/wp-content/uploads/2017/10/Estudio_Tabletas_Educacion_SmartSchool_16_17.pdf >

11. < https://intef.es/wp-content/uploads/2019/02/Informe-SamsungSmartSchools-Centros-digitalmente-competentes-2017_2018.pdf >

talmente competentes, preparados para abordar los retos que plantea la era digital en la que vivimos, pero también para aprovechar las múltiples oportunidades que esta ofrece.

Para lograr este objetivo común, las diferentes iniciativas presentadas trabajan desde distintos enfoques: desde la propia formación del profesorado, con múltiples modalidades tanto presenciales como en línea, pasando por proyectos que contribuyen a la toma de decisiones basadas en resultados de investigación, a la transformación metodológica o a la colaboración internacional de forma virtual. Y para que estos proyectos puedan desarrollarse con éxito, el INTEF también incide en los aspectos relacionados con la infraestructura requerida para el uso de las TIC en la escuela (como la conectividad de banda ancha) y con el rediseño de los propios espacios de aprendizaje.

Hay que destacar que estas iniciativas de fomento de la competencia digital se estructuran como proyectos de colaboración territorial en los que participan todas las administraciones educativas de nuestro país, lo que contribuye a dar respuesta al objetivo último de este Ministerio, que no es otro que la mejora de la calidad de la educación en todo el Estado.

Referencias bibliográficas

BENTON, L., HOYLES, C., KALAS, I. y NOSS, R. (2016). *Building mathematical knowledge with programming: insights from the ScratchMaths project*. Bangkok, Thailand: Constructionism.

BOCCONI, S., CHIOCCARIELLO, A., DETTORI, G., FERRARI, A., ENGEHARDT, K., KAMPYLIS, P. y PUNIE, Y. (2016). «Exploring the field of computational thinking as a 21st century skill». *Proceedings of the EDULEARN16*, pp. 4725-4733.

CASSELLS, D., GILLERAN, A., MORVAN, C. y SCIMECA, S. (2016). *Formando ciudadanos digitales: Hacia la ciudadanía activa a través de eTwinning*. Brussels: Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet.

COMISIÓN EUROPEA. (2018). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre el Plan de Acción de Educación Digital*.

COMISIÓN EUROPEA. (2018). *Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*.

Figura 3
Aula del Futuro del INTEF



DAGIEN, V. y FUTCHEK, G. (2008). «Bebras international contest on informatics and computer literacy: Criteria for good tasks». *International conference on informatics in secondary schools-evolution and perspectives* pp. 19-30. Berlin: Springer.

FERRARI, A. (2013). *DigComp: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

GARCÍA PERALES, R. (2015). «Validación estadística de la batería de evaluación de la competencia matemática». *Investigar con y para la sociedad*, (1) pp.63-70.

INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. (2017). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*.

JEFATURA DEL ESTADO. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.

KAMPYLIS, P., PUNIE, Y. y DEVINE, J. (2015). *Promoting Effective Digital-Age Learning -A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. Sevilla: Joint Research Centre.

KEARNEY, C. y GRAS-VELÁZQUEZ, À. (2015). *Una década de eTwinning: repercusión en las prácticas, habilidades y oportunidades de desarrollo profesional de sus docentes, contado por ellos mismos*. Bruselas: Servicio Central de Apoyo eTwinning – European Schoolnet.

KOENIG, N., y HOWARD, A. (2004). «Design and use paradigms for gazebo, an open-source multi-robot simulator». *IEEE/RSJ International Conference on Intelligent Robots and Systems (IROS)* pp. 2149-2154. IEEE.

LEWIN, C. y McNICOL, S. (2014). *Creating the Future Classroom: Evidence from the iTEC project*. Manchester Metropolitan University.

ONTALBA-RUIPÉREZ, J. A. (2002). «Las comunidades virtuales académicas y científicas españolas: el caso de RedIris». *El profesional de la información*, 5(11), pp. 328-338.

- PAPERT, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books, Inc.
- REAL DECRETO 1045/2018, de 24 de agosto, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Ministerio de Política Territorial y Función Pública. *Boletín Oficial del Estado* n.º 206 de 25/08/2018. pp. 84.641-84.654.
- RED.ES. (2018). *Carta de servicios: RedIRIS*. Madrid: Ministerio de Economía y empresa.
- REDECKER, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- ROMÁN-GONZÁLEZ, M., MORENO-LEÓN, J. y ROBLES, G. (2017). «Complementary tools for computational thinking assessment». *International Conference on Computational Thinking Education (CTE 2017)*, pp. 154-159.
- ROMÁN-GONZÁLEZ, M., PÉREZ GONZÁLEZ, J. C., MORENO-LEÓN, J. y ROBLES, G. (2018). «Can computational talent be detected? Predictive validity of the Computational Thinking Test». *International Journal of Child-Computer Interaction*, pp. 47-58.
- ROMÁN-GONZÁLEZ, M., PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. y JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, C. (2017). «Which cognitive abilities underlie computational thinking? Criterion validity of the Computational Thinking Test». *Computers in Human Behavior*, pp. 678-691.
- UNIÓN EUROPEA. (2006). «Recomendación (2006/962/CE) del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente». *Diario Oficial de la Unión Europea* de 30 de diciembre de 2006.
- UNIÓN EUROPEA. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza. *Diario Oficial de la Unión Europea* de 7 de junio de 2018.
- VAN ASSCHE, F., ANIDO-RIFÓN, L., GRIFFITHS, D., LEWIN, C. y MCNICOL, S. (2015). *Re-engineering the Uptake of ICT in Schools*. US: Springer International Publishing.
- VUORIKARI, R., KAMPYLIS, P., SCIMECA, S. y PUNIE, Y. (2015). «Scaling up teacher networks across and within European schools: The case of eTwinning». En LOOI, C. K. y TEH L. W. (Eds.). *Scaling Educational Innovations* pp. 227-254. Singapur: Springer.
- WERBACH, K. (2009). «Connections: beyond universal service in the digital age». *Journal on Telecommunications and High Technology Law*, 7, 67.
- WING, J. M. (2006). «Computational thinking». *Communications of the ACM*, 49(3), pp. 33-35.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF)

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) es la unidad del Ministerio de Educación y Formación Profesional responsable de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas así como de la formación del profesorado en las etapas educativas no universitarias.

Tiene rango de Subdirección General integrada en la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial que, a su vez, forma parte de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.

ENSAYOS Y ESTUDIOS





Švarbová, Mária (2017). Red Pool, Symetry. (Detalle). Madrid: Galería BAT.

Mária Švarbová

Red Pool, Symmetry

2017. Impresión digital sobre papel, 50 x 50 cm. Galería BAT

Eslovaquia 1988

La artista Mária Švarbová estudió restauración y arqueología, aunque su medio artístico favorito siempre fue la fotografía. Desde 2010 hasta nuestros días Mária siguió creciendo artísticamente, llegando a tener un gran reconocimiento internacional. Está representada en prestigiosas galerías en Estados Unidos, Francia y ahora en España y ha trabajado para revistas de gran impacto como *Vogue*, *Forbes* o *The Guardian*. Además, ha obtenido importantes premios, entre el que podemos destacar el Hasselblad Master 2018. Sus obras, con su estilo limpio y directo, no solamente nos muestran la figura humana sino que captura el sentido de la psicología del sujeto. Mária se aleja del retrato tradicional y se centra en la experimentación con el espacio, el color y la atmósfera.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: MEJORA ESCOLAR Y RETOS PARA EL SIGLO XXI

INCLUSIVE EDUCATION: SCHOOL IMPROVEMENT AND CHALLENGES FOR THE 21ST CENTURY

Pilar Arnaiz Sánchez

Universidad de Murcia

Resumen

El Plan de Acción para la implantación de la Agenda 2030 pone un gran énfasis en la educación inclusiva, uno de sus objetivos fundamentales, y considerado un medio esencial para la consecución de un desarrollo sostenible en el planeta. La adopción por parte de España de esta Agenda da a nuestro país la oportunidad de establecer políticas nacionales y locales que permitan proporcionar una educación equitativa y de calidad para todo el alumnado. Este movimiento a favor de la inclusión, en tanto que se trata de un proyecto de participación social y ciudadana, está propiciando procesos de cambio y de mejora en los centros educativos para lograr que ningún alumno se quede desenganchado en los márgenes del sistema y que se garanticen sus derechos. La evolución de aspectos organizativos de los centros y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas se centra en planteamientos de mejora y de eficacia escolar. Todo ello se realiza con la pretensión de atender las necesidades personales, psicológicas y sociales de todos los estudiantes. En este trabajo se proponen una serie de retos que es necesario afrontar para que la educación inclusiva sea una realidad en el siglo XXI.

Palabras clave: Agenda 2030, educación inclusiva, mejora escolar, retos, equidad, justicia social..

Abstract

The implementation of the 2030 Agenda is putting a great emphasis on inclusive education, as it features as one of its key aims, and it is an essential tool to achieve the Sustainable Development Goals for the planet. Spain has demonstrated its commitment to adopt this Agenda, so the country is given the opportunity to establish national and regional initiatives to articulate equity and quality education policies for all. The movement in favour of inclusive education, as it is a project based on social and civic participation, is promoting transformative processes for improvement at schools so that no student is left behind and so that their rights are guaranteed. Attention should be given to the evolution of the organizational aspects and the teaching-learning processes, to make learning more effective. Thus, the aim is to guarantee that the students' personal, psychological and social needs are catered for. Therefore, this essay presents a series of challenges that have to be faced so that inclusive education becomes a reality in the 21st century.

Keywords: 2030 Agenda, inclusive education, school improvement, challenges, equity, social justice.



I. Introducción

La aprobación de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible por la Asamblea General de Naciones Unidas, con sus 17 objetivos y 169 metas, está suponiendo un cambio de paradigma en la consideración del desarrollo de nuestro planeta, lo que evidentemente tiene una importante repercusión en el mundo educativo. Sus tres dimensiones (económica, social y medioambiental) tienen por objeto lograr un desarrollo dinámico y sostenible a través de un marco general de actuación cuyo lema, «No dejar a nadie atrás», enraíza directamente con los objetivos fundamentales de la educación inclusiva (Subdirección General de Relaciones Internacionales y Asuntos Comunitarios, 2018).

Cuando fue aprobada la Agenda 2030 los organismos internacionales convinieron en reconocer que la educación es un medio esencial para la consecución con éxito de sus objetivos establecidos. Es en el objetivo de Desarrollo Sostenible 4 donde se plasma con toda claridad esta intencionalidad ya que pretende «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». Para darle cumplimiento, el Foro Mundial sobre Educación encomendó a la UNESCO que se encargara de trabajar en pro de la Agenda 2030, lo que dio lugar a la Declaración de Incheon (2016a) cuyo objetivo fundamental es transformar la vida mediante la educación para la inclusión de todos, motor fundamental para la consecución del resto de objetivos propuestos en la Agenda 2030.

Las acciones para su puesta en marcha han sido recogidas en el Marco de Acción Educación 2030 aprobado en noviembre de 2015, en el que se recogen las directrices para los gobiernos sobre las actuaciones que hay que realizar.

España adoptó la Agenda el 12 de diciembre de 2017 en el Congreso de los Diputados, a través de una Proposición no de Ley (PNL 161/001253) que fue respaldada prácticamente por casi todas las fuerzas públicas. El «Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030: Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible» (Gobierno de España, 2018) analiza el estado de la cuestión respecto a los objetivos de desarrollo sostenible y establece las acciones que se requieren para la puesta en marcha de la Agenda. De estas cabe destacar las actuaciones que llevarán a cabo las Comunidades Autónomas, los Gobiernos locales, así como otros actores de la sociedad civil. No olvidemos que el éxito de la Agenda 2030 radica —en nuestro contexto— en el esfuerzo que toda la sociedad española debe realizar para su consecución.

Con este fin son diversas las medidas establecidas en nuestro país a las que se les está dando prioridad para conseguir la tan deseada educación de calidad. Entre ellas, cabe destacar el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, el Estudio Internacional del progreso en Comprensión Lectora, y el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2018-2021 para el fomento de la elección de carreras de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas por parte de niñas y mujeres.

Tomando como referencia la Agenda 2030, en el presente trabajo se aborda el concepto de educación inclusiva, analizándolo en el marco de la citada Agenda Mundial. A continuación se presenta el movimiento de Mejora y de Eficacia Escolar como una teoría válida para sustentar y llevar a cabo procesos de cambio y mejora en pro de una educación inclusiva. Finalmente se expondrán una serie de retos, en tanto temas clave que pueden ayudar a que la educación inclusiva alcance su horizonte y que el tan esperado cambio establecido en el ámbito educativo para 2030 se convierta en realidad.

2. Concepción de la educación desde una perspectiva inclusiva

El movimiento de la inclusión educativa, que surge en la década de los noventa del pasado siglo, hace referencia a una búsqueda interminable de la mejor forma de responder a la diversidad (Ainscow, 2009). Con este propósito se ha puesto en marcha la idea de cambio en los centros educativos y numerosos procesos de mejora para propiciarlo. Se fundamenta en el principio de equidad, con el fin de responder a las necesidades personales y sociales de cada estudiante y de ayudar a la superación de los obstáculos que les impiden aprender. También apela a la justicia social mediante la puesta en marcha de actividades que permitan adquirir un nivel básico de habilidades, lo que requiere nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje que proporcionen el éxito escolar de todo el alumnado a través de una educación más equitativa y de calidad.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva debe ser entendida como un proyecto de participación social y ciudadana que requiere procesos de cambio y mejora que proporcionen acogida y bienestar a todos los alumnos y alumnas (ARNAIZ, 2019) pero, esencialmente, a aquellos más vulnerables, a los que tienen más posibilidades de fracasar, de quedarse en los márgenes del sistema educativo y de que sus derechos no sean garantizados (ESCUDERO, GONZÁLEZ y MARTÍNEZ, 2009). Echeita (2017) expone que se añade el adjetivo «inclusiva» al término «educación» porque todavía esta no reúne las condiciones necesarias para

responder con equidad a cuestiones tales como acoger a todo el alumnado, hacer que se sienta bienvenido y utilizar en su proceso de enseñanza-aprendizaje metodologías acordes a sus características.

Asimismo, la educación inclusiva pretende que el trabajo realizado durante la escolarización de niños y jóvenes se proyecte hacia la inclusión en el mundo social y laboral. Si no se entrelazan estos tres eslabones (educativo, social y laboral), no se alcanzará la plena inclusión de todas las personas en un mundo en paz, como define la Agenda 2030. Por ello, los gobiernos europeos, representados por los diferentes poderes públicos, la política educativa nacional y la local, deben trabajar íntimamente unidos para poder avanzar. Si bien es importante el proceso alcanzado desde que se promulgara la Declaración de Salamanca (1994), es evidente todavía la necesidad de seguir avanzando para que la inclusión educativa sea una realidad, y que todas las escuelas sean para todos. Con este propósito el Foro Mundial sobre Educación, que dio lugar a la Declaración de Incheon (República de Corea), establecida hasta 2030, expone que la educación ocupa un lugar primordial para un desarrollo sostenible al ser considerada como un factor inclusivo y crucial que promueve la democracia y los derechos humanos, afianza la ciudadanía mundial, la tolerancia, el compromiso cívico y el desarrollo sostenible. «La educación facilita el diálogo intercultural y promueve el respeto de la diversidad cultural, religiosa y lingüís-

tica, que son vitales para la cohesión social y la justicia» (UNESCO, 2016b, p.26).

Rodríguez (2016) justifica esta nueva agenda educativa por la necesidad de terminar con las grandes brechas de inequidad social y de bajo rendimiento académico existentes en el mundo, sobre todo en los países más pobres. Por consiguiente la educación, y una educación que sea inclusiva, se constituyen en el instrumento esencial para el desarrollo sostenible y la buena gobernanza, en un elemento catalizador esencial para conseguir un mejor desarrollo educativo mundial.

En esta línea de actuación la Agenda 2030 (UNESCO, 2016a) establece los objetivos que se muestran en la figura 1.

Como ya se ha indicado, el objetivo 4 está directamente relacionado con el mundo educativo y propone: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». De esta manera se establece que la educación tiene la finalidad de mejorar la calidad de vida de numerosas personas. «El acceso a la educación inclusiva y equitativa puede abastecer a la población local de las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo» (UNESCO, 2016a, p.6). Como la propia declaración indica, la consecución de este objetivo requiere una nueva visión de la educación con carácter humanista que se sustente sobre «los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad

Figura 1
Objetivos de desarrollo sostenible



cultural, lingüística y étnica, sin olvidar la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas» (p.7). Por ello la educación se considera como un derecho humano y habilitador fundamental y como un bien público para todos que garantiza el acceso a una educación inclusiva y equitativa, de calidad, gratuita y financiada con fondos públicos y que dure doce años, de los que al menos nueve deberían ser obligatorios. Con este fin, la Declaración insta a los Estados a que plateen políticas encaminadas a erradicar las lacras que generalmente afectan a las poblaciones más desfavorecidas, posibilitando oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida a través de la educación formal y no formal.

Para el logro de este objetivo, la UNESCO (2016a) ha establecido 10 metas que abarcan diferentes aspectos de la educación; de siete de ellas se esperan resultados, mientras que cabría considerar las otras tres como medios que posibilitan su consecución. Las metas son:



Educación Primaria y Secundaria Universal

La educación debe ser gratuita, equitativa y de calidad con el fin de que se produzcan buenos resultados escolares. A su vez, se debe conseguir que tanto niñas como niños acaben la educación primaria y la secundaria.



Desarrollo en la primera infancia y educación preescolar universal

Las niñas y los niños deben tener acceso a una educación preescolar de calidad apoyada por todos aquellos servicios que requieran para su desarrollo y que garanticen su acceso a la educación primaria.



Acceso igualitario a la educación técnica/profesional y superior

En la vida adulta hombres y mujeres requieren, en condiciones de igualdad, una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.



Habilidades adecuadas para un trabajo decente

La educación debe proveer a jóvenes y a adultos de las competencias necesarias para ser emprendedores y acceder a un empleo.



Igualdad entre sexos e inclusión

Es preciso eliminar las situaciones de desigualdad por motivo de género y conseguir el acceso de las personas vulnerables (personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad) a todos los niveles de la enseñanza y a la formación profesional.



Alfabetización universal de la juventud

El logro de esta meta estriba en garantizar que los jóvenes y el máximo de la población adulta adquieran competencias de lectura, escritura y aritmética.



Educación de la ciudadanía para el desarrollo sostenible

Pretende un desarrollo sostenible que valore la diversidad cultural y la promoción de una cultura de la paz mediante la educación.

La consecución de estas metas pone de manifiesto que se vislumbra todavía un horizonte distante hasta alcanzar la plena inclusión de las personas más vulnerables. Aún es preciso recorrer tramos en este camino que nos lleven hasta ella. Siendo consciente de ello, la UNESCO (2016a) ha establecido tres formas de ejecución de estas metas para que el camino se pueda andar de la manera más rápida y segura:



Entornos de aprendizaje eficaces

Se deben ir transformando los centros escolares para que sean accesibles a todos y para que sean entornos de aprendizaje seguros. Se deben derribar las barreras arquitectónicas que impiden a las personas con discapacidad funcional el acceso a las instalaciones escolares y aquellas otras que perpetúan las diferencias de género. Se trata de crear entornos inclusivos que sean eficaces para todos y que aseguren una buena convivencia.



Becas

Las ayudas económicas deben estar disponibles para los países más desfavorecidos, con el fin de que el máximo de los estudiantes se beneficien de programas de estudios superiores técnicos, científicos, de ingeniería, de tecnología de la información y de las comunicaciones.



Maestros y educadores

Se requieren maestros y educadores bien cualificados, especialmente en los países en desarrollo. Para ello es esencial la cooperación internacional de los países más avanzados en materia de formación del profesorado.

Para la consecución de estas metas los centros deberán iniciar procesos de cambio y mejora que promuevan la inclusión de todo el alumnado. Este es un proceso complejo, a largo plazo, que requiere la participación de toda la comunidad educativa en un proyecto social que va más allá de los límites de los propios centros educativos. De igual forma, es del todo necesario el establecimiento de redes de apoyo en y entre los centros que favorezcan la colaboración y el intercambio de sus proyectos educativos (ARNAIZ, DE HARO y AZORÍN, 2018; PARRILLA, SIERRA y FIUZA, 2018).

3. Educación inclusiva y mejora escolar

Desde hace más de 30 años se han ido desarrollando en nuestro país investigaciones y estudios orientados a favorecer procesos de inclusión educativa que hagan frente al elevadísimo número de estudiantes que fracasan y abandonan tempranamente la escolaridad. Hoy ocupamos el segundo puesto en el *ranking* europeo en tasa de abandono escolar (18,3 %, MEFP, 2018), por detrás de Malta. De igual forma, datos analizados por Fernández Enguita (2018) sobre el informe PISA y otras pruebas, muestran que en los centros educativos la insatisfacción del alumnado y la falta de sentido de pertenencia a los mismos aumentan con la edad. Mientras que a los 11 años es del 54 % en chicas y del 44 % en chicos, a los 13 años es del 23 % y del 20 % y a los 15 años del 17 % y del 13 %. También los estudios se han dirigido a aquellos otros estudiantes que, estando dentro del sistema, se enfrentan a culturas escolares y medidas de atención a la diversidad que son en realidad pseudo-inclusivas, porque partiendo de premisas inclusivas, acaban proponiendo y desa-

rollando medidas alternativas curriculares u organizativas excluyentes, que dejan inalterado el sistema en su conjunto.

El movimiento teórico-práctico de mejora escolar y de escuelas eficaces se encamina precisamente a la puesta en práctica de proyectos de cambio en los centros educativos, con la finalidad de que se establezcan dinámicas de trabajo que mejoren el sentido de acogida y de pertenencia a los centros al igual que los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en ellos. De esta manera se asegura que la comunidad educativa se implique y colabore en el proceso de cambio y contribuya al éxito en el aprendizaje de los estudiantes. «El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todo el alumnado mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela. Este enfoque muestra, por tanto, dónde ir y cómo ir, y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz» (MURILLO, 2003, p. 12).

Estos movimientos de Eficacia Escolar y de Mejora de la Escuela comenzaron con diferentes trabajos (CREEMERS ET AL., 1998; GRAY, JESSON, GOLDSTEIN, HEDGER y RASBASH 1995) que pusieron en evidencia que era preciso que los centros educativos iniciaran procesos de cambio y, lo que es más importante, indicaron cómo se podían poner en práctica para desarrollar mejoras que logran una educación de calidad. Con este fin la atención se dirige a lo que acontece en los centros y, por ende, en las aulas al constituirse estas en espacios privilegiados donde se pueden analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin olvidar los entornos en los que se encuentran situados los centros y los factores contextuales que influyen en ellos.

Dadas estas necesidades de cambio, la inclusión hace suyos los postulados de los movimientos de mejora y eficacia escolar puesto que considera que pueden apoyar procesos de trabajo en los centros que arriben a la consecución de una educación inclusiva y eficaz para todos, que proporcione los elementos necesarios para que se transformen en comunidades de aprendizaje y de indagación y que respondan a las características personales, psicológicas y sociales de todo el alumnado. Con esta nueva mirada quiere distanciarse del modelo del déficit, centrado en asimilar la educación inclusiva con la respuesta para el alumnado con necesidades educativas especiales o, según lo establecido en la LOMCE (2013), con el alumnado con necesidades de apoyo educativo, lo que tantas

veces determina en los centros respuestas educativas paralelas que favorecen más su exclusión que su inclusión. En cambio el paradigma de la educación inclusiva pretende que la educación llegue a todos y establece la fundamentación y los medios para que el profesorado pueda dar respuestas educativas que garanticen la igualdad y la justicia social educando con éxito a la diversidad del alumnado.

El grupo de investigación de la Universidad de Murcia «Educación inclusiva: una escuela para todos» (EDUIN), al que pertenezco, ha realizado diversas investigaciones que han evidenciado la necesidad de trabajar desde esta perspectiva. Así la investigación «Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado» (ARNAIZ y otros, 2008) (SEJ2005-01794), nos permitió ahondar sobre el significado de la calidad en educación y elaborar un «Sistema de Indicadores para la atención a la diversidad». Dicho sistema permite a los centros realizar un proceso de autoevaluación en diferentes ámbitos (contexto escolar, recursos, proceso educativo y resultados) que les facilita conocer sus puntos fuertes y débiles y les orienta en el establecimiento de procesos de cambio y de mejora. También con la investigación «Educación inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria» (ARNAIZ y otros, 2011) (EDU2011-26765) hemos llevado a cabo proyectos de mejora e inclusión escolar en diversos centros. A partir de un proceso de autoevaluación inicial, desarrollado con el sistema de indicadores para la atención a la diversidad y elaborado en la investigación anterior, los centros participantes han podido diseñar, implementar y evaluar planes de mejora en los que han participado profesorado, familias, alumnado y entidades locales que han ayudado a derribar las barreras para la participación y el aprendizaje que excluían a muchos alumnos y alumnas.

No obstante, debemos ser conscientes de que el inicio de cualquier cambio en los centros educativos no está exento de incertidumbre, no es un proceso recto, no se traza el camino que hay que recorrer de una manera conclusiva desde el principio, sino que se realiza desde una metodología colaborativa de investigación-acción en la que hay paradas, redefiniciones, cambios de dirección, que poco a poco facilitan la transformación de los centros en comunidades inclusivas y democráticas (MOLINER, SALES y TRAVER, 2017). Quizá por este motivo en algunos centros se ve demasiado difícil este proceso y se piensa incluso que es una utopía difícil de alcanzar. Duck y Murillo (2018) indican a este respecto: «el mensaje de la inclusión es simple, pero su puesta en práctica es muy compleja» (p.2). De esta forma manifiestan que transformar los

centros educativos no es tan sencillo como parece debido a los múltiples factores que interactúan en cada realidad educativa.

Estamos ante cambios que no son parciales o sectoriales sino institucionales y profundos (PARRILLA, 2009). Las instituciones se convierten en los actores primordiales en estos procesos de mejora, considerándolos oportunidades de aprendizaje para toda la comunidad educativa. De igual forma, los contextos político, social y educativo no pueden ser olvidados en todas estas dinámicas de trabajo ya que la inclusión educativa implica proyectos sociales y ciudadanos (OCDE, 2008; FORLIN, 2010) que van más allá de los muros de los centros educativos. Así entendidos, los procesos de mejora que se inicien en los centros estarán abiertos a la comunidad social y a los administradores escolares locales. A su vez, deben considerar la inteconexión de todos ellos a través de redes intra e intercentros y de estas con el resto de entidades de la zona. De esta manera se conectarán las instituciones de un mismo contexto y se aprovecharán los recursos, estableciéndose una estrecha colaboración de apoyo y ayuda entre ellos (GALLEGO-VEGA, RODRÍGUEZ y CORUJO, 2016). Avanzar hacia sistemas educativos inclusivos requiere, pues, un cambio fundamental en la forma de pensar y el abandono del modelo del déficit para poder caminar hacia el denominado «paradigma organizativo» que reivindica un nuevo posicionamiento ante el fracaso escolar (ESCUADERO, GONZÁLEZ y MARTÍNEZ, 2009), no centrado exclusivamente en determinados niños y niñas, y sus familias, sino que considera y analiza las barreras para la participación y el aprendizaje presentes en los sistemas escolares, que se convierten en importantes obstáculos para muchos estudiantes.

Cuando un centro o un grupo de centros se plantea este objetivo, hemos de tener en cuenta que está abriendo un espacio de reflexión y auto-evaluación, que le va a dar la posibilidad de romper las dinámicas habituales y de encontrar otras posibilidades pasadas por alto que seguro van a hacer evolucionar la práctica profesional de los implicados. Una organización se conoce realmente cuando se intenta cambiar. Para ello es necesario que se despliegue todo un dispositivo de trabajo que incluya la observación en las aulas para ver el trabajo que realiza el profesorado y las respuestas que da al alumnado; conlleva ahondar sobre las percepciones de los planes de enseñanza y aprendizaje existentes en el centro (ARNAIZ, 2013, p. 6091).

Estamos ante una dinámica de cambio que recomienda que se establezcan momentos de reflexión durante las jornadas habituales de trabajo en un centro para dar la posibilidad de que se haga «co-

nocido lo desconocido» (AINSCOW y HOWES, 2008, p. 62). Esto posibilitará el establecimiento de espacios de revisión de las prácticas educativas que identifican sus fortalezas y debilidades y propician el establecimiento de planes de mejora, desde una metodología de investigación-acción participativa que posibilita su seguimiento y cuyos resultados generarían nuevas actuaciones.

Una experiencia de innovación educativa llevada a cabo por Arnaiz, de Haro y Mirete (2017) puso de manifiesto que las fases utilizadas en cinco centros educativos, (cuatro de Educación Primaria y uno de Educación Secundaria), fundamentadas en la filosofía de las escuelas eficaces (DAVIS y THOMAS, 1992; RAMASUT y REYNOLDS, 1997), fueron útiles y cumplieron el propósito que pretendían respecto al cambio y la mejora. Estas fueron:

1. Constitución de grupos de trabajo y sesiones de sensibilización y concienciación alrededor de los significados de la educación inclusiva para clarificar conceptos, modelos y prácticas con unas señas de identidad y propósitos comunes.
2. Autoevaluación de los centros educativos contando con la finalidad de conocer las barreras al aprendizaje y a la participación presentes en sus procesos educativos.
3. Priorización de las mejoras para introducir tras la autoevaluación, diseño de planes de mejora y puesta en práctica.
4. Evaluación de las mejoras emprendidas, reflexión y nuevamente introducción de cambios, ajustes o nuevas líneas de mejora para desarrollar.
5. Reuniones de coordinación mensual con el objeto de planificar y evaluar las actuaciones formativas, organizativas y/o curriculares que se iban implementando en los centros a partir de los resultados obtenidos.
6. Formación sobre las temáticas de interés relacionadas con los planes de mejora presentes en los centros.
7. Realización de jornadas de intercambio de experiencias entre los centros participantes para propiciar el establecimiento de redes de comunicación y apoyo intracentros e intercentros.
8. Diseño de herramientas que permitan generar canales de comunicación e intercambio de experiencias entre los centros y su proyección en sus entornos sociales.

Moriña (2008), retomando trabajos de diversos autores, indica que existen tres dimensiones que deben tenerse en cuenta cuando se desarrollan procesos

de mejora o prácticas inclusivas. En primer lugar, las condiciones externas a los centros ya que su conocimiento contribuirá a saber más de ellos y a ayudarles en su proceso de cambio. En este sentido es preciso conocer aspectos tales como el tipo de sociedad, las tendencias de la política educativa, la zona geográfica de ubicación, el apoyo externo con el que se cuenta, la colaboración inter-centro existente y el apoyo económico, antes del inicio de actuaciones de cambio y mejora. También es interesante tener en cuenta ciertas estructuras y procesos sociales que pueden influir y condicionar la forma de responder a situaciones y retos educativos, por ejemplo, la política educativa de un país, de una región o de un centro, puesto que pueden definir las características de la educación inclusiva en una zona.

En segundo lugar, las características y condiciones organizativas de los centros, lo que viene representado por la planificación que se realiza para el cambio, el apoyo curricular y colaborativo, el proyecto educativo elaborado por toda la comunidad, el sentido de comunidad y pertenencia, el liderazgo democrático, el cambio de roles entre distintos profesionales, la planificación colaborativa, la comunicación, investigación y reflexión, la colaboración y la formación y el desarrollo profesional. Cabría decir que en las instituciones inclusivas se comparte un concepto amplio de diversidad donde cualquier grupo humano tiene cabida, donde los otros no se van porque prime un determinado grupo sobre otro, sino que por el contrario las diferencias humanas se consideran como un valor educativo, se celebra la diferencia y la diversidad se convierte en una riqueza para toda la comunidad educativa.

En tercer lugar, es preciso considerar las condiciones organizativas, didácticas y sociales de las aulas. Si los centros son inclusivos y cumplen las características indicadas hasta ahora, sus aulas deberían ser inclusivas. Un elemento fundamental es la manera de planificar del docente para que todo el alumnado pueda participar en la vida social y académica del aula. El docente, por tanto, debe utilizar estrategias que personalicen la enseñanza y que proporcionen autonomía y autorregulación del aprendizaje, dando prioridad a un currículum común y a estructuras de aprendizaje cooperativo.

Así pues se precisa que cada actuación de cambio se establezca según las características de cada centro, de su contexto, profesorado, alumnado, ayudas, participación de la comunidad... lo que puede derivar en unos resultados u otros. La educación que ofrezcan los centros debe garantizar la inclusión de todo el alumnado, siendo fundamental tanto el papel que cada centro asuma en este cambio como el apoyo de las instancias políticas, educativas y sociales que

reciban para el desarrollo de actuaciones de mejora que vayan más allá de la acción puramente escolar y desarrollen acciones sociales y ciudadanas.

4. Retos para el futuro

Una vez presentados los requerimientos de la educación inclusiva en el marco de la Agenda 2030, y expuestos posibles procesos de mejora para su desarrollo, se establecen una serie de retos, ya planteados en trabajos anteriores (ARNAIZ y BALLESTER, 1999; ARNAIZ, 2019), que pueden ser de interés si queremos que la educación (sin adjetivos) llegue a todos:

- El discurso de la educación inclusiva debería guiar tanto las políticas educativas y sociales como estar presente en los centros educativos y en las aulas, y no quedarse reducido a principios e ideales que no transforman la realidad educativa. Aunque se han producido avances, se debe continuar trabajando para que en los años venideros se produzcan cambios organizativos, curriculares y metodológicos en las instituciones educativas, y más allá de ellas, que permitan cumplir los objetivos de la Agenda 2030.
- Profesorado, familias, alumnado y otros agentes de la comunidad educativa, tienen un papel fundamental en la sustentación de valores, creencias y prácticas acordes con el proyecto de la escuela inclusiva. No corresponde ni interpela solo al profesorado más vinculado a las tareas de atención al alumnado con necesidades de apoyo educativo, sino que ha de abarcar a todos y cada uno de los centros escolares y agentes formativos de acuerdo con un enfoque global y sistémico de la educación.
- Se requiere conseguir una gran implicación social, comunitaria, institucional y personal, para que la educación inclusiva sea una realidad en los centros y pueda generalizarse, evitando ser reducida a experiencias puntuales y limitadas. En todo este proceso es decisivo que se escuchen las necesidades del alumnado y de sus familias y que se facilite su participación activa. Estas contribuciones son ineludibles y se desarrollarán mediante proyectos que garanticen el derecho a la educación de todas las personas.
- A largo y corto plazo la formación inicial y continuada del profesorado se erige en objetivo de atención preferente pues sin docentes bien preparados, capaces y comprometidos con la educación inclusiva, este proyecto tan ambicioso como ético en esencia no será posible, como tampoco lo será que haya centros y políticas educativas aglutinadas en torno a él. Una formación específica destinada a especialistas (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje) no soluciona el problema, sino que se precisa que todo el profesorado esté formado y pueda contribuir a una renovación pedagógica genuina en torno al modelo inclusivo en todos los niveles del sistema educativo. Antes y durante el ejercicio de la profesión se requiere plantear contenidos sobre la profesionalidad y la profesionalización docente, las condiciones del puesto de trabajo y los procesos de aprendizaje sostenido del oficio.
- Los docentes deben reflexionar sobre su enseñanza, ser investigadores críticos y afrontar con profesionalidad y, desde una perspectiva democrática, los retos de su tarea educativa en el mundo de cambios sociales y educativos en que vivimos. El profesorado debe dar una respuesta educativa acorde a las características de todo el alumnado, cuyas necesidades en algunos casos de apoyo educativo, no son solo responsabilidad del profesorado especialista, como en tantas ocasiones se asume, sino el conjunto del profesorado.
- La formación básica que un docente de Educación Infantil y Educación Primaria debe tener para atender a todo el alumnado, sin excepciones, debe recibirla en los estudios de Grado, aunque sabemos que estos deberían tener más créditos para conseguir una formación de mayor calidad acerca de este tema. Darling-Hamond (1998) expone a este respecto que el profesorado universitario debería impartir una educación acorde a las necesidades de la sociedad de hoy en día para formar al futuro profesorado. Esto implica que este debe conocer bien la fundamentación y puesta en práctica de la educación inclusiva para poder atender las características de la diversidad multicultural presentes en las aulas (género, capacidad, cultura, etc.). De igual forma debe conocer una gran variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje que posibiliten el desarrollo de una enseñanza multinivel que dé respuesta a todo el alumnado, siendo capaz de trabajar de manera colaborativa con sus compañeros.
- La formación de los docentes de Educación Secundaria, en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de Idiomas y Enseñanzas Artísticas, va cambiando poco a poco pero todavía requiere mejoras que posibiliten que estos futuros profesores lleguen a conocer los fundamentos de la educación inclusiva, puesto que en la etapa de la Educación Secundaria los desfases curriculares y de otro tipo son más evidentes.

La formación se vertebrará en torno a un currículo especializado por áreas de conocimiento en el que las prácticas sean un elemento clave para afianzar los contenidos referidos a las diferencias individuales y socioculturales. Habrá que formar profesores reflexivos y críticos sobre su propia práctica y con las habilidades necesarias para que sean capaces de adaptar la enseñanza al alumnado más vulnerable, lo que facilitará su aprendizaje.

- La formación permanente del profesorado amplía y mejora las funciones profesionales propiciando el desarrollo de un currículo en contextos organizativos diferenciados, que promueva la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, y que tenga en cuenta valores y principios de justicia y equidad. Los contenidos y las competencias que el profesorado alcance en la formación deben posibilitar el establecimiento de sus roles profesionales en tanto agentes de cambio y mejora. La observación de la práctica, su análisis y el trabajo en equipo le ayudarán a que sean capaces de formar comunidades profesionales de aprendizaje en los centros y a mejorar sus condiciones de trabajo y de creación de conocimientos.
- Para que los proyectos de educación inclusiva sean viables en los centros, estos deben contar con el apoyo de los gobiernos, de los poderes públicos y de las administraciones sociales y educativas. Con estas ayudas las comunidades escolares serán más capaces de comprometerse con la inclusión, de llevarla a cabo en sus respectivos ámbitos y de asumir el liderazgo que requiere su puesta en marcha a través de procesos innovadores.
- La investigación educativa no queda al margen de estos retos. El proyecto inclusivo exige el desarrollo de una investigación comprometida con la transformación de la práctica, no solo con su descripción y análisis. Demanda también una investigación que en sí misma sea inclusiva y que capacite y empodere a sus participantes, que contribuya a la equidad y justicia social fomentando de este modo mayores cotas de inclusión. Esta es una tarea compleja porque exige llevar la cultura inclusiva a los equipos de investigación, a la forma de construir conocimiento y al modo en que se divulga y difunde.

Finalmente debemos ser conscientes de que, si bien las medidas específicas para la atención a la diversidad pueden ser de utilidad en centros que sean inclusivos en cuanto a los recursos extras que les proporcionan, también hay que tener en cuenta que centrar la atención del alumnado más vulnerable a través de estas medidas puede crear caminos paralelos en el seno de los centros y contribuir a la exclusión de este alum-

nado que precisamente es el que más necesita ser acogido, apoyado y tener éxito para volver a reengancharse al sistema educativo y no quedar al margen.

Ante todos estos retos, es fundamental que se cree una verdadera convicción política que dé cobertura económica, social y cultural a la educación inclusiva, para que se produzca un desarrollo normativo que vaya más allá de los grandes principios e ideales. La educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos donde la equidad y la justicia están presentes (ONU, 1989) y hay que luchar por conseguirla. Es evidente que el movimiento de la inclusión se ha iniciado y ya no tiene vuelta atrás, es irrevocable porque no solo afecta a la educación sino a nuestra vida, a nuestra sociedad. Que alcance sus objetivos o no implica conseguir la inclusión o la exclusión tanto educativa como social de nuestro alumnado.

Referencias Bibliográficas

- AINSCOW, M. (2009). «Developing inclusive education system: What are the levers for change?» En HICKY P. y THOMAS G. (Eds.), *Inclusion and Diversity in Education*, 2, pp. 1-13. London: Sage Publishing.
- AINSCOW, M. y HOWES, A. (2008). «Desarrollo de prácticas docentes inclusivas: barreras y posibilidades». En AINSCOW, M. y WEST, M. (2008), *Mejorar las escuelas urbanas*, pp. 61-72. Madrid: Narcea.
- ARNAIZ, P. (2013). «Atención a la diversidad en Educación Primaria». *Actas del XII Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, pp. 6089-6100. Braga: Universidade do Minho.
- (2019). «La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y retos». *Lección magistral apertura del curso 2018-2019*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ARNAIZ, P. y BALLESTER, F. (1999). «La formación del profesorado de Educación Secundaria y la atención a la diversidad.» *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(2), pp. 57-81.
- ARNAIZ, P., DE HARO, R. y AZORÍN, C. (2018). «Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), pp. 29-49.
- ARNAIZ, P., DE HARO, R. y MIRETE, A. (2017). «Procesos de mejora e inclusión educativa en centros educativos de la región de Murcia.» En TORREGO, J.C., RAYÓN, L., MUÑOZ, Y. y GÓMEZ, P. (Eds.), *Inclusión y mejora educativa*, pp. 271-281. Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- CREEMERS, B. et al. (1998). «La base de conocimientos de eficacia escolar». En REYNOLDS, D., BOLLEN, R. et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* pp. 51-70. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- DARLING-HAMOND, L. (1998). «Policy and change: getting beyond bureaucracy». En HARGREAVES, A., LIEBERMAN, FULLAN, M.

- y HOPKINS, D. (Eds.), *International Handbook of Educational Change*, pp. 642-668. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- DAVIS, G. y THOMAS, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- DUCK, C. y MURILLO, F.J. (2018). «El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), pp.1-3.
- ECHETA, G. (2017). «Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas». *Aula Abierta*, 46, pp. 17-24.
- ESCUDERO, J. M.; GONZÁLEZ, M.T. y MARTÍNEZ, B. (2009). «El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas». *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 41-64.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2018). «"Y si no te gusta, te aguantas" en torno a algunos indicadores del malestar del alumnado». En Fundación Europea, Sociedad y Educación (Coord.), *Indicadores comentados sobre el estado del sistema Educativo Español 2018*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- GOBIERNO DE ESPAÑA (2018). *Plan de Acción para la implementación de la agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo sostenible*. Madrid.
- FORLIN, C. (2010) (Ed.). *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. London: Routledge.
- GALLEGOS-VEGA, C., RODRÍGUEZ, M. y CORUJO, C. (2016). «La perspectiva comunitaria de la educación inclusiva. Desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas-participativas en los grupos de apoyo mutuo (GAM)». *Prisma Social*, 16, pp. 61-110.
- GRAY, J., JESSON, D., GOLDSTEIN, H., HEDGER, J. y RASBASH, J. (1995). «A Multi-level Analysis of School Improvement: Changes in Schools' Performance over Time». *School Effectiveness and School Improvement*, 6(2), pp. 97-114.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 - 97921
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (MEFP) (2018). *Datos y cifras: curso escolar 2018/2019*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MOLINER, O., SALES, A. y TRAVER, J.A. (2017). «Transitando hacia planes de mejora inclusivos, más democráticos y participativos». En TORREGO, J. C., RAYÓN, L., MUÑOZ, Y. y GÓMEZ, P. (Eds.), *Inclusión y mejora educativa*, pp. 292-301. Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MORIÑA DÍEZ, A. (2008). «¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo? Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo». *Revista Investigación Educativa (RIE)*, 26(2), pp. 521-538.
- MURILLO TORRECILLA, F. J. (2003). «El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), pp.1-22.
- OCDE (2008). *Alternative models of learning: building on insights from recent OECD/CERI analyses*. París: OCDE/CERI.
- ONU (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Asamblea General de la ONU el 20 de noviembre de 1989.
- PARRILLA, A. (2009). «Introducción. Aportaciones actuales a la educación inclusiva». *Revista de Educación*, 349, pp.15-29.
- PARRILLA, A., SIERRA, S. y FIUZA, M. (2018). «Lecciones esenciales sobre el trabajo en red inter-escolar». *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(2), pp.51-69.
- RAMASUT, A. y REYNOLDS, D. (1997). «Developing Effective Whole School. Approaches to Special Educational Needs: From School Effectiveness Theory to School Development Practice». In SLEE, R. (ed.), *Is There a Desk with my Name On It?* pp. 219-240. London: The Falmer Press.
- RODRÍGUEZ, H.J. (2016). «La educación inclusiva en la agenda educativa mundial 2015-2030». *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), pp.1-17.
- SUBDIRECCIÓN GENERAL DE RELACIONES INTERNACIONALES Y ASUNTOS COMUNITARIOS (2018). «La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas». *Ambienta*, 122, pp. 4-17.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO.
- (2016a). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo sostenible 4*. París: UNESCO.
 - (2016b). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education.

La Autora

Pilar Arnaiz Sánchez

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Murcia. Licenciada en Pedagogía, Maestra de Educación Especial y de Audición y Lenguaje. Su carrera profesional docente e investigadora ha estado dedicada siempre a la atención a la diversidad del alumnado con la finalidad de que reciba una Educación Inclusiva. Fue fundadora en 1993 del Grupo de Investigación «Educación inclusiva: escuela para todos» en la Universidad de Murcia, del que es directora desde entonces. Ha sido Coordinadora del Área de Ciencias de la Educación de la ANEP y coordinadora del Doctorado en Educación de la Universidad de Murcia.

En la actualidad es vocal de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) e imparte materias tanto en los estudios de Grado como de Postgrado relacionadas con la de educación inclusiva. Cabe destacar, asimismo, su participación en Máster y Cursos de Doctorado en diferentes Universidades Europeas, de Estados Unidos y Latinoamericanas.





Švarbová, Mária (2017). Snow Pool, Garden. (Detalle). Madrid: Galería BAT.

Mária Švarbová

Snow Pool, Garden

2017. Impresión digital sobre papel, 90 x 90 cm. Galería BAT

Eslovaquia 1988

La artista Mária Švarbová estudió restauración y arqueología, aunque su medio artístico favorito siempre fue la fotografía. Desde 2010 hasta nuestros días Mária siguió creciendo artísticamente, llegando a tener un gran reconocimiento internacional. Está representada en prestigiosas galerías en Estados Unidos, Francia y ahora en España y ha trabajado para revistas de gran impacto como *Vogue*, *Forbes* o *The Guardian*. Además, ha obtenido importantes premios, entre el que podemos destacar el Hasselblad Master 2018. Sus obras, con su estilo limpio y directo, no solamente nos muestran la figura humana sino que captura el sentido de la psicología del sujeto. Mária se aleja del retrato tradicional y se centra en la experimentación con el espacio, el color y la atmósfera.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: UN MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE CALIDAD

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING: A THEORETICAL AND PRACTICAL MODEL FOR AN INCLUSIVE, QUALITY EDUCATION

Carmen Alba Pastor

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un modelo que, fundamentado en los resultados de la práctica y la investigación educativa, las teorías del aprendizaje, las tecnologías y los avances en neurociencia, combina una mirada y un enfoque inclusivo de la enseñanza con propuestas para su aplicación en la práctica. Partiendo del concepto de diseño universal, se organiza en torno a tres grupos de redes neuronales –afectivas, de reconocimiento y estratégicas– y propone tres principios vinculados a ellas: proporcionar múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje. El DUA parte de la diversidad desde el comienzo de la planificación didáctica y trata de lograr que todo el alumnado tenga oportunidades para aprender. Facilita a los docentes un marco para enriquecer y flexibilizar el diseño del currículo, reducir las posibles barreras y proporcionar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes. Por todo ello se reconoce el potencial de este modelo teórico-práctico para contribuir a lograr el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4) de la Agenda 2030: «Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos».

Palabras clave: Agenda 2030, Objetivos de Desarrollo Sostenible, educación para todos, educación inclusiva, Diseño Universal para el Aprendizaje.

Abstract

The Universal Design for Learning (UDL) is a model based on the results of practice and educational research, learning theories, technologies and advances in neuroscience. It combines an inclusive conception and approach to teaching, with guidelines for its application. Based on the concept of universal design, it is organized around three groups of neural networks, affective, recognition and strategic networks, and proposes three principles linked to them: providing multiple means of engagement, multiple means of representation and multiple means of action and expression of learning. UDL considers diversity from the beginning of didactic planning and tries to ensure that all students have opportunities to learn. It provides teachers with a framework to enrich and make the curricular design more flexible, reducing possible barriers and providing learning opportunities for all students. For all these reasons, this theoretical-practical model is recognized for its potential to contribute to the achievement of Sustainable Development Goal 4, which aims to «ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all» by 2030.

Keywords: 2030 Agenda, Sustainable Development Goals, Education for All, Inclusive Education, Universal Design for Learning.



I. El compromiso con la Educación Inclusiva

La construcción social del discurso educativo recoge de forma unánime el derecho de todos los niños y niñas a la educación, a una educación de calidad en la que todos y todas tengan oportunidad de aprender, desarrollar su potencial educativo y personal, así como alcanzar un nivel mínimo de habilidades para poder ser ciudadanos participativos en la sociedad (OCDE, 2012), al margen de sus condiciones sociales, características personales, contexto familiar, cultura, origen, género o religión. La universalización de la educación garantiza el acceso a este bien a toda la ciudadanía, pero hay que lograr que se garantice una educación de calidad para todos los estudiantes.

Existe una gran preocupación en el ámbito de las Naciones Unidas (ONU), de la OCDE y de la Unión Europea (UE) por los altos niveles de fracaso escolar y por las desigualdades sociales, que se traducen en procesos de exclusión para muchos ciudadanos. La Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Banco Mundial (BM) (2011) alertan de que el alumnado con discapacidad tiene menos posibilidades de permanecer en la escuela y superar los sucesivos cursos, como ocurre en el caso de la población extranjera, cuyos resultados son peores tanto para los inmigrantes de primera generación (CORDERO, CRESPO y PEDRAJA, 2013) como para los de segunda generación (UNESCO, 2008). Una de las causas del fracaso que apuntan se encuentra en que la escolarización del alumnado con discapacidad en centros ordinarios no ha ido acompañada de la renovación pedagógica y curricular necesaria, por lo que no se han producido cambios sustantivos en las prácticas docentes (ESCUDERO y MARTÍNEZ, 2011). Dicha falta de renovación y nuevas prácticas se ha repetido ante la «irrupción» de la población inmigrante en las aulas, las diferencias socioeconómicas o la presencia de un mayor número de tipos de diversidad entre el alumnado. En España, en los últimos años se ha reducido el abandono escolar temprano, desde el 31,7 % en 2013 a un 18,3 % en 2017 y, aunque existen diferencias importantes entre autonomías, se aproxima al objetivo de la Estrategia Europea 2020 que sería lograr que disminuya hasta el 15 % (Fundación BBVA, 2018). Aun así, seguimos teniendo el segundo índice más elevado de la UE.

Se trata de un problema que afecta a toda la sociedad y que requiere de políticas que contribuyan a poner en marcha en los sistemas educativos acciones dirigidas a cambiar esta situación con una perspectiva compleja, en la que se intervenga desde el aula, el centro, la familia, la comunidad y la sociedad. No se puede hacer responsable de la exclusión o del fracaso

so al propio estudiante, ni tampoco solo al docente o al centro. Es una responsabilidad compartida que requiere de políticas y acciones que permitan activar respuestas curriculares, organizativas y formativas que contribuyan a lograr que todos los estudiantes puedan participar con éxito en los contextos educativos, que sean inclusivos y que tengan respuestas ante la diversidad.

En la 48.^a Conferencia Internacional de Educación, «La educación inclusiva: el camino hacia el futuro» (UNESCO, 2008), se instó a la comunidad internacional a adoptar la educación inclusiva (EI) como una forma de alcanzar los objetivos de la Educación para Todos (EPT), antes del año 2015. Al constatar que no se habían alcanzado los objetivos propuestos, en la declaración de la Conferencia de Incheon (UNESCO, 2015) y el Marco de Acción para los objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), como parte de la Agenda 2030, se propone el ODS 4, «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (UNESCO, 2015 a y b). No es una propuesta para reestructurar la educación, sino que el objetivo es más ambicioso: se trata de consolidar una forma de concebir la educación que responda a la diversidad de necesidades de los estudiantes, de la propia comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto.

La educación inclusiva (EI) se ha convertido en una de las cuestiones que mayor atención ha recibido en las políticas educativas de la UE. Recientemente, el Consejo de la Unión Europea aprobó una recomendación (22 de mayo de 2018) relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza. Con la adopción de esta recomendación, los Estados miembros deben garantizar una educación inclusiva para todos los estudiantes, desde edad temprana y durante toda la vida, y brindar el apoyo necesario en función de sus necesidades específicas, «incluidos los procedentes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, los de origen migrante, los que presentan necesidades especiales y los de mayor talento» (Consejo de la Unión Europea, 2018, p.4).

Según la UNESCO se entiende por educación inclusiva «un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo» (UNESCO 2008, p.7). Requiere cambios sustanciales a fin de que la escuela eduque con éxito a todo su alumnado: que todos sean aceptados, reconocidos en su singularidad y que puedan participar según sus capacidades (ARNÁIZ, 2003, PARRILLA, 2002).

Es un cambio en la mirada que, además de verse reflejada en la normativa, debe acompañarse de prácticas metodológicas y organizativas para hacerla efectiva.

Supone, por lo tanto, un cambio de paradigma para entender que la educación tiene que ser inclusiva en todos los casos y así garantizar una educación de calidad a todos los estudiantes que hay en un centro y a todo el alumnado del aula, en el desarrollo curricular para todos. Este cambio no está solo basado en medidas de atención específica para alumnos o alumnas que puedan tener alguna necesidad de apoyo proporcionado por los especialistas. Todavía se puede reconocer la dualidad normal-especial a veces implícita y oculta en marcos en los que el discurso habla de atención a la diversidad desde enfoques inclusivos pero donde las prácticas muestran esta dicotomía. La diferencia forma parte de una historia próxima y del presente, del contexto en el que nos hemos formado muchas generaciones de docentes, administradores y políticos que estamos hoy en día en la práctica. Para transformar estos marcos y prácticas excluyentes es necesario identificar nuevos modelos que sirvan de referente para construir una educación que sea de verdad inclusiva, con miradas, planteamientos, estrategias metodológicas y concepciones didácticas que partan de enfoques inclusivos y que comprendan que todos los estudiantes que están en un aula tienen derecho a tener oportunidades de aprender, tener éxito, participar, socializarse y desarrollarse como personas y como ciudadanos. Con esa finalidad se presenta a continuación el Diseño Universal para el Aprendizaje.

2. Pensar en todos desde el principio. Del Diseño Universal al Diseño Universal para el Aprendizaje

El concepto del Diseño Universal (DU) fue acuñado por el arquitecto Ron Mace (*The Center for Universal Design*, 1997) y propone el diseño de productos y entornos para que puedan ser utilizados, en la mayor medida posible, por todas las personas, sin la necesidad de realizar adaptaciones. Desde esta perspectiva se propone que cualquier planteamiento o diseño se lleve a cabo desde el primer momento partiendo de la diversidad de los usuarios potenciales. Y como probablemente no hay una única solución para responder a este reto, se buscan respuestas que proporcionen flexibilidad y variadas formas de uso. Por ejemplo, al diseñar un edificio pensando en que lo van a utilizar usuarios con movilidad diferente, se preparará con opciones, incorporando rampas, escaleras y ascensores para garantizar la accesibilidad a cualquiera de ellos.

Los conceptos de Diseño Universal y accesibilidad se han integrado en numerosos ámbitos de la sociedad y son especialmente evidentes en la arquitectura, pero también en el transporte, turismo o las tecnologías, entre otros. A la vez que se evitan muchas adaptaciones, mejora la usabilidad de estos servicios o recursos para muchos otros usuarios, no solo para aquellos en los que se pensó inicialmente. Es el caso de los rebajes en las aceras que además de las personas en silla de ruedas las utilizan quienes llevan carritos de niños, carro de la compra, maletas... O el de los subtítulos en la televisión, que son útiles para las personas con discapacidad auditiva, pero también para muchas otras personas que desean aprender idiomas, ver películas en versión original o poder seguir las noticias en lugares ruidosos. El diseño universal ha demostrado ser un planteamiento que mejora las opciones para todos.

Llevado este planteamiento al contexto de la educación, el DU proporciona una clave determinante para responder a la diversidad –derivada de las diferentes capacidades, preferencias para el aprendizaje, intereses y motivaciones, culturas, lenguas, nivel socioeconómico, identidades sexuales o estructuras familiares–, presente en los contextos educativos. Los docentes tienen que pensar en esa diversidad al proyectar su intervención, rompiendo con los modelos dirigidos a planificar para el estudiante o grupo de estudiantes «medio», en el que muchos pueden tener éxito pero que excluye a aquellos que se sitúan fuera de esa media. Con frecuencia se confunde igualdad de oportunidades con igualdad de situaciones de aprendizaje y se propone una enseñanza basada solo en actividades homogéneas, iguales para todos los estudiantes. No tener en cuenta la diferencia y no ofrecer vías diferentes para alcanzar las metas puede ser una forma de discriminación o de exclusión (ALBA PASTOR, 2018b). Las propuestas educativas basadas en el Diseño Universal tratan de responder a la diversidad, a todos los estudiantes, considerando la variabilidad y la diferencia para responder a todo el alumnado. Una de estas propuestas es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)¹, que proporciona un marco teórico-práctico en la intervención educativa para atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

El origen del DUA se puede situar a mediados de los años 80 en EE.UU, a partir de su experiencia como equipo psicopedagógico en un hospital infantil dedicado a la realización de diagnóstico pedagógico y adaptaciones curriculares para que cada estudiante pudiera participar en las clases y aprender (MEYER, ROSE y GORDON, 2016), constataron que el diseño de

1. Universal Design for Learning (UDL) en su denominación en inglés.

un currículo «talla única» generaba barreras a aquellos estudiantes que no entraban en el «grupo medio» al que se dirigía, lo que suponía realizar adaptaciones para estos estudiantes fuera de la media, con las que lograban aprender. La búsqueda de soluciones para lograr una educación en la que tuvieran cabida aquellos estudiantes llevó a definir un enfoque en el que el problema no se situara en el estudiante, por sus características personales, sino en las barreras generadas por un el diseño de un currículum único, rígido, en el que no se tenía en cuenta la diversidad en las aulas (ROSE y MEYER, 2000). Para la superación de esas barreras propusieron diseñar el currículum pensando en todos, teniendo en cuenta la variabilidad presente en el aula y, como referencia, los extremos de esta variabilidad.

3. Diseño Universal para el Aprendizaje: un enfoque y un modelo para la Educación Inclusiva

Tras instituir el *Centre for Assistive Special Technologies* -CAST (CAST, 2011; MEYER, ROSE y GORDON, 2016), sus fundadores desarrollaron el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), un enfoque y modelo didáctico basado en los avances de la neurociencia y del diagnóstico por imagen, las teorías del aprendizaje, los resultados de las prácticas y de la investigación educativas y las aportaciones de las tecnologías.

El DUA es un modelo que tiene como objetivo reformular la educación proporcionando un marco conceptual –junto con herramientas– que faciliten el análisis y evaluación de los diseños curriculares y las prácticas educativas, para identificar barreras al aprendizaje y promover propuestas de enseñanza inclusivas. Como alternativa al diseño rígido y uniforme, el DUA plantea un marco para realizar propuestas curriculares (objetivos, evaluación, metodologías y recursos) flexibles, que respondan a las diferentes necesidades y capacidades del alumnado (ROSE, MEYER y HITCHCOCK, 2005). Partir del reconocimiento de la variabilidad entre los sujetos requiere propuestas didácticas que se formulen pensando en todo el rango de diferencias presentes en las aulas y los centros, utilizando planteamientos curriculares y organizativos flexibles, en los que tengan cabida todos los estudiantes, no solo los que se encontrarían en la parte central de una curva normal imaginaria (MEYER, ROSE y GORDON, 2016; ALBA PASTOR, 2018b).

Su formulación se fundamenta en las aportaciones de las teorías del aprendizaje, integrando las contribuciones de Vigotsky (1962, 1978), Bruner (WOOD, BRUNER y ROSS, 1976), Bandura (1987), Novak (1998) o Gardner (2011), entre otros, conectándolas con

su aportación en diferentes estrategias para la enseñanza. De especial relevancia es la sistematización del conocimiento acumulado procedente de las prácticas de los docentes y de las investigaciones educativas, identificando estrategias que han demostrado ser valiosas y eficaces en los procesos de enseñanza para responder a la diversidad de los estudiantes (ROSE, MEYER y HITCHCOCK, 2005; CAST, 2011; HALL, MEYER y ROSE, 2012). Un tercer componente en el que se fundamenta el modelo son las tecnologías, tanto de apoyo como de la información y la comunicación, identificadas por su potencial para dar respuestas a la diversidad, derivado de su versatilidad, flexibilidad, accesibilidad, capacidad de transformación y mediación, y por las actividades que permiten realizar (HALL, COHEN, VUE y GANLEY, 2015; MEYER, ROSE y GORDON, 2016).

El cuarto componente, los avances en las investigaciones en neurociencia, además se utiliza como referencia para construir el modelo DUA. Parte de la especialización de las redes neuronales y la activación de ciertas zonas del cerebro a través de la realización de tareas que suponen demandas cognitivas. Se organiza en torno a los tres grupos de redes neuronales que a continuación se enumeran (ver figura 1), especialmente vinculadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y permite analizar el currículo y la posibilidad de que los estudiantes interactúen con él (ROSE y MEYER, 2002; HALL, MEYER y ROSE, 2012, p.3):

- las redes afectivas, especializadas en evaluar patrones y asignarles un significado emocional, determinan la implicación personal en las diferentes tareas y aprendizajes y con el mundo que nos rodea, por lo que se vinculan con el «porqué» del aprendizaje;
- las redes de reconocimiento, claves para percibir los estímulos, están especializadas en el reconocimiento de la información y en asignar significados a los patrones que percibimos. Estas redes son las que nos permiten captar, reconocer e integrar la información y son fundamentales en las acciones que se realizan relacionadas con el «qué» del aprendizaje:

Figura 1
Redes neuronales y DUA



— las redes estratégicas, especializadas en la generación y control de los patrones mentales y de acción, así como en las funciones ejecutivas. Están implicadas en poder hacer un plan o realizar una tarea, por lo que se relaciona con el «cómo» se produce y expresa el aprendizaje.

El objetivo de la enseñanza es que se activen las diferentes redes cerebrales en cada estudiante. Para que se produzca el aprendizaje no basta con motivar, con tener información o con hacer actividades, son fundamentales los tres componentes. Si bien estas redes se identifican y aíslan para su estudio y utilización como modelo teórico, en la práctica ha de entenderse que su funcionamiento no es independiente, sino que son parte de un mismo organismo, un mismo proceso complejo y actúan de forma interrelacionada.

Cada principio tiene asociadas tres pautas, que son núcleos o categorías en torno a las cuales se agrupan las estrategias didácticas relacionadas con la activación de diferentes procesos de aprendizaje. En un siguiente nivel de concreción, para cada pauta se establecen una serie de puntos de verificación en los que se agrupan propuestas metodológicas específicas, derivadas de los resultados de las prácticas de los docentes y las investigaciones (CAST, 2018; ALBA PASTOR, 2018b).

En síntesis (ver figura 2) el modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje queda formulado en torno a tres principios, cada uno de ellos con tres pautas y, dentro de cada una de ellas, se especifican los puntos de verificación con propuestas didácticas más concretas. A continuación se presentan los principios y pautas del modelo².

Figura 2
Síntesis del modelo DUA: principios y pautas

| PRINCIPIOS | | |
|--|--|--|
| Proporcionar múltiples formas de implicación. | Proporcionar múltiples formas de representación. | Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión. |
| PAUTAS | | |
| Proporcionar opciones para el interés. | Proporcionar opciones para la percepción. | Proporcionar opciones para la acción física. |
| Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia. | Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos. | Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación. |
| Proporcionar opciones para la autorregulación. | Proporcionar opciones para la comprensión. | Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas. |

3.1. Organización del modelo. Principios y pautas

Este modelo se organiza en tres niveles, principios, pautas y puntos de verificación. Basándose en estos tres grupos de redes neuronales, el modelo del DUA define tres principios para orientar la práctica educativa desde una perspectiva inclusiva (ROSE y MEYER, 2002), cada uno de ellos en relación a una red. El principio que propone para activar las redes afectivas es «Proporcionar múltiples formas para la implicación». En cuanto a la activación de las redes de reconocimiento, el principio que se formula es «Proporcionar múltiples formas de representación». Y, finalmente, para activar las redes estratégicas, el principio que establece es «Proporcionar múltiples formas para la acción y la expresión»

3.1.1. Proporcionar múltiples formas de implicación

Este principio hace referencia a uno de los grandes retos para cualquier educador que es lograr la motivación y la implicación de los estudiantes en su aprendizaje, para lo que es importante que se activen las redes afectivas. Cualquier docente o profesional que haya pasado unas horas en un aula es consciente de las diferencias individuales en las preferencias o en lo que motiva a los estudiantes de un grupo: hablar en público, dibujar, hacer deporte o trabajar en equipo.

2. El modelo completo con todos los componentes en español puede consultarse en la página web de EducaDUA. Esquema-resumen de las Pautas del DUA - Versión 2018. < https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html >

Como también varía la motivación en función de las situaciones o tareas que hay que realizar; por ejemplo, un examen, una excursión a la granja, proyectar una salida al campo en grupo o ensayar más horas para la función de final de curso. Las redes afectivas son las que subyacen a estas preferencias e intereses y las que influyen en la motivación para participar, implicarse y querer aprender. Los resultados de las prácticas docentes y de las investigaciones señalan el valor positivo de realizar actividades variadas, en las que se vean reflejados los intereses de los estudiantes o que cuenten con su implicación en el diseño (BRISK, 2014; QUAGLIA, 2015; SERRANO, SEVILLA y FERNÁNDEZ-HAWRYLAK, 2017).

Y para poder responder a estas diferencias en los intereses o preferencias, el DUA propone proporcionar múltiples formas de implicación en el aprendizaje, organizando los resultados en torno a tres pautas para llevarlo a la práctica (CAST, 2011 y 2018):

Proporcionar opciones que permitan captar el interés

Cualquier docente es consciente de que para que se inicie un proceso de aprendizaje es necesario captar la atención y despertar el interés en cada estudiante. Hay que lograr que se implique para que capte la información y la procese. Pero despertar este interés en todos los estudiantes requiere reconocer las diferencias en lo que les llama la atención o despierta su interés; en lo que puede ser interesante o relevante; o en la forma de querer implicarse.

Las investigaciones y las prácticas docentes coinciden en señalar que para atraer el interés de los estudiantes es fundamental proporcionar opciones, alternativas a una tarea o dentro de la misma tarea, que permitan responder a las diferencias inter e intraindividuales y conectar con las preferencias o potencial de cada estudiante.

En este sentido también es importante utilizar estrategias y metodologías que promuevan que los estudiantes identifiquen la relevancia de las actividades, se sientan responsables por el trabajo que están realizando, reciban mensajes positivos y de apoyo que refuercen su auto-concepto y la confianza en su trabajo y les permita desarrollar un sentimiento de pertenencia a un grupo o comunidad de aprendizaje.

Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia

Esta pauta centra la atención en aquellos componentes de la práctica que tienen relación con mantener el interés y persistir para poder lograr un aprendizaje. Para que puedan tener cabida las diferencias indivi-

duales y mantener la motivación, hay que tener en cuenta que los estudiantes necesitan opciones para ajustar o buscar un equilibrio entre el reto que se plantea y el apoyo que se requiere, con el fin de asegurar que el aprendizaje tiene lugar. Si una tarea es muy difícil los estudiantes se frustrarán y si es demasiado fácil se aburrirán. Por ello es importante buscar el equilibrio entre el reto y el apoyo, facilitando alternativas a través de la colaboración entre los estudiantes, las herramientas o en el «andamiaje» para cada tarea.

El trabajo en equipo, la colaboración, la tutoría por pares y un clima de confianza para aprender, en el que el error y la reflexión pueda formar parte del aprendizaje, son estrategias que han demostrado ser valiosas en la atención a la diversidad en los contextos educativos. Proporcionar *feedback* formativo también aparece de forma reiterada como una práctica clave, entendido no como una información que se proporciona al final de una tarea, sino como parte del proceso de enseñanza (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2007), para que el estudiante tenga información que le permita hacer modificaciones o regular el esfuerzo.

Proporcionar opciones para la autorregulación

Esta pauta se centra en la necesidad de lograr que los estudiantes desarrollen la capacidad interna para reconocer las emociones, controlar los estados anímicos y las reacciones ante diferentes situaciones determinantes, como personas y, de forma específica, en los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, estrés en las etapas de exámenes, tensión en situaciones de conflicto entre compañeros o la necesidad de persistir para lograr una meta. Con frecuencia se da por sentado que estos mecanismos o estrategias se adquieren de forma natural, pero nada más lejos de la realidad como lo demuestran las diferencias que observamos en este sentido entre los estudiantes.

Muchas personas desarrollan estas habilidades, bien sea por observación de compañeros o de adultos o por ensayo y error, pero son muchos quienes encuentran dificultades para desarrollarlas por sí mismos. Es fundamental que desarrollen habilidades o mecanismos internos que les permitan regular sus propias emociones, establecer sus objetivos, ser capaces de evaluar su progreso o conocer sus fortalezas y debilidades para aprender. Para lograr que lo hagan es importante trabajar de forma explícita la reflexión, el autoconocimiento, la educación de las emociones y estrategias para la gestión de conflictos, de modo que se hagan visibles estos procesos y facilitar su aprendizaje, proporcionando información, estrategias prácticas y situaciones en las que ponerlas en práctica y que sirvan de ensayo o modelado. Por ejemplo,

podría hacerse mediante actividades sistemáticas de autoevaluación a lo largo del curso, talleres de educación emocional, resolución de conflictos, meditación o *mindfulness*, entre otras.

3.1.2. Proporcionar múltiples formas de presentación

Una de las tareas a las que mayor tiempo se dedica en los procesos de enseñanza está relacionada con el procesamiento de la información contenida en el aprendizaje. Por ello resulta tan importante activar las redes de reconocimiento que intervienen en la percepción de la información para su reconocimiento, codificación, almacenamiento y posterior recuperación con objeto de ser utilizada cuando se necesite. Este principio del DUA se centra en la identificación de estrategias y recursos didácticos para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a la información como componente imprescindible y así poder construir el aprendizaje; la información que no llegue al cerebro no podrá utilizarse (CAST, 2011).

Es necesario partir de las diferencias en las capacidades y preferencias perceptivas de los sujetos, además de las que se derivan de la formación previa y de las diferencias culturales; se trata de tener en cuenta que en las aulas hay estudiantes con discapacidades sensoriales, problemas de aprendizaje, conocimiento limitado de la lengua española o mayor eficacia al procesar la información visual, auditiva o audiovisual. A lo que se une la diferencia de elementos y matices que aporta la información en distintos formatos (texto, audiovisual, multimedia, mapa conceptual, comic...) y el potencial para la conexión de la información proporcionada por estos diferentes medios.

Es decir, no hay una forma única para presentar la información que sea óptima para todos los estudiantes (ROSE y MEYER, 2002). Las evidencias desde la práctica y las investigaciones sugieren la utilización de varios medios para la presentación de información con el fin de permitir al alumnado utilizar uno o varios canales con los que acceder a la información que se utiliza en el aula, su comprensión e integración (MEO, 2008; LUCKNER, BRUCE y FERRELL, 2016; BONE y BOUCK, 2017). Las respuestas didácticas tienen que proporcionar a cada estudiante diversas opciones.

Las propuestas relacionadas con este principio se agrupan en torno a tres pautas (ROSE y MEYER, 2002; CAST, 2018; BLANCO, SÁNCHEZ-ANTOLÍN y ZUBILLAGA, 2018):

Proporcionar opciones para la percepción

Cuando la información no se puede percibir, se aprecia de forma distorsionada o requiere un gran esfuerzo acceder a ella, difícilmente se podrá producir el aprendizaje, por lo que es imprescindible eliminar las barreras y asegurar que es asequible a todos los estudiantes. Como regla general, la estrategia para conseguirlo es presentar sistemáticamente la información utilizando materiales en diferentes formatos, de manera que haya versiones diferentes que permitan acceder a todos los estudiantes por una o varias vías.

Hay que identificar formas alternativas para presentar la información visual cuando hay estudiantes con dificultades en la lectura, discapacidad visual, que desconocen la lengua o no están familiarizados con los gráficos; por ejemplo, se puede presentar la misma obra o la misma información en textos impresos, cómic, braille, texto fácil, oral a través de lectura en voz alta, audiovisual en una película o con pictogramas. Además la opción en formato digital permite ajustar el tamaño de la letra o el contraste, así como utilizar opciones de accesibilidad como la lupa, el narrador o los subtítulos; también ofrece tecnologías de apoyo como líneas braille o lectores de pantalla. De igual modo es importante identificar alternativas a la información verbal para aquellos estudiantes con dificultades auditivas o desconocimiento de la lengua oral; por ejemplo, proporcionando las transcripciones del discurso hablado o documentos sonoros, utilizando o incorporando subtítulos, con pictogramas o con lengua de señas.

Cuando se ofrecen diferentes opciones es posible responder a las necesidades, capacidades y preferencias perceptivas a la vez que se mejoran las oportunidades para acceder y comprender la información para todos los estudiantes.

Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos

Otro grupo de barreras para acceder a la información deriva de las diferentes capacidades que tienen los estudiantes en relación al uso del lenguaje y de los símbolos. Algunas se generan cuando se presenta la información a través de una única forma de representación a todos los estudiantes. Cualquier palabra, expresión o imagen puede tener significado compartido, pero puede tener otro significado para quienes provienen de países con otras lenguas u otra cultura, o resultar totalmente desconocida. Por ejemplo, pueden no ser evidentes para muchos estudiantes dichos o frases hechas como «ponerse las pilas», «echar una mano», o «estar en las nubes», la lectura de un gráfico o cómo se escribe una ecuación.

Es necesario combinar estrategias para eliminar estas barreras en el aula. Por una parte, como en la pauta anterior, se han de ofrecer diferentes formas de presentar los componentes lingüísticos y no lingüísticos –palabras, significados, conceptos, sintaxis...–, de cada uno de los lenguajes o sistemas de representación que se utilizan en las diferentes materias –lengua española, lengua inglesa, lenguaje matemático, lenguaje musical, formulación química...–, para que se pueda acceder a esta información por alguna de ellas o por la combinación de varias. Al mismo tiempo es necesario enseñar estos contenidos de forma explícita y hacer visibles sus componentes, reglas y conexiones: clarificar el vocabulario y los símbolos, enseñar de forma explícita palabras clave, conectores, estructuras, palabras de transición, significado figurado de refranes, y utilizar representaciones alternativas, como pueden ser glosarios multimedia, gráficos, leyendas, organizadores gráficos, entre otros (BLANCO, SÁNCHEZ-ANTOLÍN y ZUBILLAGA, 2018).

Proporcionar opciones para la comprensión

Como señala el CAST (2016), el propósito de la educación no es hacer que la información sea accesible, sino enseñar al alumnado cómo transformarla en conocimiento utilizable, una tarea compleja que no ocurre de forma automática. Esta labor requiere la implicación activa del sujeto para asegurar el procesamiento selectivo de la información, la integración conectada con los conocimientos previos, su categorización y memorización, con el fin de que la información esté disponible para utilizarse cuando se requiera y se pueda aplicar en diferentes situaciones: redactar, resolver problemas, nuevos aprendizajes, etc. Se trata de un proceso que no se produce necesariamente de forma automática, como lo demuestran las diferencias intersujetos en estas habilidades.

La activación de los conocimientos previos para lograr un aprendizaje significativo, las aportaciones desde el andamiaje cognitivo o la representación del conocimiento a través de mapas conceptuales (AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN, 1978), pueden servir de referencia para promover un diseño de situaciones de aprendizaje que proporcionen estrategias que modelen el procesamiento de la información y el acceso a la construcción efectiva del conocimiento.

Es fundamental incorporar actividades que requieran que los estudiantes activen de forma explícita los conocimientos previos e identifiquen patrones, ideas principales y relaciones entre los conceptos, por ejemplo a través de la realización de mapas conceptuales. Para garantizar la accesibilidad a todos los estudiantes hay que incorporar actividades dirigidas expresamente a guiar el procesamiento de la infor-

mación a través de estrategias que hagan visibles procedimientos mediante acciones de modelado y apoyando la enseñanza con recursos como los organizadores gráficos. Por ejemplo, con el fin de lograr que la información quede disponible para ser utilizada en diferentes situaciones es importante ejercitar la memoria (visual, auditiva, táctil, olfativa), practicar reglas nemotécnicas que faciliten la recuperación efectiva de la información almacenada y realizar actividades que permitan ejercitar de forma práctica la aplicación del conocimiento en tareas que requieran esa información (resolver problemas, crear una maqueta, diseñar un proyecto, simular un viaje, resolver un enigma...).

La prioridad en relación a este principio es garantizar que la información pueda ser percibida por todos los estudiantes –utilizando un canal u otro, un formato u otro– y a través de estrategias didácticas con el objetivo de facilitar el acceso, la comprensión y su procesamiento, para que todos los estudiantes puedan convertirla en conocimiento. Esta riqueza de recursos, formatos y estrategias beneficia a todos los estudiantes del aula.

3.1.3. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

Este último principio se centra en el modo de activar las redes estratégicas teniendo en cuenta las diferentes formas de aprender de los estudiantes, es decir, en las situaciones que se crean o las tareas que deben realizar para que construyan los aprendizajes y expresen qué han logrado interactuando con la información. Se refiere a las estrategias didácticas relacionadas con el «cómo» del aprendizaje.

Las redes que se ponen en juego están localizadas en la parte frontal del cerebro, e intervienen en los procesos de planificación, gestión y ejecución del aprendizaje. Dirigen la autorregulación de la conducta e intervienen, en conexión con las redes de reconocimiento, en la actividad cognitiva y emocional (ROSE y MEYER, 2002).

La diversidad de las personas en las formas de interactuar con la información y en sus preferencias para estudiar o de expresar lo que han aprendido, está relacionada con las diferencias en los estilos de aprendizaje o en las habilidades y preferencias cognitivas. Esta variabilidad requiere que se ofrezcan propuestas metodológicas que planteen diferentes formas de realizar las tareas y proporcionen oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, ya que «[...] ni todos los estudiantes aprenden de la misma manera, ni hay una sola metodología que sea la mejor para todos ellos. Como tampoco una sola forma de

evaluación que sea óptima para todos los aprendizajes o para todos los alumnos» (ALBA PASTOR, 2018a, p.26). Unos tendrán más facilidad para expresarse realizando un examen o actividad escrita, otros a través de pruebas verbales y habrá quienes preferirán realizar una presentación gráfica, un vídeo, una infografía o una dramatización. Lo importante es que los estudiantes tengan oportunidades reales de lograr el objetivo de aprendizaje, de poder utilizar mejor sus capacidades y fortalezas para hacerlo y de mostrar que lo han alcanzado.

Desde la práctica y la investigación se encuentran numerosas evidencias en relación a este principio del DUA (GARVIS y LEMON, 2015; GOLDOWSKY y COYNE, 2016; GARCÍA-CAMPOS, CANABAL y ALBA-PASTOR, 2018) que se recogen y agrupan las tres pautas que a continuación se describen (CAST, 2011):

Proporcionar opciones para la acción

Es importante que los docentes comprendan la relevancia de proporcionar alternativas y variar el tipo de actividades de tratamiento de la información para que permitan a cada estudiante construir el aprendizaje utilizando sus fortalezas, y ofreciéndole apoyos con el fin de mejorar las competencias respecto a las que encuentra más limitaciones. Por ejemplo, el proceso de enseñanza-aprendizaje basado únicamente en la lectura y la escritura, además de limitar la multialfabetización en diferentes sistemas de representación, –tan necesaria hoy en día en una sociedad digital–, restringe las oportunidades de éxito para aquellos estudiantes que tienen más facilidad para aprender a través de la expresión verbal, la música o la dramatización.

Por este motivo, es fundamental potenciar la riqueza y variedad de propuestas de trabajo y las opciones para realizarlas, pero también es relevante la selección de recursos que se utilizan con este fin y, de forma específica, las tecnologías de apoyo³, que favorecen la accesibilidad a la información y los procesos de aprendizaje de muchos estudiantes.

Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación

Nos encontramos en una sociedad digital, culturalmente diversa y compleja, en la que no basta con saber leer y escribir para estar alfabetizado. Por ello es necesario «formar adecuadamente al alumnado como ciudadanos cultos, críticos y preparados para

3. Dada la riqueza y variedad de recursos existentes, se recomienda visitar el Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEAPAT) o su página web < <https://ceapat.imserso.es> >.



afrontar las incertidumbres y características multimediales del siglo XXI» (AREA, 2010, p.40).

Los recursos presentan la información codificada en diferentes sistemas simbólicos (texto, imagen, sonido, audiovisual, gráficos, fotografías, vídeos...) con los que los usuarios interactúan para procesar la información, decodificándola cuando son receptores, o codificándola utilizando esos sistemas para expresar los aprendizajes.

En consecuencia, no hay ningún medio óptimo para atender a la diversidad de todos los estudiantes, para establecer todo tipo de comunicación o para realizar todo tipo de aprendizaje. Es necesario buscar la adecuación de los medios a las capacidades y necesidades de los estudiantes y al tipo de aprendizaje o tarea que haya que realizar. Se pueden brindar alternativas en la forma de desarrollar las tareas, en los recursos que se emplean como facilitadores a los estudiantes, o se pueden ofrecer varias formas de andamiaje, como pueden ser la secuenciación o la utilización de apoyos graduados (SÁNCHEZ SERRANO y ARATHOON, 2018; SÁNCHEZ SERRANO, 2018), que se irán retirando a medida que se avanza o consolida el aprendizaje.

Un ejemplo ilustrativo de esta pauta, cuando el objetivo de aprendizaje no implica expresamente la escritura, es ofrecer la posibilidad a los estudiantes con dificultades en la escritura de conocer las diferencias entre las estaciones del año a través de diferentes

fuentes de información y expresar su aprendizaje mediante un mural u otro tipo de presentación oral o visual. Es decir, se trata de procurar que todos los estudiantes tengan acceso a la información y la oportunidad de expresar el conocimiento en la forma más adecuada en cada caso. A la vez que se enriquecen los procesos de enseñanza con esta variedad de medios para la acción y la expresión, se está promoviendo que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender según sus posibilidades, fortalezas e intereses (ALBA PASTOR, 2018b).

Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas actúan como el «cerebro» del propio aprendizaje. Son las habilidades metacognitivas que permiten regular reacciones impulsivas o tomar decisiones por ensayo-error. Se trata de capacidades que facilitan actuar de forma estratégica (haciendo planes y estableciendo metas), tener en mente los pasos que se deben seguir para lograrlas, reconocer cómo se va avanzando en una tarea y poder hacer ajustes para completarla. Muchos estudiantes tienen dificultades con estas funciones derivadas de características personales, que limitan el control de impulsos (por ejemplo, estudiantes con déficit de atención o con hiperactividad) y limitaciones en la memoria operativa que se satura con acciones de bajo nivel (por ejemplo, recordar los pasos que hay que seguir para realizar una actividad), lo que les dificulta avanzar mediante la realización de cada uno de los pasos. En otras ocasiones están limitadas por la falta de exposición a modelos de actuación estratégica o por falta de conocimiento o experiencia en este tipo de estrategias.

El DUA propone dos líneas de actuación que responden a la diversidad y proporcionan oportunidades a todos los estudiantes para favorecer las funciones ejecutivas y desarrollar el pensamiento estratégico. Por una parte, facilitar apoyos en el desarrollo de actividades de bajo nivel, como por ejemplo, el uso de listas de control, de forma que tengan anotadas las tareas que hay que realizar y liberen la memoria de trabajo para poderse concentrar en desempeñar las tareas en lugar de en recordarlas. Por otra parte, es necesario trabajar de forma explícita estas habilidades y estrategias, proporcionando ejemplos en los que reconocer los procedimientos; utilizando materiales para orientar la práctica con guías o plantillas para planificar; enseñando estrategias y haciendo visibles los procesos para llevarlas a cabo mediante el uso de recursos como organizadores gráficos o llamadas a «parar y pensar»; y creando situaciones para ponerlas en práctica de forma guiada mientras el alumnado gana autonomía.

Ilustrativa de esta pauta sería la estrategia de establecer alguna meta, individual o de grupo (como puede ser hacer un proyecto sobre el clima) practicando los diferentes pasos: hacer un plan para lograrla, identificar los recursos y tiempos necesarios, ir realizando las tareas planificadas, hacer el seguimiento y posibles ajustes y llevar a cabo la evaluación final para reconocer los aciertos y errores en el proceso. Como educadores debemos proponernos el objetivo fundamental de que todos los estudiantes desarrollen estas capacidades y adquieran las estrategias para poder controlar su propio aprendizaje.

Conclusión: Una mirada hacia el futuro

Por todo lo expuesto, el DUA se identifica como un marco teórico-práctico para la práctica docente desde la perspectiva inclusiva. Algunas administraciones han incorporado este modelo en sus políticas para promover la educación inclusiva y trabajar en el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, como es el caso de EE. UU., Chile, Uruguay y Colombia en el ámbito internacional o, en el contexto español, en algunas comunidades autónomas. Junto a las políticas que impulsan y hacen posible que se avance en esta dirección se necesitan medidas estratégicas para que se logre la implicación de la comunidad educativa, docentes, equipos directivos, y administración educativa, entre las que se identifica por su papel estratégico la formación en modelos didácticos inclusivos.

El Diseño Universal para el Aprendizaje se perfila como un modelo para apoyar la transformación educativa y así avanzar en el logro del ODS-4 en la Agenda 2030 «Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos».

Referencias Bibliográficas

- ALBA PASTOR, C. (2018a). «Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes». *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (374), pp. 21-27.
- ALBA PASTOR, C. (Coord.). (2018b). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata. 1ª impresión 2016.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2007). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- AREA MOREIRA, M. (2010). «Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI». *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25(98), pp. 39-52.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona: Aljibe.

- ARNÁIZ, P., DE HARO, R. y AZORIN, C. M. (2018). «Support and Collaboration Networks for Improving Inclusive Education». *Profesorado-Revista de currículum y formación de profesorado*, 22(2).
- AUSUBEL, D., NOVAK, J., y HANESIAN, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BANCO MUNDIAL Y ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Malta: World Health Organization. Recuperado de: < http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/ >
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- BLANCO, M., SÁNCHEZ-ANTOLÍN, P. y ZUBILLAGA, A. (2018). «El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje: Principios, pautas y propuestas para la práctica». En ALBA PASTOR, C. (Coord.). (2018b). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata. 1ª impresión 2016, pp.25-58.
- BONE, E. K. y BOUCK, E. C. (2017). «Accessible text-to-speech options for students who struggle with reading». *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(1), pp. 48-55.
- BRISK, M. E. (2014). *Engaging students in academic literacies: Genre-based pedagogy for K-5 classrooms*. Londres: Routledge.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology. Traducción al español: Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). «Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.0». Recuperado de http://www.educadua.es/html/dua/pautas-DUA/dua_pautas.html
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. Wakefield, MA, EEUU: CAST. Recuperado de: < <http://udlguidelines.cast.org/> >
- Versión traducida al español. Recuperado de: < http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf >
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2018). «Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza». *Diario Oficial de la Unión Europea*, 7.6.2018. Recuperado de: < [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=C ELEX:32018H0607\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=C ELEX:32018H0607(01)&from=ES) >
- CORDERO, J.M., CRESPO, E. y PEDRAJA, F. (2013). «Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España». *Revista de Educación*, 362, pp. 273-297. Recuperado de: < <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre362/re36210.pdf?documentId=0901e72b816fbab8> >
- EDUCADUA. *Web de investigación universitaria sobre Diseño Universal para el Aprendizaje*. www.educadua.es
- ESCUADERO, M. y MARTÍNEZ, B. (2011). «Educación inclusiva y cambio escolar.» *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 85-105. Recuperado de: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689943> >
- FUNDACIÓN BBVA (2018). «Diferencias regionales en la situación laboral y educativa de los jóvenes españoles». *ESENCIALES Fundación BBVA – Ivie n.º 2*. Recuperado de: < https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2018/01/FBBVA_Esenciales_23.pdf >
- GARCÍA-CAMPOS, M. D., CANABAL, C. y ALBA-PASTOR, C. (2018). «Executive functions in universal design for learning: moving towards inclusive education.» *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.
- GARDNER, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GARVIS, S. y LEMON, N. (2015). «Young children photographing their learning to share their lived experiences of the learning environment». In *Understanding Digital Technologies and Young Children*. Londres: Routledge, pp. 60-72.
- GOLDOWSKY, B. N. y COYNE, P. (2016). «Supporting engagement and comprehension online through multiple means of expression». In *Proceedings of the 13th Web for All Conference*. ACM. New York, NY., p. 39 Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1145/2899475.2899488>
- HALL, T. E., COHEN, N., VUE, G. y GANLEY, P. (2015). Addressing learning disabilities with UDL and technology: Strategic reader. *Learning Disability Quarterly*, 38(2), pp. 72-83.
- HALL, T. E., MEYER, A. y ROSE, D. H. (Eds.). (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. New York: Guilford Press.
- KUMAR, K. L. y WIDEMAN, M. (2014). «Accessible by design: Applying UDL principles in a first year undergraduate course». *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), pp. 125-147.
- LUCKNER, J. L., BRUCE, S. M. y FERRELL, K. A. (2016). «A summary of the communication and literacy evidence-based practices for students who are deaf or hard of hearing, visually impaired, and deafblind». *Communication Disorders Quarterly*, 37(4), pp. 225-241.
- MEO, G. (2008). «Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program». *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), pp. 21-30.
- MEYER, A., ROSE, D. H. y GORDON, D. (2016). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- NOVAK, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza editorial.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OCDE.
- QUAGLIA, B.W. (2015). «Planning for student variability: Universal design for learning in the music theory classroom

- and curriculum». *Music Theory Online*, 21(1). Recuperado de:
< <http://www.mtosmt.org/issues/mto.15.21.1/mto.15.21.1.quaglia.html> >
- ROSE, D. H. y MEYER, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- ROSE, D. H., MEYER, A. y HITCHCOCK, C. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Cambridge: Harvard Education Press.
- ROSE, D.H. y MEYER, A. (2000). «The Future is in the Margins: The Role of Technology and Disability in Educational Reform». Recuperado de:
< http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Meyer-Rose_FutureisintheMargins_2.pdf >
- SÁNCHEZ-SERRANO, J.M. (2018). «Diseño del currículum desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje. En ALBA PASTOR, C. (Coord.). (2018b). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata. 1.ª impresión 2016. pp. 59-88.
- SÁNCHEZ-SERRANO, J.M. y ARATHOON, A.I. (2018). «Recursos digitales y Diseño Universal para el Aprendizaje». En ALBA PASTOR, C. (Coord.). (2018b). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata. 1.ª impresión. 89-122.
- SERRANO, A. C., SEVILLA, D. H. y FERNÁNDEZ-HAWRYLAK, M. (2017). «La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva». *Aula Abierta*, 46, pp. 73-82.
- THE CENTER FOR UNIVERSAL DESIGN (1997). *Universal Design: The design of products and environments to be usable by all people, to the greatest extent possible, without the need for adaptation or specialized design*. NC: The Center for Universal Design.
- UNESCO (2008). «La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro». 48.ª Conferencia Internacional De Educación. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- (2015a). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Septiembre 2015. Recuperado de:
< <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education-2030/> >
 - (2015b). *Declaración de Incheon. Educación 2030*. Mayo, 2015. Recuperado de:
< <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf> >
- VIGOTSKY, L. S. (1978). *Mente y sociedad*. Cambridge: Universidad de Harvard.
- WOOD, D., BRUNER, J. S. y ROSS, G. (1976). «The role of tutoring in problem solving». *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), pp. 89-100.

La Autora

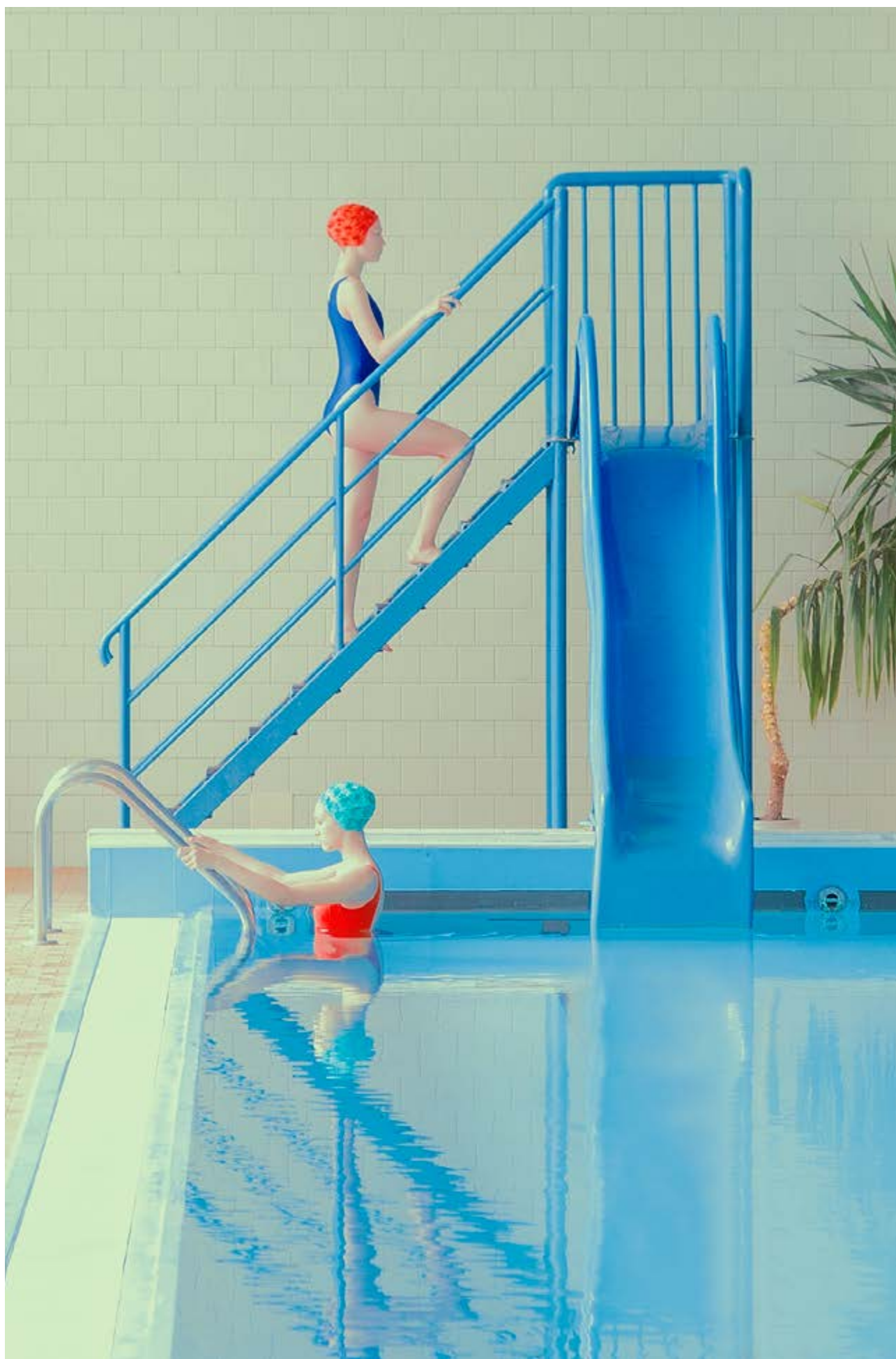
Carmen Alba Pastor

Doctora en Educación y catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Su trayectoria docente combina la formación en aspectos didácticos de la educación inclusiva y en nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Fue directora de la Cátedra Microsoft-Complutense de Accesibilidad a la Educación. Ha sido profesora visitante en la Escuela de Postgrado en Educación de la Universidad de Harvard y en la Facultad de Educación de la Universidad Loyola Marymount de Los Ángeles.

Su línea de investigación, publicaciones y docencia se centran en la accesibilidad de la educación para todos los estudiantes desde una perspectiva inclusiva, a través del currículum y los recursos tecnológicos. A partir de su estancia en el Center for Applied Special Technologies (CAST) de Wakefield, Massachusetts (EE. UU.) desarrolla su trabajo sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Es miembro de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D) y dirige EducaDUA, espacio dedicado a la investigación, formación y difusión del Diseño Universal para el Aprendizaje en español.



Švarbová, Mária (2016). No Diving, Smykacka. (Detalle). Madrid: Galería BAT.

Mária Švarbová

No Diving, Smykacka

2016. Impresión digital sobre papel, 70 x 70 cm. Galería BAT

Eslovaquia 1988

La artista Mária Švarbová estudió restauración y arqueología, aunque su medio artístico favorito siempre fue la fotografía. Desde 2010 hasta nuestros días Mária siguió creciendo artísticamente, llegando a tener un gran reconocimiento internacional. Está representada en prestigiosas galerías en Estados Unidos, Francia y ahora en España y ha trabajado para revistas de gran impacto como *Vogue*, *Forbes* o *The Guardian*. Además, ha obtenido importantes premios, entre el que podemos destacar el Hasselblad Master 2018. Sus obras, con su estilo limpio y directo, no solamente nos muestran la figura humana sino que captura el sentido de la psicología del sujeto. Mária se aleja del retrato tradicional y se centra en la experimentación con el espacio, el color y la atmósfera.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



PREPARAR PARA LA VIDA EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE: RETOS PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN EL HORIZONTE DE LA AGENDA 2030

EQUIPPED FOR LIFE IN TIMES OF UNCERTAINTY: CHALLENGES FOR CAREER GUIDANCE ON THE HORIZON OF THE 2030 AGENDA

Vicente Hernández Franco

Universidad Pontificia de Comillas

Resumen

¿Cómo será en el año 2030 la sociedad española en la que nuestros niños y adolescentes de hoy tendrán que vivir como adultos? La Agenda 2030, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015, se plantea 17 objetivos para lograr responder a las principales problemáticas y retos que nos acucian en nuestro mundo global con ese horizonte temporal.

La orientación profesional es un factor clave de equidad social en momentos de crisis económica y de altas tasas de desempleo juvenil como el actual, una condición necesaria para «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos», como señala el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, y asegurar así mismo unos servicios de orientación profesional de calidad desde la etapa escolar, y a lo largo de toda la vida, atendidos por profesionales cualificados. Por ello este trabajo tratará de aportar algunas contribuciones específicas en relación con estas dos palancas transformadoras que pueden ayudar a avanzar en esa dirección, estratégicamente:

- Primera palanca: Disponer de un modelo de validez contrastada para evaluar y acreditar la calidad de los programas de orientación académico-profesional que realizan los centros educativos.
- Segunda palanca: Disponer de una aplicación de «e-portafolio» vocacional, personal y a lo largo de la vida, como eje vertebrador del futuro Sistema Integrado de Información y Orientación Profesional y Académica (SIIOPA), que actúe a nivel laboral como «pasaporte» de ciudadanía universal en el año 2030.

Palabras clave: Agenda 2030, orientación profesional, indicadores de calidad, Servicio Integrado de Información y Orientación Profesional y Académica.

Abstract

What will the Spanish society be in the year 2030, where our children and adolescents of today have to live as adults? The 2030 Agenda, approved by the General Assembly of the United Nations on September 25, 2015, sets out 17 objectives to respond to the main problems and challenges that beset us today in our global world.

Vocational Guidance is a key factor of social equity in times of economic crisis and high rates of youth unemployment like the current ones. We believe that, if we want to «guarantee an inclusive and equitable quality education and promote opportunities for lifelong learning for all», as ODS 4 indicates, we must also ensure, as a necessary condition, quality professional guidance services from the school stage, attended by qualified professionals. Therefore, the article will be focused on providing some specific contributions in relation to these two questions that can strategically help us to move in that direction:

- First lever: Have a proven validity model to evaluate and certify the quality of the vocational guidance programmes.
- Second lever: Having a personal lifelong vocational e-portfolio application as the backbone of the future Integrated System of Information and Professional and Academic Guidance (ISIPAG) that will serve at the labour level as a «passport» of universal citizenship in 2030.

Keywords: 2030 Agenda, Career guidance, benchmarks; vocational guidance, integrated service of career and professional guidance.



I. Introducción

El Gobierno de España asumió la Agenda 2030 y plasmó en el «Plan de acción para la implementación de la agenda 2030. Hacia una estrategia española de desarrollo sostenible» (18 de julio 2018) las principales políticas que desarrollarán en el país para contribuir al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Aunque todos ellos forman un sistema interrelacionado, encontramos que el objetivo 4 está específicamente dedicado a la educación y persigue «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». De las metas específicas para este objetivo destacamos en especial la número 4.4 que pone su foco en la adquisición de «competencias para acceder al empleo» y plantea «aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento».

Teniendo en cuenta los retos que nos plantea la Agenda 2030, ¿estamos preparando hoy en nuestras escuelas a futuros ciudadanos capaces de dar respuesta a los desafíos que les va a suponer incorporarse laboralmente en un mundo global? En este contexto urge el fomento de experiencias formativas que desarrollen una orientación profesional de calidad y la iniciativa emprendedora de los estudiantes.

En el campo de la orientación profesional ha surgido una metáfora que suele designarse como *Me Incorporated* (en español podríamos decir «Yo S.A.»). En todo lo que hacen y piensan sobre sí mismos, los estudiantes de la generación *Me Inc.* se ven como si sus vidas fueran una empresa productiva y lo expresan con frases como «mi primera y principal empresa soy yo mismo», «yo soy mi autoempresa y tengo que construirme mi propia marca personal». Uno de sus principales rasgos es que durante sus años de formación acumulan un gran capital social a través de un activo desarrollo de sus redes sociales (*networking*) y lo cultivan permanentemente aprovechando diversas estrategias para incrementar su red de contactos sociales. Esta circunstancia constituye todo un reto para el currículum tanto formal como informal de nuestras escuelas e institutos de hoy.

En este momento es una prioridad para nuestro sistema educativo y, en concreto, de la orientación profesional, enseñar a emprender sin olvidar ofrecer una formación integral que incluya los valores de justicia y solidaridad que persigue la Agenda 2030, y concretamente la Meta 4.4; no se trata solo de acometer la mera concienciación del alumnado para que acepte el autoempleo (*free lance*) como forma de vida, y así

contribuir a disminuir los costes de producción de las empresas (falsos autónomos).

Las personas con espíritu *Me Inc.* no se improvisan, sino que emergerán si contamos con programas de orientación profesional de calidad. Estos programas les deberían apoyar durante sus años de formación escolar para que realicen un análisis concreto del potencial de empleabilidad del que disponen (conocimientos, habilidades y destrezas, preferencias laborales) y de cómo mejorarlo en cada momento. Necesitan también ser muy conscientes de los factores externos y de las oportunidades y barreras que les pueden afectar (becas, tendencias del mercado, oferta existente o yacimientos de empleo), por lo que precisarán recibir una orientación profesional personalizada sobre los procesos formativos que tienen que ir acometiendo para mantener la relevancia de su potencial de empleabilidad en el futuro.

Ofrecer una información vocacional de calidad en el sistema educativo es clave porque, recibida oportunamente, permite desarrollar un conjunto de acciones específicas, tanto inmediatas como a largo plazo, para adaptarse a los inevitables cambios que les esperan a lo largo de su vida laboral y continuar así teniendo éxito en sus metas profesionales (HERNÁNDEZ FRANCO, 2014b).

Para lograr el ODS 4 «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos», debemos asegurar unos servicios de orientación profesional de calidad desde la etapa escolar, atendidos por profesionales cualificados (principalmente desde la Secundaria Obligatoria), que tengan continuidad a lo largo de toda la vida.

En los siguientes apartados se plantearán algunas ideas en relación con las dos palancas en las que llevo trabajando durante más de dos décadas.

2. Primera palanca: Un modelo de evaluación y acreditación de la calidad

Un interrogante nos sirve para comenzar a abordar la primera palanca: ¿cómo garantizar la calidad y excelencia de la orientación académico-profesional que se realiza en los centros educativos? La búsqueda de una educación de calidad y de la excelencia es un objetivo permanente de los sistemas educativos; en nuestro país se ha establecido mediante la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) modificada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Así queda constatado en el primer capítulo del título preliminar de la LOE, donde aparece formulado

el principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades. También se expresa la importancia de la participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que deben realizar el alumnado, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto que constituyen el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad.

Posteriormente, en el Preámbulo de la LOMCE se especificó: «La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional. [...] Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación».

A todo ello se podría añadir la siguiente convicción: no puede entenderse el derecho a una educación de calidad si no se hace efectivo también para todos los alumnos y las alumnas, como condición necesaria, el derecho a una orientación educativa de calidad.

Ahora bien la realidad no siempre refleja esta necesidad. Algunas entidades presentan un gran despliegue de medios tecnológicos para colaborar con los centros educativos en la orientación de sus estudiantes que son, simple y llanamente, propaganda comercial carente de todo rigor y evidencias científicas. La fuerte competencia entre los centros por tener buen alumnado puede llevar a la falta de imparcialidad en la información que ofrecen a los estudiantes en el afán por conseguir sus propios intereses (HERNÁNDEZ-FRANCO, 2015; 21).

Cabe destacar el esfuerzo que viene realizando en estos últimos años la Fundación Bertelsmann, como parte de la denominada «Alianza por el empleo juvenil», para fomentar en los centros educativos de nuestro país una nueva cultura de la orientación académico-profesional que facilite la extensión de buenas prácticas de calidad contrastada (ECHEVERRÍA, & MARTÍNEZ, 2014) en las que se impliquen, de forma coordinada, todos los agentes sociales que inciden en estos procesos de orientación: alumnos, profesores, equipos directivos, familias, empresas y Administraciones. Tomando como punto de partida su experiencia en Alemania, y con el asesoramiento

de expertos tanto del ámbito académico universitario como de la práctica, durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016 la Fundación Bertelsmann llevó a cabo un proyecto piloto de implementación de la metodología denominada «Orientación Profesional Coordinada (OPC)» en un total de 32 centros educativos en tres Comunidades Autónomas: Andalucía, Cataluña y Madrid. Estos centros contaron con el apoyo y el asesoramiento de facilitadores expertos en OPC *in situ*. También dispusieron de una plataforma de orientación académico-profesional dirigida directamente a los estudiantes¹, así como de una publicación específica diseñada para diseminar la cultura de la orientación profesional entre las familias (HERNÁNDEZ-FRANCO, 2015) y un *site* propio² desde el que se pueden descargar los capítulos del libro en formato *podcast*.

Los buenos resultados de esta experiencia nos permiten afirmar que se han ido incorporando con éxito a la metodología original elementos propios y diferenciales para su mejor aplicación en el contexto español, que se encuentran documentados en una publicación de acceso gratuito en la web de la Fundación (JUÁREZ-CALVO, 2018).

Como resultado de la experiencia acumulada en estos años de trabajo la Fundación Bertelsmann ha conceptualizado en 2019 el modelo *Xcelence* para la calidad de la orientación académico-profesional en los centros educativos. Este modelo toma como referencia de partida los trabajos realizados por la Fundación Gatsby y el Centro Internacional de Estudios sobre la Orientación Profesional de la Universidad de Derby en el Reino Unido (CHADDERTON, C., 2015; GATSBY CHARITABLE FOUNDATION, 2014) que llevaron al Gobierno de ese país a convertir los *Gatsby Career Guidance Benchmarks* en una política pública e iniciar un proceso de implantación a nivel nacional.

El modelo parte de una premisa fundamental: los centros educativos deben promover la competencia orientadora de sus alumnos como competencia clave para hacer efectivo el derecho a la educación, a la equidad social y a la igualdad de oportunidades. Defiende la necesidad de disponer de un coordinador del programa de orientación profesional del centro (*career leader*) con disponibilidad de tiempo para atender con eficacia a estas tareas (ANDREWS & HOOLEY, 2017, 2019). Como podemos apreciar en la figura 1, *Xcelence* postula 10 dimensiones clave que un centro tiene que desarrollar para asegurar una orientación académico-profesional integral y de calidad para sus alumnos.

1. < <https://www.mywaypass.com/> >

2. < <http://orientaratujiho.com/> >

En cada una de estas 10 dimensiones se ofrecen un conjunto de indicadores sistematizados que reflejan aspectos de la práctica de la orientación en los centros educativos y que los investigadores han demostrado que son eficaces y contribuyen a la calidad total de los servicios de orientación profesional (HOOLEY, MATHESON, & WATTS, 2014). Vistos en conjunto, proporcionan un marco práctico en el que las escuelas pueden organizar autónomamente su propio diseño en función de su contexto social y de sus valores y recursos. El resultado final de este proceso de autoevaluación es un plan de mejora que les permite conectar el conjunto de los indicadores en un todo significativo que representa la identidad sustantiva de su acción orientadora como centro educativo (HUTCHINSON, 2018).

Desde *Xcelence* se ofrece una herramienta web de autoevaluación diseñada para que el centro educativo pueda identificar sus puntos fuertes y áreas de mejora y contrastar sus resultados con los centros de su entorno. La herramienta de autoevaluación se complementa para cada una de las claves del modelo con un mapa de recursos y un catálogo de buenas prácticas en orientación basadas en evidencias científicas que los centros pueden incorporar a sus nuevos planes de acción para la mejora continua de la calidad de sus procesos de orientación. La herramienta web

ha sido validada siguiendo la metodología de jueces expertos y contrastada empíricamente en una prueba piloto que se ha llevado a cabo en 68 centros educativos de la Comunidad de Madrid, Cataluña y Andalucía durante el curso 2018-2019 con unos resultados preliminares muy positivos. La gran mayoría de los centros participantes manifiestan que, en su conjunto, las 10 dimensiones y los indicadores que ofrece el modelo *Xcelence* constituyen una herramienta útil y práctica, ya que les ha permitido tanto estructurar internamente el conjunto de acciones de orientación académico-profesional que llevan a cabo como mejorar su visibilidad y relevancia en el propio centro y en su entorno sociolaboral (JUÁREZ-CALVO, & BRANDT, 2019).

La esperanza radica en que las administraciones educativas, al igual que están dedicando importantes recursos para financiar a los profesores «nativos» que desarrollan la función de auxiliares de conversación, se comprometan a poner a disposición de todos los centros educativos de nuestro país al menos los mismos medios para dotar y financiar de forma estable a los profesionales que coordinen la orientación académico-profesional (*career leader*), y de este modo hacer posible la ratio de un orientador por cada 250 alumnos, tal como señalan las recomendaciones de la UNESCO (HERNÁNDEZ-FRANCO, ABC, 22 junio 2016).

Figura 1
Modelo «Xcelence» para la evaluación de la calidad de la Orientación Profesional en los Centros educativos.



3. Segunda palanca: El «e-portafolio» vocacional como pasaporte de ciudadanía universal en 2030

En España cualquier conductor puede tener a su disposición un complejo sistema de satélites en el espacio estelar (GPS) que le indique la ruta que puede seguir con su automóvil para dirigirse a una determinada dirección sin perderse. La mayoría de los adolescentes y jóvenes tienen un *smartphone* en el que pueden descargarse cientos de aplicaciones comerciales, sin embargo no existe el equivalente a un «GPS de la orientación académico profesional» sostenido por las administraciones públicas, que les ayude a explorar sus intereses y a planificar el camino que han de recorrer para alcanzar sus metas vocacionales y lograr la inserción satisfactoria en una actividad laboral que le ayude a alcanzar la emancipación económica.

Numerosos orientadores tienen sus propias webs y blogs, pensados principalmente como complemento para optimizar el trabajo de orientación que realizan con sus estu-

Fuente: Xcelence por una excelente orientación. Fundación Bertelsmann.

diantes. A nivel institucional el Ministerio de Educación y Formación Profesional cuenta con su propio portal³ y todas las Comunidades Autónomas ofrecen estos servicios. Posiblemente, como consecuencia de la tradicional falta de transparencia de nuestras administraciones, en España todavía no se han desarrollado sistemas de exploración y planificación de carrera que mantengan e integren, en tiempo real, la información disponible en las bases de datos de las distintas administraciones educativas, de empleo y del Instituto Nacional de Estadística (INE), de forma que sean asequibles y comprensibles por los estudiantes que quieren planificar su proyecto educativo profesional, tal y como sucede por ejemplo en EE.UU. con el *O*NET Resource Center*⁴. Es recomendable la consulta de esta plataforma que podría servir de referencia para diseñar un servicio equivalente en nuestro país, y ofrece una versión en español.

En esta línea, estamos llevando a cabo el «Proyecto ORION» (Observatorio de los intereses, valores vocacionales y preferencias académicas y profesionales de los estudiantes de Secundaria y Bachillerato de la Comunidad de Madrid) desde el curso 2002-2003, con el apoyo de distintas entidades (HERNÁNDEZ-FRANCO; 2014a). Este proyecto de investigación y servicio tiene como finalidad, como ya se ha mencionado, el estudio de prospectiva de los intereses profesionales, valores vocacionales y expectativas de continuidad de estudios de los alumnos de Secundaria y Bachillerato de la Comunidad de Madrid, así como de los factores mediacionales que los determinan. Todo ello, como muestra la figura 2, para dotar a la red de orientadores del ámbito geográfico de la Comunidad de Madrid de un Observatorio que recoja las tendencias de los intereses profesionales de los estudiantes de Secundaria y Bachillerato, sus valores vocacionales y sus expectativas de continuidad de estudios para poner estos datos en relación con la oferta educativa y de empleo existente.

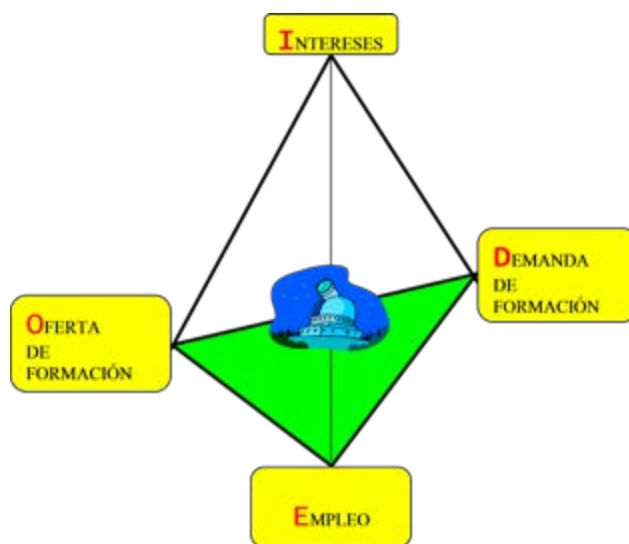
Todos los años se proporciona a los orientadores de la red de Centros Orión –más de 100 entre IES y privados concertados– información personalizada sobre los perfiles vocacionales de sus estudiantes para su utilización en los procesos de orientación y su consideración en la toma de decisiones vocacionales. También se han editado durante estos años distintas publicaciones para poner a disposición de los lectores los resultados de este trabajo. Con ello se desea mejorar el ajuste entre la oferta y la demanda de formación académica y profesional, para ayudar a paliar los actuales desajustes entre las demandas

de empleo y las ofertas formativas, y que permita de este modo optimizar los recursos disponibles en el sistema de formación profesional reglada en la Comunidad de Madrid (HERNÁNDEZ-FRANCO, MUÑOZ SAN ROQUE, ASENSIO FUENTES, CARO GARCÍA, 2004; HERNÁNDEZ-FRANCO, 2006).

3.1. My vocational e-portafolio: ¿qué es MyVIP?

Como elemento nuclear del Proyecto Orión se ofrece a los estudiantes un «e-portafolio» diseñado para atender de forma personalizada todo el proceso de orientación académica profesional. A lo largo de cuatro años, desde 3.º de ESO a 2.º de Bachillerato: *My Vocational e-portafolio (MyVip)*⁵. Esta innovadora aplicación que se facilita gratuitamente a los centros colaboradores, responde a los siguientes objetivos:

Figura 2
Dimensiones del Observatorio del Proyecto ORION



- a. En el marco de la Teoría Cognitivo Social de la Carrera (LENT, BROWN y HACKETT, 1994, 2000; BLANCO BLANCO, CASAS MORENO, & MAFOKOZI NDA-BISHIBIJE, 2016) ofrecer una plataforma desde la que los estudiantes desde 3.º de ESO a 2.º de Bachillerato puedan directamente realizar una batería de Cuestionarios de Reflexión Vocacional académicamente validados que les permitan explorar la evolución de los principales determinantes de su conducta vocacional: a) Intereses Profesionales (HERNÁNDEZ-FRANCO, 2004a); b) Valores Vocacionales (HERNÁNDEZ-FRANCO, 2004b); c) Historial Académico (HERNÁNDEZ-FRANCO; MUÑOZ SAN ROQUE; GIMÉNEZ RODRÍGUEZ; ASENSIO FUENTES, 2005); d) Bienestar Personal y Escolar; e) Contexto Sociofamiliar; e) Proyecto Académico Profesional.

3. < www.todofp.es >

4. < www.onetcenter.org >

5. < www.upcomillas.es/myvip >

- b. Facilitar a los estudiantes información vocacional personalizada a partir de sus respuestas a estos Cuestionarios. Los correspondientes informes servirán de punto de referencia para las entrevistas con sus progenitores, tutores y orientadores, así como para la fundamentación de los Consejos de Orientación prescriptivos durante la ESO y el Bachillerato.
- c. Facilitar a los estudiantes de forma integrada información vocacional personalizada y acreditada por las Administraciones Públicas Estatales y Autonómicas en relación con: a) los estudios académicos de su interés; b) la oferta de formación sobre los mismos; c) la demanda de empleo e inserción laboral.
- d. Favorecer que los estudiantes puedan confirmar o resolver dudas sobre su proceso de orientación académico-profesional y de elección de continuidad de estudios acompañados por sus progenitores, tutores y orientadores en el marco del Plan de Orientación Académico Profesional (POAP) del centro.
- e. Formación y asesoramiento a los orientadores y tutores de la red de Centros Orión que facilite su implicación en el Proyecto a partir de una metodología de «investigación servicio», mediante la coparticipación y el trabajo en red de todos ellos (HERNÁNDEZ-FRANCO & MUÑOZ-MOHEDANO, 2011).
- f. Ofrecer a través de las publicaciones académicas de los resultados del Observatorio, datos estadísticamente representativos de los intereses, los valores vocacionales y las preferencias de continuidad de estudios de los estudiantes que conforman la muestra en las distintas Comunidades Autónomas y de los factores que las determinan. Asimismo, facilitar información relevante para potenciar estratégicamente la imagen de la formación profesional específica en el marco de la oferta educativa al final de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (HERNÁNDEZ FRANCO, 2006; HERNÁNDEZ FRANCO et al. 2004).
- g. Realizar jornadas académicas que permitan una mejor difusión de los resultados y avances del Proyecto Orión.

Una vez completados los cuestionarios de cada curso, el sistema ofrece en su «e-portafolio» personal un conjunto de documentos e informes para que tengan acceso a un conocimiento en mayor profundidad sobre algunos de los aspectos que pueden estar afectando a sus elecciones académicas y profesionales. Desde el mismo «e-portafolio» los estudiantes pueden consultar sus dudas a través de la herramienta del «e-orientador» y recibir por parte del tutor

de su centro respuestas personalizadas. Les permite también guardar en su carpeta personal toda aquella información disponible en Internet y que consideran relevante para su proyecto académico profesional. Durante todo el proceso, el alumno autoriza a que su orientador o, en su caso, los tutores puedan acceder al contenido de su portafolio para obtener aquella información que consideren relevante en la preparación de las entrevistas con el alumno y la elaboración del Consejo Orientador (HERNÁNDEZ-FRANCO, 2014a).

Las posibilidades que ya ofrece la inteligencia artificial para gestionar el *cluster* de datos con relevancia para su empleabilidad –que tienen disponibles de cada usuario empresas como *Google* o *Microsoft*– van a ser claves para asegurar una orientación profesional en igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. O, por el contrario, será una información que podrá utilizarse con fines de explotación comercial en función de intereses particulares que ponen su beneficio económico por encima de los valores éticos y del interés general.

El «e-portafolio» vocacional del Proyecto Orión es solo un modesto botón de muestra de las oportunidades que ofrecen las TIC. Ahora bien, la Orientación Profesional tiene en estos momentos un reto inaplazable y que –postulamos desde aquí– tendría que contemplarse como una de las políticas palanca para facilitar el ODS 4 y la Meta 4.4 de la Agenda 2030: el desarrollo de un Sistema Integrado de Orientación Profesional (MANZANARES MOYA, 2014).

En junio de 2002 fue promulgada la primera ley educativa en nuestra historia democrática, consensuada por todos los grupos parlamentarios, la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP). En la última actualización de junio de 2012 establece que «el Gobierno, en el ámbito de sus competencias, promoverá el desarrollo de un sistema integrado de información y orientación profesional» (LOCFP, art. 15 bis 1), y más específicamente recoge lo siguiente: «El Gobierno, desarrollará, con la colaboración de las administraciones de las Comunidades Autónomas, una plataforma informática integrada de información y orientación, para el asesoramiento de los ciudadanos en relación con las posibilidades de formación, empleo y reconocimiento de competencias, que facilite la coordinación y la complementariedad de los dispositivos dependientes de las administraciones educativas y laborales, de la Administración local, de los interlocutores sociales, y de cualquier otro organismo o entidad que preste servicios de información y orientación. Esta plataforma estará vinculada a la Red Europea para el desarrollo de las políticas de orientación permanente» (LOCFP, art. 15 bis 5). Asimismo,

la Ley 30/2015, de 9 de septiembre que regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo, establece en su art. 20.2 la creación para cada ciudadano de una cuenta de formación asociada al número de afiliación a la Seguridad Social en la que se recogerá todo el historial de títulos de formación y de competencias profesionales acreditadas a lo largo de la vida.

Aunque a nadie se le escapa la complejidad de estos retos, también somos conscientes de la urgencia de abordarlos. Hoy en día tenemos los medios tecnológicos y humanos para realizarlos, como se ha puesto de manifiesto –aun tratándose de una competencia transferida– con la regulación de la tarjeta sanitaria única con validez en todas las Comunidades Autónomas. El desarrollo de un sistema integrado de información y orientación profesional, capaz de atender a los subsistemas en los que se ha estructurado la Formación Profesional (inicial o reglada y para el empleo), es posible si se convierte en un objetivo de consenso entre las fuerzas políticas y los interlocutores sociales, empezando por un primer acuerdo para dotar al sistema de una financiación sostenible.

3.2. ¿Cómo financiar el Sistema Integrado de Información y Orientación Profesional y Académica?

Los resultados del reciente informe «U-Ranking 2019. Indicadores sintéticos de las Universidades españolas» elaborado por un grupo de investigadores del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas

(IVIE) y la Fundación BBVA, permiten comprender la urgencia de activar esta segunda palanca.

La figura 3 presenta el coste económico del abandono de la cohorte de estudiantes de nuevo ingreso en los grados universitarios en el curso 2012-2013, que alcanza la importante cifra de 974 millones de euros y supone el 11,9 del gasto anual del sistema universitario.

Por otra parte, los autores del Informe destacan que: «la vocacionalidad de los estudios, puede explicar una parte importante de la variabilidad de las tasas de abandono [...] y así encontramos que la preferencia como indicador de vocación por los estudios tiene un efecto significativo (beta = -0,113; p< 0,10) como reductor de la tasa de abandono de grado» (PÉREZ Y ALDAS, 2019; 76-77).

Estos datos ofrecen una estimación del coste del ineficiente funcionamiento de nuestro sistema de orientación preuniversitario para un número nada desdeñable de nuestros jóvenes, 125.561 estudiantes. Y no se trata sólo de un tema de derroche de recursos, es también el coste humano que suponen en sus vidas estos abandonos, por falta de una orientación profesional eficaz en unos años cruciales en la formación de la persona.

Datos como los anteriormente comentados son demoledores, de ahí la importancia de que se estableciera un acuerdo de Estado para dedicar anualmente el 1% de los ingresos totales de la cuota de Formación Profesional, para financiar a partir del 2020 el Sistema Integrado de Información y Orientación Profesional y Académica que postulamos en este trabajo.

Figura 3
Coste del abandono universitario, cohorte de estudiantes de grado de nuevo ingreso en el curso 2012-13



Fuente: Pérez y Aldas (2019; 77).

Según sus propios datos, FUNDAE ingresó y gastó un total de 924.196.325 euros en el año 2015 por el concepto de cuota de Formación Profesional. Este consenso supondría que el futuro Sistema Integrado de Información y Orientación Profesional y Académica (SIIOPA) que hemos propuesto como una de las palancas transformadoras para alcanzar la meta 4.4 de la Agenda 2030, dispondría de un marco estable de financiación de unos 18-19 millones de euros al año, que permitirían una implantación progresiva del sistema y poder hacer programaciones trienales hasta alcanzar su plena madurez operativa, en los 10 años que nos quedan para llegar a 2030.

4. Conclusiones

Según los estudios revisados, a pesar del triste escenario de la realidad española con una tasa de paro juvenil del 50,4%, la formación profesional representa una vía cada vez más importante de acceso a los empleos mejor cualificados entre los denominados «ninis» que abandonaron el sistema educativo sin obtener el título de la ESO, (INE, 4 T 2018, edad 20-24 años). Ahora bien, para avanzar hacia una eficaz extensión de la Formación Profesional en España y mejorar su prestigio entre las familias, es necesario establecer un sistema de orientación profesional de calidad que permita coordinar eficazmente los tres componentes estructurales básicos del sistema: a) necesidades actuales del mercado de trabajo y previsiones futuras de nuevas profesiones; b) información integrada de la oferta de FP inicial o reglada y de la FP para el empleo; y c) intereses y preferencias de estudios de los estudiantes y trabajadores.

La investigación empírica de los últimos 30 años sobre el marco de la Teoría Cognitivo Social de la Carrera (BROWN, & LENT, R.W. 2005), refrendada por diferentes metaanálisis disponibles en este campo (LENT, SHEU, MILLER, CUSICK, PENN & TRUONG, 2018; SHEU, LENT, BROWN, MILLER, HENNESSY & DUFFY, 2010; SHEU, LENT, MILLER, PENN, CUSICK & TRUONG, 2018), pone de manifiesto que mientras las capacidades o las barreras sociales no lo impidan, los intereses profesionales son el determinante fundamental que motiva la elección de estudios o la profesión de los individuos en las sociedades democráticas, y específicamente de los alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato.

Este enfoque destaca que, fruto de la historia de vida, los intereses profesionales son fundamentalmente aprendizajes sociales y por tanto se van a ver diferencialmente potenciados por los procesos educativos formales que se desarrollan en las escuelas y por las primeras experiencias laborales de los jóvenes. El conocimiento suficientemente anticipado de las te-

dencias de los intereses profesionales de los jóvenes es una información clave para que las administraciones educativas puedan contribuir a evitar el desencanto actual de muchos de ellos que se quedan sin acceder a los estudios de su interés por falta de plazas. Esta es la mejor forma de evitar los actuales desajustes entre las preferencias de los alumnos la oferta educativa disponible y las demandas de empleo.

De ahí que postulemos, por considerarlo imprescindible, coordinar las preferencias de los alumnos con la oferta educativa disponible para garantizar la eficiencia del sistema cuando se realiza la planificación de la oferta de formación entre los diferentes subsistemas de FP. Además, este conocimiento permitirá abordar con anticipación los posibles desencuentros entre el «mercado de los intereses» de los actuales estudiantes y futuros trabajadores con la demanda real del mercado laboral.

Por ello es preciso ofrecer Programas de Orientación Profesional Sectoriales desde la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, como se hace con las denominadas vocaciones STEM (VÁZQUEZ-ROMERO, y BLANCO-BLANCO, 2019). Estos programas facilitarán la aparición de intereses hacia determinadas profesiones con muy baja demanda de estudiantes y, sin embargo, con buenas perspectivas de empleo. Con ello se daría paso a un sistema de orientación profesional más coordinado, sostenible y eficiente.

Si no se hace en edades tempranas, será imposible que estos intereses surjan «naturalmente», por lo que se continuarán produciendo importantes desajustes, como los que se dan ahora, ya que en muchas de las titulaciones encontramos una falta de coordinación entre las demandas de formación profesional de los estudiantes de acuerdo con sus intereses, la distribución geográfica de la oferta de los Centros de Formación Profesional y la demanda insatisfecha que presentan determinadas cualificaciones en el mercado laboral. Solo una Orientación Profesional eficaz y oportuna en el tiempo permitirá garantizar la coordinación entre estos tres componentes estructurales básicos del sistema y así alcanzar su excelencia.

Aunque reconocemos los avances realizados en las dos últimas décadas, hay que admitir que la implantación de programas y la asignación de recursos suficientes para ofrecer un Sistema Integrado de Información y Orientación Profesional y Académica al que tengan acceso todos los estudiantes en el sistema educativo, sigue siendo una asignatura pendiente para avanzar hacia una verdadera orientación permanente a lo largo de la vida. Es ya urgente e inaplazable ofrecer, con la máxima calidad, este servicio a todos nuestros ciudadanos, adaptando al contexto español los modelos de

calidad y excelencia en orientación profesional internacionales de éxito. Es urgente dotar a los Centros de orientadores profesionales con un perfil competencial claro y bien definido (VÉLAZ-DE-MEDRANO, MANZANARES, LÓPEZ-MARTÍN, y MANZANO-SOTO, 2013), con una ratio de un orientador por cada 250 estudiantes de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO, bien formados y motivados, valorados y reconocidos en su importante tarea, tanto por los equipos directivos de los centros como por los responsables de las administraciones educativas y de los servicios de empleo.

La orientación profesional tiene en estos momentos un reto inaplazable como contribución sustantiva a la Agenda 2030. Desde las administraciones públicas necesitamos facilitar a todos los estudiantes, en todas las etapas del sistema educativo, una plataforma tecnológica de acceso libre y gratuito capaz de ofrecerles, de forma personalizada, una Orientación Profesional y Académica de calidad, completa, actualizada y realista, adaptada a sus intereses, valores y preferencias académicas.

La orientación profesional es un factor clave de equidad social en momentos de crisis económica y de altas tasas de desempleo juvenil como las actuales. Es de justicia garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso de todos los ciudadanos. No podemos olvidar que facilitando la correspondencia entre los intereses y la profesión que finalmente desempeña un individuo en un mercado laboral cada vez más globalizado y precario, nos jugamos mucho como sociedad; con su descuido estamos comprometiendo una dimensión básica en la gestión de los recursos humanos de las empresas, como es la satisfacción de los trabajadores con sus empleos, su estabilidad en los mismos y, consecuentemente, su calidad de vida. En último término estaremos poniendo en peligro la paz social si permitimos que nuestros jóvenes de hoy se conviertan en una generación perdida; por tanto habría que orientar todos nuestros esfuerzos en trabajar para evitarlo.

Confiamos que estas aportaciones favorezcan el diálogo y el compromiso de los poderes públicos y del conjunto de la sociedad civil para seguir avanzando en la mejora de la equidad y la calidad de los servicios de orientación profesional de nuestros centros educativos. No hay mayor injusticia para un estudiante de cualquier etapa educativa, y no hay mayor desengaño y frustración para sus padres, que el hecho de tener que estudiar en una escuela con un sistema de orientación profesional de baja calidad y en la que no haya acceso a los recursos necesarios para desarrollar las competencias de empleabilidad y para insertarse con éxito en el mercado laboral.

Finalmente, queda expresar el agradecimiento a todos los maestros, maestras, profesoras y profesos-

res que con su trabajo y perseverancia se preocupan por despertar y desarrollar los talentos propios de cada uno de sus alumnos y alumnas. El alumnado de hoy será el ciudadano adulto del mañana y hemos de confiar en que podrán realizarse como personas en ese mundo sostenible que nos alumbrará la Agenda 2030. Aunque vivimos tiempos de incertidumbre, tenemos la obligación de facilitar que sus aprendizajes en la escuela les preparen para una vida en libertad en una sociedad democrática, justa y solidaria; se trata de una meta irrenunciable que necesita del liderazgo pedagógico y por la que como miembros de una sociedad comprometida por el bien común, tenemos que estar solidariamente dispuestos a trabajar.

Gracias a todos por ser la mejor noticia que los alumnos y alumnas reciben cada día cuando empiezan las clases.

Por último, unas palabras de Machado en su poema de homenaje a su maestro Giner: «Sed buenos y no más, sed lo que he sido / entre vosotros: alma. / Vivid, la vida sigue, / los muertos mueren y las sombras pasan; / lleva quien deja y vive el que ha vivido».

Referencias Bibliográficas

- ANDREWS, D., y HOOLEY, T. (2017). «'...and now it's over to you': Recognising and supporting the role of careers leaders in schools in England». *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(2), pp.153–164. doi:10.1080/03069885.2016.1254726
- ANDREWS, D., & HOOLEY, T. (2019). «Careers leadership in practice: a study of 27 careers leaders in English secondary schools». *British Journal of Guidance & Counselling*. doi: 10.1080/03069885.2019.1600190
- BLANCO BLANCO, Á., CASAS MORENO, Y. y MAFOKOZI NDABISHIBIJE, J. (2016). «Adaptación y propiedades psicométricas de escalas sociocognitivas. Una aplicación en el ámbito vocacional científico-matemático». *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), pp. 8-28. doi: 0.5944/reop.vol.27.num.1.2016.17005
- BROWN, S. D. y LENT, R.W. (Eds.) (2005). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- CHADDERTON, C. (2015). «The new statutory requirements in careers guidance in England and the implications for careers provision under the Coalition Government». *London Review of Education*, 13 (2), pp. 85-97.
- ECHEVERRÍA SAMAMES, B. y MARTÍNEZ MUÑOZ, M. (Coords.) (2014). *Guía de orientación profesional coordinada. Manual práctico para una orientación de calidad en el ámbito educativo*. Barcelona: Fundación Bertelsman.
- GATSBY CHARITABLE FOUNDATION (2014). *Good career guidance*. London. Online <http://www.gatsby.org.uk/uploads/education/reports/pdf/gatsby-sir-john-holman-good-career-guidance-2014.pdf> (acceso 30 marzo 2019).

- HERNÁNDEZ-FRANCO, V. (2004a). «Evaluación de los intereses básicos académico- profesionales de los estudiantes de Secundaria». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(1), pp. 117-141.
- (2004b). «Expectativas vocacionales de resultados en los estudiantes de secundaria». *Revista de investigación educativa*, 22(1), pp. 89-112
- (2006). *Universidad 2006: Preferencias de los estudiantes de Bachillerato y acceso al empleo de los titulados universitarios de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- (2014a). «La orientación profesional, una llave para la igualdad de oportunidades para todos». *Padres y Maestros*, 355, pp. 41-49. Recuperado de: < <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresmaestros/article/view/2621/2321> >
- (2014b) «Preparar para la vida: educar en tiempos de incertidumbre». *Padres y Maestros*, 355, 3. Recuperado de: < <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresmaestros/article/view/2565/2266> >
- HERNÁNDEZ-FRANCO, V. (Coord.) (2015). *¿Cómo orientar profesionalmente a tu hijo? Manual práctico para padres*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.
- HERNÁNDEZ-FRANCO, V., MUÑOZ SAN ROQUE, I., ASENSIO FUENTES, C. y CARO GARCÍA, C. (2004) *Ciclos Formativos: Preferencias de los estudiantes de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- HERNÁNDEZ-FRANCO, V.; MUÑOZ SAN ROQUE, I.; GIMÉNEZ RODRÍGUEZ, S. y ASENSIO FUENTES, C. (2005). «Medida del estatus académico autopercibido del estudiante como variable latente». *Miscelanea Comillas*, 122, pp. 73-92.
- HERNÁNDEZ-FRANCO, V. y AURORA MUÑOZ-MOHEDANO, A. (2011). «Ágora de orientación 2.0: un espacio de recursos y de encuentro del Proyecto Orión para la comunidad profesional de orientadores. Orientación e Intervención Educativa: Retos para los orientadores del siglo XXI.» *Tirant lo Blanch*. Valencia, pp. 604-612.
- HOFF, K. A., BRILEY, D. A., WEE, C. J. M. y ROUNDS, J. (2018). «Normative changes in interests from adolescence to adulthood: A meta-analysis of longitudinal studies». *Psychological bulletin*, 144(4), pp. 426-451. doi:10.1037/bul0000140
- HOOLEY, T., MATHESON, J. y WATTS, A. G. (2014). *Advancing ambitions: The role of career guidance in supporting social mobility*. Derby: International Centre for Guidance Studies and The Sutton Trust.
- HUTCHINSON, J. (2018). «Career guidance in five English independent schools». *British Journal of Guidance & Counselling*, 46:1, pp. 51-65, doi: 10.1080/03069885.2017.1408775
- JUÁREZ CALVO, J.J. (Coord.) (2018). *Guía de orientación profesional coordinada. Manual práctico para una orientación de calidad en el ámbito educativo*. 2ª Edición revisada. Barcelona: Fundación Bertelsmann. On line https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/Guia OPC_18.web-2.pdf (acceso 30 marzo 2019).
- JUÁREZ CALVO, J.J. y BRANDT, H. (2019). *Xcelence: adaptación de un modelo de orientación académico-profesional internacional para su aplicación en España*. Barcelona: Fundación Bertelsmann. On line <https://www.fundacionbertelsmann.org/es/home/publicaciones-raiz/publicacion/did/informe-inicial-del-proyecto-xcelence/> (acceso 18 abril 2019).
- LENT, R. W., BROWN, S. D., y HACKETT, G. (1994). «Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance.» *Journal of Vocational Behavior*, 45, pp. 79-122 (monograph).
- G. (2000). «Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis». *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), pp. 36-49.
- LENT, R. W., SHEU, H., MILLER, M. J., CUSICK, M. E., PENN, L. T. y TRUONG, N. N. (2018). «Predictors of science, technology, engineering, and mathematics choice options: A meta-analytic path analysis of the social cognitive choice model by gender and race/ethnicity». *Journal of Counseling Psychology*, 65, pp. 17-35.
- MANZANARES MOYA, A. (2014). «Sistemas integrados de orientación. Una propuesta para la articulación de estructuras y servicios a nivel local». *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), pp. 62-77. doi: 10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11271
- PERÉZ, F. (Dir.) y ALDAS, J. (Dir.) (2019). *U Ranking 2019 7ª edición. Indicadores sintéticos de las Universidades españolas*. Bilbao: Fundación BBVA. doi: 10.12842/RANKINGS_SP_IS-SUE_2019
- SHEU, H., LENT, R. W., BROWN, S. D., MILLER, M. J., HENNESSY, K. D. y DUFFY, R. (2010). «Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis». *Journal of Vocational Behavior*, 76, pp. 252-264.
- SHEU, H., LENT, R. W., MILLER, M. J., LEE, T.P., CUSICK, M.E. y TRUONG N.N. (2018). «Sources of self-efficacy and outcome expectations in science, technology, engineering, and mathematics domains: A metaanalysis». *Journal of Vocational Behavior*, 109, pp. 118-136.
- VÁZQUEZ ROMERO, I.M. y BLANCO-BLANCO, A. (2019). «Factores sociocognitivos asociados a la elección de estudios científico-matemáticos. Un análisis diferencial por sexo y curso en la Educación Secundaria». *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), pp. 269-286. doi:10.6018/rie.37.1.303531.
- VÉLAZ-DE-MEDRANO, C., MANZANARES, A., LÓPEZ-MARTIN, E. y MANZANO-SOTO, N. (2013): «Competencias y formación de los orientadores escolares. Estudio empírico en nueve Comunidades Autónomas». *Revista de Educación*, n.º Extra I, pp. 261-292.

El Autor

Vicente Hernández Franco

Orientador Educativo y docente en el Centro de Formación Profesional Padre Piquer desde 1982 hasta el 2004. Doctor en Pedagogía en 2001 en el Departamento MIDE de la Universidad Complutense de Madrid. Es profesor del Departamento de Educación y Métodos de Investigación y Evaluación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas desde el año 1995 hasta la actualidad.

Su actividad docente universitaria la realiza en el ámbito de las materias del área de orientación educativa, profesional y familiar en las titulaciones de Psicopedagogía, Magisterio, Psicología y el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria, así como en la materia de Practicum de estas mismas titulaciones.

Experto en formación del profesorado de las distintas etapas educativas, ha sido director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Comillas desde 1998 al 2003. Actualmente es director desde el año 2010 de la Revista «Padres y Maestros». (www.upcomillas.es/padresymaestros).

Como investigador experto en el área de Orientación y en el desarrollo de la Formación Profesional Específica dirige como I.P. desde el curso 2003-2004 el Proyecto Orión: «Observatorio de los intereses, valores vocacionales y preferencias académicas y profesionales de los estudiantes de Secundaria y Bachillerato de la Comunidad de Madrid» (www.upcomillas.es/myvip).



BUENAS PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS





Gómez-Chao, Xurxo. (2017). Bouquet n.º XIX. (Detalle). Madrid: Galería BAT.

Xurxo Gómez Chao

Bouquet n.º XIX

2017. Fotografía, 16 x 61 cm. Galería BAT

A Coruña 1960

Xurxo Gómez-Chao es licenciado en Bellas Artes por la facultad de San Carlos. Durante sus años en la carrera su obra evolucionó desde unos inicios figurativo-coloristas hasta un expresionismo simbólico de densos empastes matéricos. Es en ese tiempo cuando colabora y participa de experiencias como GRUPORZÁN, iniciativas como NOVÍSSIMOS o publicaciones de expresión plástica y literaria como LUZES DE GALICIA o LA NAVAL. La obra de Xurxo Gómez-Chao se puede definir como multidisciplinar, en la que pintura, fotografía, escultura, vídeo y *performance* conviven para generar una obra nueva e independiente. Ha realizado gran variedad de exposiciones individuales y colectivas a nivel nacional e internacional.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



NEUROCIENCIA Y ESCUELA ACTIVA

NEUROSCIENCE AND A SCHOOL ON THE MOVE

Montserrat Laura Mozo Fornari

Esther Zarrias Ruiz

CEIP Rosa dels Vents - Mallorca (Balears)

Resumen

La escuela activa propone un necesario y potente cambio de mirada del adulto hacia el niño, capaz de generar contextos educativos y de acompañamiento nuevos, propuestas curriculares y espacios y dinámicas de aprendizaje que tienen como objetivo la atención constante a sus auténticas necesidades, el retorno de su protagonismo en el proceso de aprendizaje y la atención real de la diversidad de ritmos de desarrollo.

Por ello, la metodología activa se nutre de las últimas aportaciones que ha hecho la neurociencia al mundo de la educación y aprovecha esto como una herramienta para concretar los dos objetivos básicos del sistema educativo: que los aprendizajes sean significativos y la atención al desarrollo integral del niño (cognitivo, competencial, emocional).

Palabras clave: neurociencia, escuela activa, juego libre, antes no es mejor, escuela pública, escuela viva, respeto por los procesos individuales.

Abstract

An active school, a school on the move, proposes a powerful change that is needed in the way of looking towards a child who is capable of generating new educational and support contexts, new curricular proposals, new spaces and learning dynamics with the aim of meeting his/her needs, regaining the students' leading role in the learning process and paying more attention to the different learning speeds and styles.

Therefore, an active methodology draws on the latest contributions that neuroscience has made to the world of education and uses this as a tool to pinpoint the two basic objectives of the education system: to achieve meaningful learning and to pay attention to the child's comprehensive development (cognitive, competence, emotional).

Keywords: *neuroscience, active school, free play, anytime in the past was not better, public school, dynamic and lively school, respect for everyone's own learning pace.*



1. Descripción del centro

El CEIP Rosa dels Vents se encuentra en una pequeña localidad costera de Mallorca, la Colònia de Sant Pere, situada al pie de las montañas de la Serra de Llevant en una zona limítrofe al Parc Natural de Llevant, que es un espacio protegido de gran valor terrestre y marítimo.

Las nuevas instalaciones se estrenaron hace 15 años. Anteriormente el colegio estaba situado en el centro del pueblo y contaba con un espacio muy pequeño, ya que acogía a no más de 10 alumnos. Actualmente nuestro centro, del que ya se ha aprobado la ampliación para el curso 2020, cuenta con un aula de «escoleta» (0-3) y dos espacios interiores (aulas), un gimnasio, un aula exterior, una cúpula geodésica y una parcela de bosque, además del patio exterior.

La evolución de la matrícula ha sido muy significativa desde la aprobación del actual proyecto pedagógico: en el curso 2015-2016 estaban matriculados 25 alumnos y en el curso 2018-2019 son ya 70. Este aumento queda reflejado en el crecimiento del centro, ya que hace dos cursos se nos concedió la totalidad de la Educación Primaria (entonces solo se cubría hasta el primer ciclo) que se va consolidando progresivamente: en la actualidad se imparte hasta 4.º curso y en dos años habremos completado ya la oferta hasta 6.º.

Nuestro equipo humano, también reducido en sus inicios, se va expandiendo. En este momento hay seis maestros a jornada completa y uno a media jornada en la plantilla. Además contamos a lo largo de la semana con la colaboración de una acompañante externa de música (*music partner*), una auxiliar de conversación (lengua inglesa), una especialista de religión, el servicio de orientación de zona, una especialista en danza, una asesora psicóloga y psicopedagoga y, por primera vez este curso, dos profesores en prácticas.

2. Justificación del proyecto

Algo que afectaba directamente a la comunidad educativa del CEIP Rosa dels Vents y que provocaba preocupación entre las familias era la inestabilidad de la plantilla de maestros y la falta de una línea metodológica en el centro. El punto de partida del curso 2015-2016 fue la definición de una línea pedagógica que permitiera una mínima estabilidad metodológica.

Así, el CEIP Rosa dels Vents se define como una escuela viva y activa, que forma parte de la red «*Xarxa d'escoles públiques per la Renovació Pedagògica de Mallorca*», cuyo objetivo es llevar a cabo un trabajo,

por una parte, basado en las aportaciones de las investigaciones realizadas en el ámbito de la neurociencia y que sea más respetuosa con los ritmos de los niños y niñas y las diferentes etapas de su desarrollo y, por otra, que proporcione al alumnado y a las familias un espacio y acompañamiento educativo asentado en el respeto, la consciencia y la coherencia de la acción educativa. La pedagogía activa que promueve la escuela viva es por el momento nuestra fórmula de éxito: el acompañamiento respetuoso y la ciencia se unen en un tándem tan potente como exitoso.

3. El Proyecto del CEIP Rosa dels Vents

En el Rosa dels Vents entendemos que la educación afecta de manera global a la persona y sostenemos la idea de que el aprendizaje en las etapas tempranas es trascendente, tanto en el sentido figurado como en el más literal, va más allá de la etapa misma y determinará el curso de la vida del individuo. Teniendo esto en cuenta, concebimos que las familias tienen una responsabilidad fundamental porque los niños se moldean a sí mismos tomando como referencia a los adultos más cercanos: madres, padres y a veces otros miembros de la familia. Después de ellos, cabría situar, por su relevancia, a los acompañantes del centro. Por todo ello consideramos que la escuela tiene un papel fundamental como complemento a la educación que se produce en el seno de la familia, y es un punto de socialización y culturización en todas las acepciones de estos términos.

Desde una perspectiva general, la comunidad educativa del centro considera que la escuela es un contexto de aprendizaje competencial efectivo, de desarrollo de las potencialidades propias y de la autonomía individual en el marco de una sociedad más humana, holística y creativa. Aunque entendemos y protegemos la valía del legado cultural, pensamos que es igualmente imprescindible preservar la diversidad y las capacidades individuales en cuanto que constituyen una riqueza que aporta beneficios a la misma comunidad de la que han emergido.

Los rasgos principales de nuestro centro son:

- *Las actividades de aprendizaje se dan libremente y de forma voluntaria.* El niño escoge en cada momento cuál será su acción, entendida en el sentido específico del término con respecto al desarrollo sensorio-psicomotor que implica una percepción como hacedor de su realidad. Esta libertad de acción viene enmarcada por todos los condicionantes de una decisión: derechos y deberes, disfrute y responsabilidad, consecuencias y satisfacción, y ganancia de autonomía. Consideramos que solo con

libertad se puede llegar a asumir una verdadera responsabilidad. Y, de esta forma, los estudiantes se dirigen a los ambientes preparados para el aprendizaje por su interés, con respeto a la libertad de los demás y capacidad de aceptación voluntaria de las propuestas de actividades de los compañeros y del equipo pedagógico.

- *Los intereses evolucionan.* Los intereses que mueven a todas las personas, y a nuestro alumnado, cambian según el momento, las circunstancias, los ritmos biodinámicos, las vivencias previas, las expectativas futuras, quienes ocupan los espacios, etc. La actividad de los niños no es caótica o caprichosa, sino que obedece a una serie de condicionantes que se han de tener en cuenta a la hora de comprender sus acciones y respetarlas sin intentar «sujetarlos» a una programación.
- *Se aprende a través de lo que se vive y se experimenta.* Entendemos que el progreso en la adquisición de las competencias cognitivas, físicas y afectivas se basa en la capacidad propia del sistema humano. Aunque seguro que estas crecen sobre procesos madurativos subyacentes, pensamos que se activan mediante la interacción con el medio físico y social circundante, por la que cada niño o niña puede ir construyendo y desarrollar una identidad de la que se sabe capaz en el sentido amplio de la palabra.

3.1. Metodología

Bases educativas

Las contribuciones de las Neurociencias al mundo de la educación en los últimos años han sido bastante reveladoras, y muestran puntos básicos de evidencia científica, entre los que cabría destacar que el cerebro es un órgano específicamente diseñado para el aprendizaje.

La neurología pone a nuestro alcance términos como:

- *Neotenia.* Capacidad para retener nuestras características de la fase de desarrollo durante más tiempo que el resto de los cerebros homínidos que ven enormemente disminuida su capacidad de aprendizaje o modelaje infantil después de la fase de crecimiento. Esta singularidad de los seres humanos hace posible aprender a lo largo de toda su vida.
- *Plasticidad neural.* Capacidad casi infinita e ilimitada para aprender y responder a la modelación neuronal del cerebro.

- *Neuronas espejo.* Células del sistema nervioso responsables del aprendizaje «inconsciente» por repetición o reproducción de esquemas y patrones previamente integrados a través de los canales sensoriales como la propiocepción, la vista y la cinestesia. Facilitan procesos cognitivos muy elaborados y variados como la empatía, la evocación, la recuperación de funciones motrices post-traumáticas o la perpetuación de roles sociales, el establecimiento de liderazgos en grupo, etc.

- *Epigenética.* Capacidad de cada tipo de célula para inhibir o no la activación de la secuencia genética que le es propia. Al establecer la relación entre las influencias genéticas y ambientales que determinan un fenotipo, permite conocer el modo en que la exposición continua a determinados factores ambientales (estrés, nutricionales, tóxicos...) puede inhibir la activación de la secuencia genética más allá de una generación.

- *Periodos críticos.* El desarrollo cerebral tiene periodos críticos, tanto por procesos epigenéticos como por hábitos intelectuales. Está demostrado que la no privación de estímulos básicos en los primeros meses de vida es clave en el desarrollo físico, intelectual y emocional posterior. Asimismo se sabe que hábitos como la lectura son potentes creadores de «reserva» de memoria y/o conexiones sinápticas más resistentes a la destrucción causada por enfermedades de envejecimiento o degenerativas como la enfermedad de Alzheimer.

- *Teoría de las inteligencias múltiples.* Gardner creó un gran precedente para al menos poner en tela de juicio la validez de las pruebas estandarizadas que se basan en el IQ (Coeficiente Intelectual) casi como único indicador de potencial de aprendizaje. Estas pruebas alimentan un determinismo que poco tiene que ver con el potencial de gestión cognitiva del niño descrito por la neurobiología o la neuropsicología y no sirven para apoyar la intervención pedagógica porque no contemplan aspectos fundamentales del desarrollo como la motricidad, la implicación emocional, la motivación...

Trabajamos en una línea metodológica que elimina los conceptos de retraso intelectual, sobredotación o retraso madurativo y que propone la revisión de la maduración de las estructuras evolutivas propias de las edades que atendemos en torno a seis ejes:

1. Maduración de los canales sensoriales e incorporación de patrones sensoriales completos y combinados: vista, tacto, cinestesia, oído y gusto.
2. Consolidación de la lateralidad.

3. Patrones motrices de carácter evolutivo: ritmo, coordinación óculo-manual y podal-manual, motricidad fina, botar, carrera, triscado, homolaterales y contralaterales, establecimiento y segmentación del esquema corporal.
4. Procesos lingüísticos: conciencia fonológica, logro del mapa fonético, revisión de praxias y dislalias...
5. Procesos de autopercepción y expresión emocional y cinestesia.
6. Funciones ejecutivas, memoria y atención.

Encontrar el punto fuerte de cada alumno y potenciarlo le ayudará automáticamente a establecer canales de autoconfianza y motivación para que él mismo experimente y se entrene en competencias que siente como puntos débiles. Por otra parte, teniendo en cuenta que la significatividad de los aprendizajes se logra mediante la vivencia de hechos importantes para cada persona y está asociada a las características del cerebro y a su momento de desarrollo, es conveniente orientar la enseñanza mediante actividades curriculares guiadas por estos principios naturales de aprendizaje:

- **Juego.** Esta actividad es la forma natural que tiene el niño de relacionarse, de conocer el mundo y crecer como ser social, de aprender, de calcular, de tantear con cantidades, proporciones, magnitudes, emociones, sensaciones, peligros y desafíos.
- **Vivencia de emociones.** Es la experiencia para que se dé el aprendizaje significativo y útil. Lo que va ligado al aspecto emocional nos pertenece y se fija dentro de nuestros cerebros. Lo que se visualiza y se evoca gracias a la emoción se revive con fuerza y cuesta mucho olvidarlo. Desterrar la emoción del aula es vetar la entrada al aprendizaje significativo y los procesos de autonomía y autorregulación, ya que mediante la emoción nos conocemos y nos descubrimos como seres en nuestra individualidad y como componentes del grupo.
- **Pensamiento crítico y divergente.** El pensamiento divergente y la capacidad de análisis crítico son las bases de la creatividad, que a su vez nos ayuda a ser libres, positivos y tener confianza en nosotros mismos. Fomentar esta confianza no es solo bueno para alejar el estrés tan nocivo en la infancia, también favorece la formación de adultos versátiles, ciudadanos preparados para afrontar nuevos retos sociales, laborales y éticos en previsión de un futuro con numerosas incertidumbres en el horizonte.
- **Confianza.** Es importante en todos los aspectos pero muy concretamente para desarrollar las capacidades de cada individuo. En un ambiente no

privativo y bien estructurado, de respeto hacia cada niño y sus intereses y bajo la estructura del acompañamiento y la no dirección del adulto hacia expectativas externas al alumno, este desarrollará de manera natural y a su ritmo los aprendizajes necesarios para fijar unas bases óptimas de futuros aprendizajes.

3.2. Gestión del espacio, tiempo y alumnado

3.2.1. Gestión del espacio

Las decisiones sobre la distribución de los espacios y los tiempos en el CEIP Rosa dels Vents se toman teniendo en cuenta que las actividades de aprendizaje se desarrollan en ambientes interiores y exteriores:

Disponemos de espacios exteriores para juego libre no estructurado, semiestructurado y estructurado: zonas de arena, la explanada, el rocódromo, espacio de motricidad y equilibrios, zona de experimentación sonora, zona de experimentación con agua, zona de construcciones y un solar adjunto de bosque para el juego y la observación libre. También contamos con una cúpula geodésica en la que se llevan a cabo talleres, formaciones y reuniones de maestros y familias.

En el interior hay tres ambientes o espacios diferenciados: espacio de referencia de pequeños con materiales manipulativos y sensoriales de prelectura, preescritura, precálculo, ciencias, juegos de mesa y construcciones; espacio de referencia de medianos dispuesto con materiales manipulativos y sensoriales de lectura, ciencias, juegos de mesa y construcciones; y espacio de cálculo, organizado con materiales manipulativos concretos y abstractos.

Los ambientes garantizan, sobre todo:

- **Claridad y orden.** El espacio debe dejar en evidencia el tipo de actividad que se puede realizar en él y cada niño o niña debe encontrar una propuesta de material adecuada, ni demasiado pobre ni demasiado surtida.
- **Seguridad.** El espacio debe ofrecer confort y seguridad, no puede haber peligros activos, y para ello se acuerdan unas normas de uso y convivencia propias de cada espacio, y siempre hay un acompañante adulto que orienta y salvaguarda la seguridad y el bienestar común.
- **Autonomía.** Para potenciar la independencia se facilitan «pasos libres», mobiliario adecuado a la talla del alumnado y material asequible, a la vez que se realiza una disposición del entorno que favorezca la elección del lugar donde transcurrirá la actividad, sin condicionantes, por parte del niño o niña.

- *Entorno rural y natural.* Nuestro proyecto pedagógico se desarrolla en un entorno rural, en el que constantemente se ofrecen actividades en permanente contacto con la naturaleza (animales, huerta, bosque, mar...). El ambiente favorece que el alumnado pueda conectar con su interés mediante: el uso de materiales no estructurados como arena, agua, piedras, palos, hojas... para la construcción de cabañas por ejemplo; juegos motrices (correr, saltar, trepar, esconderse); la observación de seres de otros órdenes (insectos, pájaros, plantas, árboles...) y la relación con la naturaleza como fuente de imitación en la resolución de problemas.

Las diferentes vivencias en relación con la naturaleza proporcionan las bases para comprender e incorporar conocimientos de mecánica, química, biología, así como para desarrollar el pensamiento matemático y la inteligencia emocional. El contacto con la naturaleza es una característica constitutiva del programa de nuestro centro, muchas de las actividades curriculares se desarrollan en el exterior y en el huerto, no solo como espacios sino como objetos de estudio en sí mismos.

3.2.2. Gestión del tiempo

La participación del alumnado se organiza en torno a tres actividades básicas: momento de actividad directiva (que denominamos «talleres» y se llevan a cabo en dos momentos del día: a las 9.30 y a las 11.30); momento de actividad no directiva (que denominamos como «libre circulación») y rutinas.

Rutina de Entrada - 09.00 a 09.30h

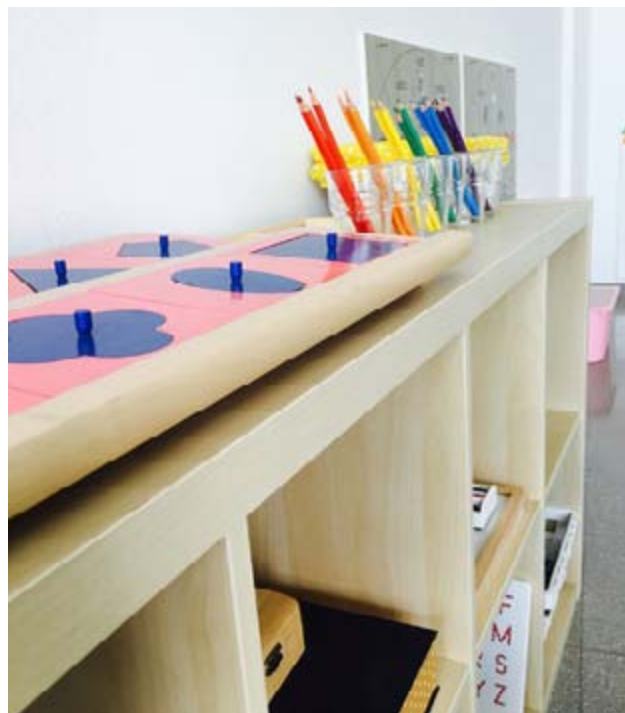
- Comunidad de pequeños: entrada relajada y libre circulación de ambientes.
- Comunidad de medianos: entrada y preparación de almuerzo.

Primera franja de talleres - 09.30 a 10.30h

El alumnado de la comunidad de medianos debe realizar talleres de manera obligatoria: dos para los del grupo de reunión avanzada y uno para los del grupo de reunión elemental.

Almuerzo - 10.30 - 11.30h

El comedor está abierto por espacio de una hora. Durante este periodo el alumnado puede ir a merendar cuando quiera y puede permanecer el tiempo que necesiten sabiendo que, si no acuden en ese momento no podrán hacerlo en compañía de un adulto durante la mañana. Por si tienen hambre o sed a lo largo del día, el centro ofrece un espacio abierto al que acceden de manera autónoma, donde pueden beber agua



y picar frutos secos. Los acompañantes de comedor y de espacios ayudan y guían a niños y niñas para evitar que se les olvide merendar, lleguen tarde, se queden con hambre o se sirvan demasiada comida. La decisión es de cada usuario y de este modo se van responsabilizando progresivamente de su alimentación, además de favorecer procesos de autorregulación y autonomía sin traumas o experiencias negativas.

Nuestro servicio de alimentos ofrece productos ecológicos, y hacer uso de ellos o traer la merienda de casa es una opción libre para cada familia.

Segunda franja de talleres - 11.30 - 12.30h

- Comunidad de pequeños. Los alumnos y alumnas del grupo «Inicio» pueden participar de manera voluntaria en los talleres que se les ofrece en esta segunda franja. Los alumnos del grupo «Acogida» tienen restringido el acceso a los talleres en general y se programan talleres específicos para ellos de: música y movimiento, huerto escolar y juegos motrices.

- Comunidad de medianos. Deben realizar talleres de manera obligatoria: dos para el alumnado del grupo de «reunión avanzada» y uno para los del grupo de «reunión elemental».

12.30 a 13.30h

Libre circulación para todas las comunidades y elaboración de proyectos para el grupo de «reunión avanzada».

13.30 a 14.00h

- Comunidad de Medianos (reunión elemental y reunión avanzada): registro diario.

- Comunidad de Pequeños (acogida e inicio): cuento. Asistir al cuento es opcional. Como alternativa se mantiene abierto el ambiente de exterior. El cuento se hace en inglés, catalán y castellano en días alternos.
- 14.00h - Salida/Inicio comedor.

3.2.3 Gestión del alumnado

En nuestra escuela no se separa al alumnado por su año natural de nacimiento, se organizan los grupos teniendo en cuenta una serie de características madurativas (estadios evolutivos), instrumentales (momento de adquisición del proceso de lectoescritura) y de la propia capacidad de aceptación de los diferentes compromisos que suponen el pertenecer a una comunidad u otra.

Grupos de referencia:

Los alumnos están distribuidos en dos comunidades: *Petits* y *Mitjans*.

La comunidad de *Petits* (pequeños) que se divide en dos grupos:

- *Acollida* (acogida): niños y niñas de tres años.
- *Inici* (inicio): el resto de niños y niñas de Educación Infantil.

La comunidad de *Mitjans* (medianos) que se divide en dos grupos:

- *Reunió elemental*: niños y niñas que acaban de ingresar en primaria y niños y niñas del primer ciclo de primaria.
- *Reunió avançada*: niños y niñas del primer ciclo de Educación Primaria.

La pertenencia de cada grupo depende del momento evolutivo de los niños y niñas, y de la responsabilidad que son capaces de asumir. Para pertenecer al grupo de reunión elemental han de ser capaces de participar en un taller diario y realizar el registro mínimo del final del día, con la fecha y una palabra.



El alumnado del grupo de reunión avanzada ha de cumplir los siguientes requisitos: ayudar a preparar el bufé a primera hora de la mañana, asistir a dos talleres diarios (uno a la semana ha de ser de cálculo y otro de lectoescritura), realizar un proyecto al mes, elaborar un registro diario con al menos fecha y una frase, y asistir a una asamblea semanal.

Hay estudiantes de 1.º de Educación Primaria que son capaces de asumir los compromisos del grupo avanzado, mientras que otros de 2.º o 3.º no son capaces de asumir los compromisos de grupo de reunión avanzada, pero sí los de reunión elemental.

La constitución de los grupos atiende a responder tan satisfactoriamente como sea posible las necesidades de cada uno de los niños y niñas. Generalmente comprobamos que, a lo largo del año, y por su evolución, el alumnado de 1.º de Educación Primaria se queda en reunión elemental y el de 2.º y 3.º se queda en reunión avanzada, respetando el ritmo evolutivo de cada uno.

El año que viene ya contaremos con Comunidad de *Grans* (grandes), que estará subdividida en Grupo de Asamblea elemental y Grupo de Asamblea avanzada.

3.3. Acompañamiento respetuoso

Los maestros del CEIP Rosa dels Vents nos llamamos «acompañantes» porque somos los responsables de acompañar los procesos de aprendizaje que surgen de los propios niños y niñas que los protagonizan. Consideramos que realizar un acompañamiento respetuoso y cálido es de vital importancia para el correcto funcionamiento de la escuela y para que los niños puedan aprender y evolucionar alcanzando sus objetivos.

Desde estas consideraciones se ha formado un equipo cohesionado, diverso y comprometido con la escuela y su comunidad educativa, compuesto por personas con un recorrido vital y profesional que les ha permitido desarrollar una formación integral.

Cada uno de los acompañantes desempeña las siguientes funciones:

1. Se responsabiliza de que se respeten los derechos de los niños y niñas.
2. Garantiza un entorno distendido, seguro y de confianza con figuras referentes y pautas conocidas.
3. Pone límites a la acción de los niños y niñas cuando aquella resulte perjudicial para sí mismos, para otro o para el grupo en su conjunto.
4. Atiende a las necesidades específicas de cada uno de los estudiantes durante el horario lectivo en

cuanto a afectividad, orientación, oferta de conocimiento experto siempre que sea solicitado, compañía emocional para afrontar retos de todo tipo.

5. Asegura el respeto y cumplimiento de las normas de convivencia establecidas y el mantenimiento del buen ambiente y funcionamiento en general.
6. Atiende las demandas de aprendizaje del alumnado facilitando el abastecimiento de los materiales que requieran o proponiendo una estrategia para conseguirlos. Da apoyo a las propuestas de aprendizaje formuladas por los estudiantes, propone actividades complementarias de carácter voluntario (talleres) y provee los medios para llevarlas a cabo.
7. Recuerda los eventos en que se puede participar en cada jornada y los orienta. Recoge las demandas y necesidades específicas de los niños y niñas individual y colectivamente.
8. Permanece en uno de los espacios y acompaña a todo el alumnado que pase, atendiendo de esta manera a toda la comunidad escolar.

3.4. Formas y criterios de evaluación del alumnado

a) Criterios de observación e indicadores cualitativos

La valoración de los procesos de aprendizaje del alumnado es continua y global, teniendo en cuenta especialmente el progreso de cada uno en el conjunto de su desarrollo. La observación individual tiene en consideración, entre otros, los siguientes elementos:

- Competencias básicas de carácter específico y transversal contempladas en el currículo.
- Habilidades sociales. Incluye ítems de registro como resolución de conflictos, búsqueda del otro, trabajo en equipo, etc.
- Estados emocionales. Se observa la gestión de deseos, sus motivaciones, gestión de la frustración, necesidades afectivas, etc.
- Hábitos. En cuanto al desarrollo de la rutina del centro, cuidado de su cuerpo, alimentación, etc.

b) Observación continua

El registro de esta observación se hace de forma descriptiva, mediante plantillas en una hoja de cálculo diseñadas específicamente para responder a las necesidades de observación de los acompañantes y según la etapa educativa en la que se encuentra el alumno. El diseño de la plantilla, y el resto de aspectos del proyecto educativo son sometidos a revisión y mejora constante para que sean eficientes y operativos de acuerdo a las circunstancias reales del pro-

yecto, siempre respetando las bases de la legalidad vigente y las líneas pedagógicas y objetivos básicos trazados.

- *Registros semanales.* Esta herramienta es una pieza clave para nuestra evaluación. Disponemos de dos registros que cambiamos de manera semanal en cada uno de los espacios. Uno de ellos mide la frecuencia con la que cada uno de los alumnos pasa por los diferentes materiales que hay en ese espacio. De esta manera sabemos si un niño ha pasado por el espacio de cálculo, qué materiales ha utilizado y los contenidos curriculares que ha trabajado. Este registro lo resolvemos en una tabla de doble entrada: en el eje vertical reflejamos todos los materiales de un espacio en concreto, ordenados de menor a mayor dificultad, y en el eje horizontal el nombre de cada uno de ellos.

El otro registro mide la cantidad de minutos. A través de esta herramienta sabemos el tiempo que ha estado cada estudiante en un espacio cualquiera a lo largo del día. Este registro se realiza en otra tabla de doble entrada en la que disponemos en el eje horizontal los cinco días de la semana y el tiempo total que los estudiantes han estado en el espacio y en el eje vertical sus nombres.

- *Registros mensuales.* Volcamos la información recogida en los anteriores registros en una tabla Excel y elaboramos un informe mensual, que entregamos a las familias, y que representa de manera gráfica y porcentual en qué han invertido el tiempo los alumnos. Este registro ayuda a las familias a sentirse algo más tranquilas, ya que les informamos acerca de lo que han estado trabajando sus hijos e hijas a lo largo del día durante un mes y nos ayuda para que, de manera muy visual, comprobemos qué es lo que más motiva a unos y otros a trabajar, y qué contenidos van abordando.
- *Registro de talleres.* Cada mañana registramos los talleres a los que se van apuntando los niños para conocer, mensualmente, a qué talleres han asistido y qué han trabajado.
- *Libreta del acompañante.* Cada adulto lleva consigo una libreta con unas pautas de observación que nos permiten moderar aquello que realmente nos interesa conocer.

Estas pautas hacen referencia a:

- Acciones concretas: De aprendizaje (materiales, tiempo, autoevaluación, frustración, progresión, previsión de próximos materiales...); comportamiento (acciones concretas), interacción social

(vínculos, con quién está, qué hace...); de individualidad (características comportamentales cuando está solo).

- Observación grupal. De los integrantes y la dinámica de grupo que se desarrolla.
- Observación dirigida de los objetivos que hay que cumplir con un material o propuesta concreta.

También tenemos en cuenta otros parámetros como: motricidad (tonicidad muscular, preferencia lateral de mano, ojo, oído, pie, patrones motrices), expresión oral (tono de voz, estructura de la frase, dislalias, pragmática) y algunos específicos de cada ambiente (juego simbólico, cálculo, lectoescritura, expresión artística...).

c) Seguimiento de la observación y periodicidad

Cada trimestre se hace un repaso global, en base a todos los registros diarios. Así se obtiene un resumen de cada alumno en una fase inicial, media y final del curso escolar, con el fin de observar líneas evolutivas generales y tendencias en la progresión del desarrollo del alumnado. Con esta información los acompañantes acuerdan al menos un encuentro con los padres y madres para poder transmitir esta información y completar la visión que tienen del alumno con el *feedback* y la visión que de él tienen desde casa.

Como se puede deducir de lo hasta ahora expuesto, consideramos la evaluación como un proceso de observación, sin juicio, para poder acercarnos al proceso de evolución global del niño. Dicha evolución siempre es personal y a la hora de observar tenemos en cuenta el punto de inicio y el desarrollo posterior.

- *Puestas en común.* Una vez en semana se reúne todo el profesorado para hablar sobre los estudiantes. En estas reuniones compartimos la información que hemos ido recogiendo en nuestras libretas en cada uno de los espacios (cada adulto es el referente de un espacio) y todo aquello que consideremos relevante. Un dato importante es que vamos hablando de todos los niños y niñas, sin excepción, a veces en un día solo hablamos sobre cinco de ellos, pero para nosotros es importante hablar de todos y cada uno, puesto que queremos evitar centrarnos en aquellos que llaman más nuestra atención.
- *Evaluaciones trimestrales.* De manera trimestral elaboramos un informe descriptivo para las familias que contiene tres valoraciones: la que formula el alumnado sobre los diferentes espacios; la que realiza cada acompañante en los diferentes espacios y en los distintos talleres y

una valoración de las familias, para que sea analizada por el equipo de maestros.

Además adjuntamos una nueva gráfica con el balance trimestral de la distribución que cada uno de los estudiantes ha hecho del tiempo.

d) Autoobservación

Cada día, antes de finalizar la jornada escolar, los estudiantes de los grupos de más edad registran sus vivencias. Es el momento en el que pueden detenerse a: pensar, verbalizar, resumir y redactar cómo se han sentido tanto a nivel físico como emocional; recordar cuáles han sido los momentos más importantes de su jornada; autoevaluar los aprendizajes y habilidades que han adquirido, las mayores dificultades que se han encontrado durante los talleres, proyectos y actividades sociales que han desarrollado; registrar posibles conflictos o experiencias sociales que han vivido...

Cada niño o niña registra su progreso a su nivel y ritmo. Lo hace con el apoyo del acompañante de referencia de su grupo o cualquier otro, que le ayudará con las dudas en la escritura y le facilitará las herramientas que necesitan para llevar a cabo la tarea. Si se considera oportuno, el acompañante de referencia puede revisar la evolución de estos registros conjuntamente con sus autores.

De esta manera se puede trabajar la observación de la evolución propia y / o reanudar momentos del camino de manera provechosa.

3.5. Otros aspectos a destacar

Proyecto integral de música

Desde el curso 2015-2016 el CEIP Rosa dels Vents desarrolla una actividad que forma parte de un proyecto ambicioso de formación integral en música, basado en la «Teoría del aprendizaje musical de Gordon» (*Music Learning Theory*). Se trata de un plan de tratamiento de las enseñanzas musicales que atiende de manera integral esta asignatura desde los 0 años (alumnos de la guardería anexa a la escuela) hasta finalizar la etapa de Educación Primaria.

Se trabaja en un taller semanal para cada grupo de referencia y lo ha disfrutado todo el alumnado de la escuela, y de la guardería anexa a nuestro centro.

El taller de música nace con el propósito de atender esta necesidad, y de ofrecer una revisión profunda del currículo musical para adaptarlo a las exigencias de la pedagogía activa.

Arantxa Riera (especialista externa) y Montse Mozo (especialista de música del centro) van acomodando la dinámica de las sesiones a los intereses,



ritmos y respuestas de los niños y niñas de manera instantánea. Así mantienen la atención individualizada y favorecen el respeto por el ritmo de cada estudiante sin necesidad de desatender el componente grupal de hacer música juntos.

La adaptación de los aprendizajes musicales a la propuesta de pedagogía activa es una asignatura, si no pendiente, con mucho camino por hacer todavía. Pero merece la pena recorrerlo, porque la música es un lenguaje más. Todos nosotros somos seres musicales y nuestros cerebros están preparados para hacer música, porque es un rasgo evolutivo inherente a los humanos y una necesidad que se debe atender. El niño y la niña necesitan un espacio educativo donde se vele y se atienda la evolución del pensamiento musical (al igual que se hace con la motricidad, el pensamiento abstracto, lógico, verbal...).

Taller de danza

Semanalmente ofrecemos un taller de danza dirigido por un profesional. Otorgamos a la danza el mismo sentido y la misma importancia que a cualquiera de los contenidos de los demás talleres porque creemos que debe estar presente en los planes de estudio, ya que gracias a este arte los niños y niñas: desarrollan su potencial de movimiento al máximo, así como los conocimientos y habilidades necesarios; adquieren experiencia sobre el movimiento a través de la participación directa en procesos de baile (exploración, improvisación, recreación...); desarrollan las ideas relacionadas con la cinestesia (creación, composición...); relacionan movimientos de danza con otras áreas de conocimiento; se capacitan para desarrollar movimientos preferentes y mejorar las habilidades críticas (ver, describir, interpretar y evaluar); aprecian el patrimonio del baile y el papel que el movimiento ha ido adquiriendo en función de los pueblos y culturas en que se lleva a cabo.

4. Conclusión

4.1. Red de escuelas públicas para la renovación pedagógica

La Red nace de las inquietudes de un pequeño grupo de maestros, con el objetivo de repensar el camino educativo dando respuesta a los nuevos movimientos que se están desarrollando en Baleares, así como para derruir muros y plantear nuevos horizontes que están por llegar.

El máximo objetivo de nuestra agrupación es trabajar con un modelo educativo autodidacta que se base en una educación consciente y coherente. Como centros educativos innovadores la principal meta que nos marcamos es facilitar el ambiente, el material y el acompañamiento para que cada estudiante pueda desarrollarse de forma integral siguiendo su propio plan interno.

4.2. Resultados

Los primeros resultados son del todo positivos. Los niños se muestran autónomos, tranquilos, concentrados y muy receptivos a todas las propuestas del nuevo material con que se han ido dotando las aulas y los talleres que de manera progresiva van cubriendo todas sus necesidades. Como resultados más impactantes tenemos que destacar la aparición de los aprendizajes espontáneos en un alto porcentaje del grupo de infantil: un 70 % del alumnado ha logrado de manera autónoma y espontánea la lectoescritura mostrando previamente un elevado interés por actividades manipulativas y motrices, así como por el mundo de los cuentos. Y una vez adquirida la capacidad para leer y habiéndose iniciado en la escritura, han demandado actividades como consecuencia de sentir la necesidad de escribir.

Por ello valoramos que su implicación es máxima y sus niveles de atención y goce mucho más altos de lo que se espera del alumnado de su edad en un ambiente educativo tradicional. Es un verdadero lujo asistir, a veces con admiración y sorpresa, a las progresiones y las conquistas de los alumnos, que tantas veces llegan más allá del que nos esperaríamos, realizando aprendizajes profundos, significativos y llenos de emoción.

Para afrontar las reticencias y las resistencias de las familias y del profesorado, propias de los procesos profundos de cambio, ha sido clave la ayuda y formación ofrecida por parte de Laura Frau (como asesora externa), así como de la Red (Red de escuelas públicas por la Renovación Pedagógica de Mallorca).

En cuanto a la acogida del proyecto por la administración tenemos que destacar el apoyo del servicio de Inspección Educativa, que ha mostrado públicamente su interés por nuestro centro; de hecho un grupo de inspectores externos nos ha visitado y ha solicitado conocer mejor nuestra propuesta, que han valorado muy positivamente hasta el momento.

La Conselleria de Educación, nuestra inspectora de zona y el resto de altos cargos implicados en proyectos de innovación, concededores de los resultados y el proceso que vivimos, han decidido ampliar toda

la etapa de Educación Primaria con la consecuente inversión en espacios y recursos, como muestra de apoyo y seguimiento del proyecto.

Por otro lado, en tan solo tres cursos nuestra escuela ha pasado a ser un referente a nivel autonómico: hemos triplicado la matrícula y son muchísimas las familias que solicitan incorporarse en nuestro centro en busca de una escuela pública, renovada y de calidad. Así mismo, muchos maestros y estudiantes solicitan hacer observaciones y recibimos asiduamente visitas desde otras comunidades autónomas como Cataluña, Valencia o País Vasco, de las que su innovación pedagógica siempre nos había servido de espejo.

4.3. Perspectiva de futuro

A corto plazo necesitamos consolidar un centro amplio y adecuado a las necesidades de la creciente matrícula. A medio plazo, nos gustaría participar en la flexibilización de la oferta de formación y gestión de nuestro centro, puesto que entendemos que algunas de nuestras necesidades son muy específicas.

A largo plazo deseáramos asistir al cambio del paradigma educativo en nuestro país.

Entendemos que la escuela puede y debe revisar su función y su huella en base a parámetros humanos y científicos, actualizados, coherentes y responsables.

Las Autoras

Montserrat Laura Mozo Fornari

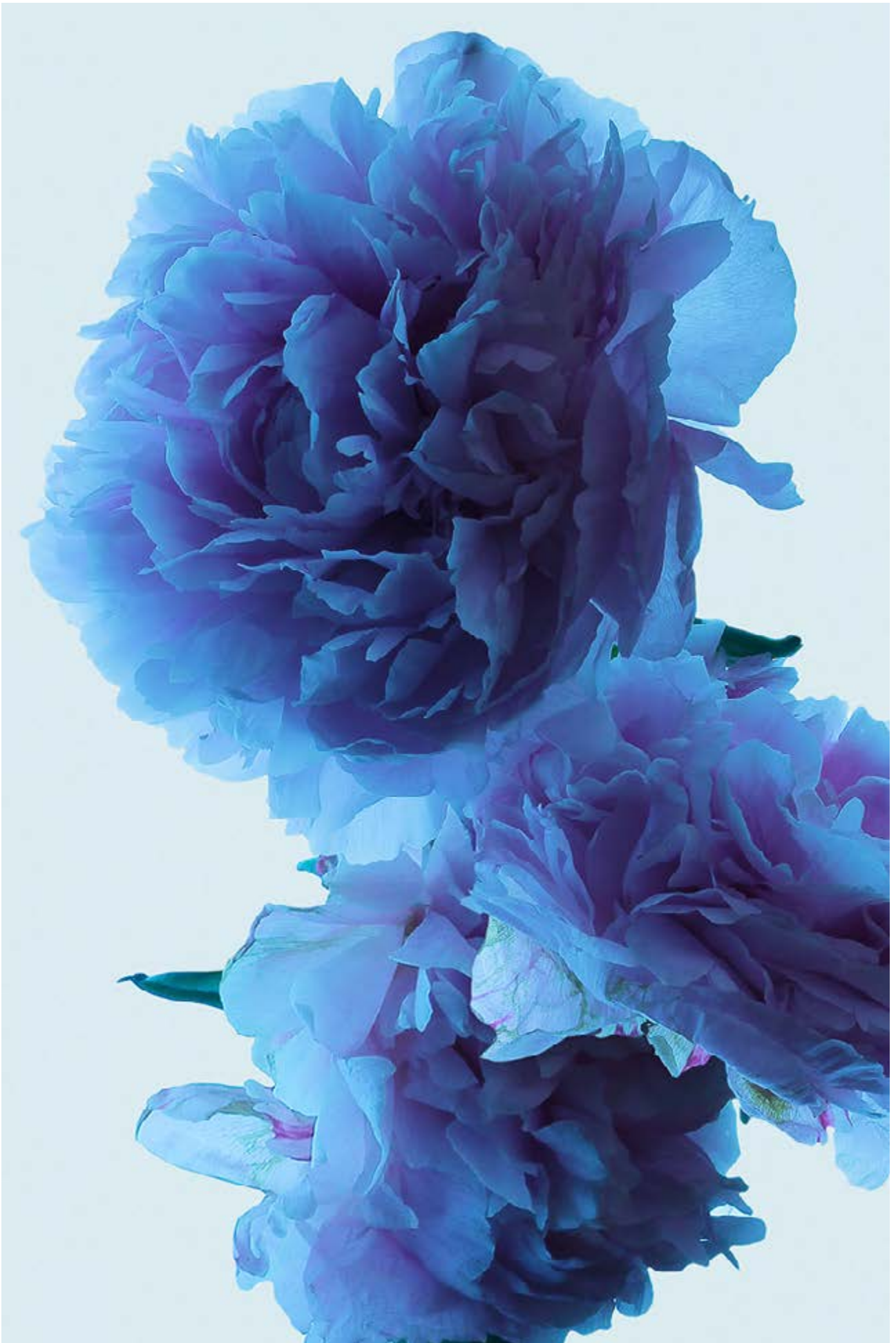
(Muro 1978). Diplomada en magisterio (especialidad de música por la UIB) y titulada superior en música, especialidad de canto por el Conservatorio Superior de música de las Islas Baleares. Posgrado en música antigua, Máster en neuropsicología y educación UNIR; Especialista en enseñanza musical temprana, metodología Gordon, IGEME; Formación terapeuta GESTALT (en curso del segundo año), Aula Balear de GESTALT.

En cuanto a formaciones puntuales, dentro del marco de los programas formativos del CEIP Rosa dels Vents y del Conservatorio Superior de Música de las Islas Baleares ha realizado tareas de coordinadora y/o formadora y ha asistido a otras actividades como alumna en torno a materias en relación a nuestro proyecto educativo: acompañamiento respetuoso, materiales y cimientos del método Montessori, Dibujo diagnóstico, optometría comportamental y establecimiento lateral, «coaching emocional» e improvisación musical y vocal.

Esther Zarrias Ruiz

(Teruel, 1983). Maestra de educación infantil, formada en educación autodidacta, educación waldorf y materiales Montessori, empezó a trabajar como directora del Ceip Rosa dels Vents, en el año 2015, e impulsó la unificación del proyecto educativo de centro a través de la metodología activa.

Ha colaborado en diversas publicaciones y es autora del libro "Un cambio de mirada. Los inicios de una escuela pública activa." (Octubre 2017). Desde esta publicación tiene demandas de formación por toda España, acompañando procesos de cambio metodológico. Es nominadora del programa de escuelas Changemaker de la Fundación Ashoka y participa como facilitadora en el Programa de Liderazgo por el aprendizaje de Educaixa.



Gómez-Chao, Xurxo (2017). Azulpeonía. (Detalle). Madrid: Galería BAT.

Xurxo Gómez-Chao

Azulpeonía

2017. Fotografía, 100 x 80 cm. Galería BAT

A Coruña 1960

Xurxo Gómez-Chao es licenciado en Bellas Artes por la facultad de San Carlos. Durante sus años en la carrera su obra evolucionó desde unos inicios figurativo-coloristas hasta un expresionismo simbólico de densos empastes matéricos. Es en ese tiempo cuando colabora y participa de experiencias como GRUPORZÁN, iniciativas como NOVÍSSIMOS o publicaciones de expresión plástica y literaria como LUZES DE GALICIA o LA NAVAL. La obra de Xurxo Gómez-Chao se puede definir como multidisciplinar, en la que pintura, fotografía, escultura, vídeo y *performance* conviven para generar una obra nueva e independiente. Ha realizado gran variedad de exposiciones individuales y colectivas a nivel nacional e internacional.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



UNA NUEVA MANERA DE APRENDER PARA UN FUTURO DISTINTO. AULAS COOPERATIVAS MULTITAREA DEL CENTRO PADRE PIQUER

A NEW WAY OF LEARNING FOR A DIFFERENT FUTURE. PADRE PIQUER: AN EXAMPLE OF COOPERATIVE MULTITASKING CLASSROOMS

Beatriz Núñez Gutiérrez de San Miguel
Colegio Padre Piquer (Madrid)

Resumen

El Centro de Formación Padre Piquer es un colegio concertado, propiedad de la Fundación Montemadrid y dirigido por la Compañía de Jesús. Se situó en el barrio de La Ventilla de Madrid hace cincuenta años y en él se imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional a más de mil alumnos.

Desde sus orígenes ha tenido una clara preferencia por la educación de los más desfavorecidos y así sigue siendo a día de hoy. La heterogeneidad y diversidad de sus alumnos y alumnas es, quizás, el rasgo más característico de este colegio.

En el curso 2003-2004 se puso en marcha un proyecto de innovación pedagógica llamado Aulas Cooperativas Multitarea orientado a atender a todos y cada uno de sus alumnos y alumnas desde los principios de la escuela inclusiva. A partir de entonces, el colegio ha ido fomentando múltiples proyectos y ofreciendo oportunidades para que todo el alumnado pueda desarrollar lo mejor de sí mismo. El proyecto nació en torno a varias claves que le han dado la identidad: la primera fue el cambio arquitectónico del aula, después una nueva ordenación del currículum, el fomento de la docencia compartida, la flexibilidad en la organización, el empleo de las tecnologías digitales y el aprendizaje cooperativo.

Quince años después continuamos el intento de transformar la educación con el fin de favorecer una sociedad más equitativa.

Palabras clave: transformación, diversidad, inclusión, aprendizaje cooperativo, innovación, equidad, aulas cooperativas multitarea.

Abstract

Padre Piquer is a semi-private school, which is part of Montemadrid Foundation and is directed by the Society of Jesus (Jesuits). It is located in La Ventilla, one of the neighborhoods in Madrid. The school has provided Compulsory Secondary Education, Baccalaureate, and Professional Training for more than one thousand students per year in the past 50 years. Since its foundation, the school has always focused on providing education to the most disadvantaged students, and it has continued until the present day. The heterogeneity and diversity of students is, perhaps, the most defining characteristic of this school. The academic year 2003-2004 marked the beginning of a pedagogically innovative project called «Cooperative Multitasking Classrooms» which were based on the common values of inclusiveness and service to each and every student. Since then, the school has continued to carry out and offer more projects and opportunities that empower each student to build on their own strengths. The project was developed around several key factors: architectural changes in the classrooms, new forms of curricular organization, promotion of shared teaching, organizational flexibility, use of digital technologies, and cooperative learning.

Fifteen years later, we continue working to transform education with the explicit aim of achieving equity.

Keywords: transformation, diversity, inclusión, cooperative learning, innovation, equity, cooperative multitasking classrooms.

I. ¿De dónde venimos?: Historia y contexto del colegio

Educación en las fronteras

El origen del Centro de Formación Padre Piquer se remonta a los años treinta del siglo pasado cuando un hombre sencillo, jesuita, el Padre Murga, en una humilde escuelita asociada a la parroquia («Las escuelitas de San Francisco Javier»), atendía a los niños del barrio de La Ventilla, quizá una de las zonas más pobres del Madrid de aquella época.

Esa iniciativa individual y generosa se convirtió con el paso de los años, concretamente en 1964, en un convenio entre dos importantes instituciones: Caja Madrid y la Compañía de Jesús. De este modo, la entidad financiera daba salida a su obra social y los jesuitas tenían la oportunidad de poner en práctica una de las máximas de la espiritualidad de San Ignacio de Loyola: la opción preferencial por los más pobres. El apoyo incondicional al proyecto de centro de la actual Fundación Montemadrid y la presencia de la Compañía de Jesús en el ámbito educativo han sido claves para poder llegar hasta donde hoy se encuentra el colegio Padre Piquer.

Padre Piquer nació como un centro de Formación Profesional (FP), de hecho su nombre original fue «Escuelas Profesionales Padre Piquer» porque estuvo en la vanguardia de estos estudios. Atendía a unos dos mil alumnos en un horario continuo desde la mañana hasta la noche y contaba con un amplio y variado equipo de profesores ilusionados y vocacionales. Más adelante, en los años ochenta, Piquer pasó a ser un centro piloto de las distintas propuestas educativas que sirvieron como referencia para la redacción de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo). A comienzos de los años noventa el entonces denominado Ministerio de Educación y Ciencia le ofreció al colegio la posibilidad de anticipar la LOGSE y la Compañía de Jesús tomó la decisión de transformar el centro y adecuarlo a los nuevos cambios que la ley iba a introducir progresivamente en el sistema educativo en España. Como siempre que se inicia algo nuevo, ya entonces hubo que tomar decisiones complicadas que entrañaban cierto riesgo pero eran necesarias para poder avanzar. El colegio tuvo que prescindir y extinguir paulatinamente todas las unidades de EGB y empezar a buscar otros centros que fueran solo de Primaria para que el alumnado pudiera continuar sus estudios en el Padre Piquer. A día de hoy, este sigue siendo un reto cada año pues se necesita llenar cuatro aulas de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) al comienzo de curso escolar.

Una vez que se implantó la ESO Padre Piquer también fue un centro pionero en el desarrollo de medidas educativas de atención a la diversidad, pues la realidad de nuestro alumnado así nos lo exigía. Se crearon apoyos educativos, unidades de compensatoria, grupos de diversificación curricular..., en definitiva, todas las medidas que marcaba la recién estrenada ley educativa.

Así se fue transformando el centro hasta llegar a la siguiente estructura en la actualidad:

1. Educación Secundaria Obligatoria
2. Bachillerato
 - Humanidades y Ciencias Sociales
 - Ciencias y Tecnología
3. Formación Profesional Específica o Básica
 - Electricidad y Electrónica
 - Servicios Administrativos
4. Formación Profesional de Grado Medio
 - Atención a Personas en Situación de Dependencia
 - Instalaciones de Telecomunicaciones
 - Gestión Administrativa
5. Grado Superior
 - Administración y Finanzas
 - Administración de Sistemas Informáticos en Red
 - Integración social
6. Formación Profesional para el Empleo o Certificados de profesionalidad

Hay cuatro secciones por curso en ESO, cinco en Bachillerato y dos por cada uno de los Ciclos Formativos de Formación Profesional. Además contamos con un Aula de Enlace para escolarizar alumnos recién llegados a España con desconocimiento del idioma, por la que pasan más de 35 alumnos cada curso. En total, son 43 secciones, 1.100 alumnos, unos 90 profesores, 100 trabajadores y más de 50 colaboradores (monitores, profesores en prácticas, voluntarios...).

Si nos fijamos en este esquema organizativo sin otra mirada que la puramente informativa, nada de especial tendría el colegio Padre Piquer de Madrid; sin embargo, lo que lo ha hecho especial desde sus inicios ha sido la diversidad de su alumnado, pues es la mayor riqueza del día a día del colegio, y para poder atenderla se han asumido diferentes maneras de innovar a lo largo de la historia del centro. Estamos convencidos de que todos somos necesarios para realizar



la transformación social y, por tanto, es fundamental que cualquier alumno o alumna tenga acceso a la educación en las mejores condiciones posibles para ser algún día agente de ese cambio social. Desde la aceptación de todos y cada uno de nuestros estudiantes tal y como son, buscamos formar personas competentes, conscientes, comprometidas y compasivas.

2. ¿Dónde estamos? La necesidad de un cambio. El proyecto de Aulas Cooperativas Multitarea

Educar es dar oportunidades

Entramos en el año 2000 y junto con un nuevo milenio llegaron también algunas novedades a nuestra escuela. Por un lado, empezamos a acoger al alumnado de integración que venía de Educación Primaria y, por otro, se instalaron en el barrio de La Ventilla muchas familias de origen inmigrante que llegaban a España esos años en busca de trabajo y de unas condiciones de vida mejores.

A la diversidad de alumnado que caracterizaba a nuestro centro se unió el elemento cultural. Las aulas se llenaron de estudiantes con distintas costumbres, diferentes religiones, variados ritmos y niveles de aprendizaje, maneras de vivir y ver la vida no siempre iguales, otras razas, otros colores, es decir, la heterogeneidad se convirtió en el elemento vertebrador de nuestras aulas. Y, por qué no decirlo, esta diversidad aportó un elemento de complejidad importante a la vida en el centro. Los profesores empezaron a verse un poco desbordados pues no eran capaces de atender solos a tantos niveles, ritmos y necesidades en una misma aula, lo que generaba cierto estrés y desmotivación entre el profesorado.

Por otra parte, era la época del pleno apogeo de las tecnologías. El alumnado ya había nacido en una era tecnológica y estos «nativos digitales» estudiaban en una escuela donde había una única aula de informática con unos cuantos ordenadores para compartir en alguna hora puntual de clase, no siempre. Veíamos que nos estábamos quedando atrás también en lo digital.

Si seguimos ahondando en las causas que nos llevaron al cambio, nos encontramos con que nuestros alumnos llegaban procedentes de centros de Educación Primaria, generalmente de tamaño pequeño, donde además eran los mayores del colegio y se incorporaban a Padre Piquer, un centro grande donde pasaban a ser los pequeños. Ya no tenían un único maestro que impartía todas o casi todas las materias y con quien estaban muchas horas, sino que tenían seis o siete profesores diferentes, especialistas en distintas materias y, obviamente, con el tutor compartían mucho menos tiempo.

Observamos que todos estos elementos generaban preocupación, intranquilidad y falta de seguridad en chicos y chicas de doce años. Además, el equipo de profesores percibía un trabajo del alumnado demasiado individual, escasos tiempos en equipo aprendiendo con otros y se producía una escasa significatividad del aprendizaje. Eran aprendizajes en compartimentos estancos, sin conexión alguna y en muchas ocasiones muy apartados de la realidad de los alumnos. Todo ello estaba unido a un alto índice de fracaso escolar. Con todas estas sensaciones de inquietud y cierto malestar terminamos el curso 2002-2003 y decidimos hacer un análisis pedagógico más profundo de esta situación, germen de nuestro proyecto de innovación educativa Aulas Cooperativas Multitarea que vio la luz el curso 2003-2004.

En aquel momento nos acogimos a la conocida frase atribuida a Einstein: «si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo». Así que con cierto miedo de abandonar lo seguro, asumiendo riesgos, con bastantes obstáculos por el camino, pero con grandes dosis de ilusión y creatividad decidimos dejar a un lado las quejas continuas y embarcarnos en una nueva aventura que nos ha llevado hasta hoy, quince años después.

La clave del cambio no estuvo tanto en lo metodológico, que también, sino fundamentalmente en un cambio de mirada, es decir, si ante tanta diversidad habíamos intentado todo lo posible (apoyos, refuerzos, desdobles, agrupamientos flexibles, niveles...) y no había funcionado, ¿qué estaba fallando? Entonces nos dimos cuenta de que el fallo estaba en la mirada. Teníamos nuestra mirada fija en el currículo y no en el alumnado. La clave de una escuela inclusiva empie-

za por poner la fuerza en lo específico de cada uno de los alumnos y alumnas para poder construir desde ahí el aprendizaje. Queríamos poner el énfasis en nuestro alumnado, y especialmente en aquellos con mayor riesgo de fracaso o de exclusión social, queríamos transformar las estructuras necesarias y hacerlas válidas para todos, para que todos pudieran tener su parcela de éxito. Realmente la educación inclusiva es el desafío de una educación de calidad para todos, es poder hacer efectivo y real el derecho a la educación de la «Declaración Universal de los derechos humanos» (artículo 26).

Pero en qué consiste nuestro proyecto...

Nuestro proyecto de innovación está basado en una serie de rupturas, cambios o transformaciones con un mismo denominador común: la flexibilidad. No podemos entenderlo si no lo contemplamos bajo un prisma de flexibilidad de espacios, de tiempos, de profesorado, de currículo, de formas de trabajar, etc.

Empezaremos por el cambio en la concepción del espacio. Todos sabemos que el espacio condiciona el aprendizaje, que puede ser un agente educativo que invite a ciertas acciones y condicione un determinado tipo de interacción social. Por ello decidimos tirar los muros literalmente y crear un aula grande, diáfana, donde se pudieran ubicar grupos de cuatro o cinco alumnos, pues una de las claves era precisamente potenciar el aprendizaje cooperativo.

Es el momento de aclarar que el aprendizaje cooperativo no consiste en poner tareas a un grupo de alumnos que se sientan con las mesas juntas y unos trabajan y otros no, sino que entendemos por aprendizaje cooperativo aquel que cumple los dos principios básicos que contemplan los hermanos Johnson & Johnson: la interdependencia positiva y la responsabilidad individual, a los que Spencer Kagan añadió: la igual participación y la interacción simultánea. Por tanto, crear actividades de trabajo cooperativo y trabajar en colaboración es francamente complicado y requiere mucha preparación de las tareas y mucho esfuerzo por parte del alumnado.

Volviendo al espacio físico, debemos resaltar que el despacho de los tutores y profesores está integrado en el aula. Además está separado por una cristallera y, aislada del resto del aula por una puerta corredera o mampara, hay una zona diáfana que puede utilizarse para trabajo en equipo, clases para grupos reducidos de alumnos, etc. La idea de que existieran diferentes espacios de trabajo dentro de una misma aula iba en la línea de potenciar la multitarea: otro de los elementos clave de nuestro proyecto, pues es la manera de poder trabajar la diversidad y atender

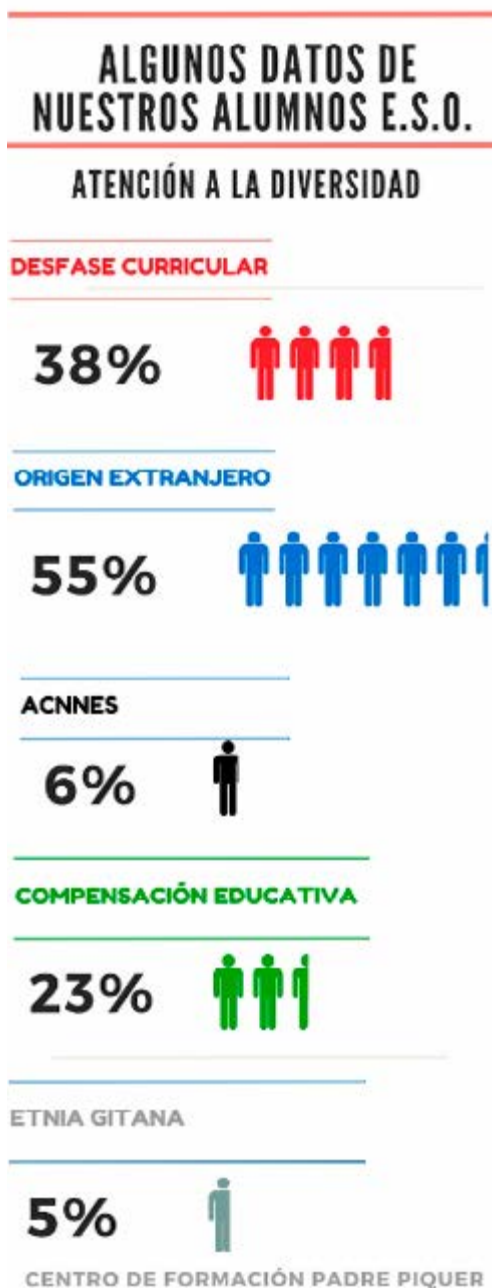
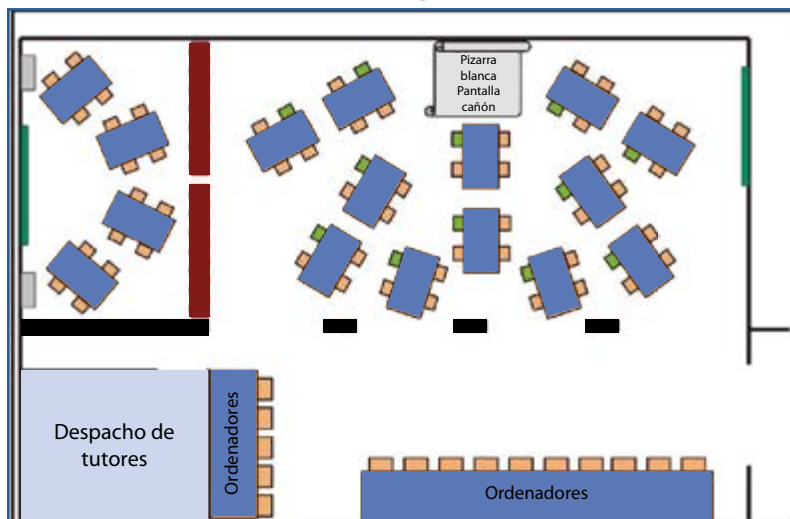


Figura I
Plano de un Aula Cooperativa Multitarea



a todo el alumnado estableciendo diferentes tareas dentro de una misma aula (ver figura I).

El siguiente cambio está asociado con el número de alumnos y alumnas: en cada una de estas aulas hay dos grupos de clase, es decir en torno a 50-55 alumnos. Por tanto, en 1.º de ESO hay cuatro secciones pero solo dos aulas: 1.º A-B en una y 1.º C-D, en la otra. Los profesores que estén leyendo este artículo enseguida habrán pensado ¿y cómo se da clase a 55 alumnos de 12-13 años todos juntos? La respuesta está en la siguiente clave de este proyecto, y una de las fundamentales, que es la docencia compartida.

Ainscow (2005) afirma que una de las palancas del cambio para desarrollar sistemas educativos más inclusivos es que el profesorado de un mismo centro tenga la posibilidad de compartir claramente el concepto de inclusión. La idea de que se diera la presencia simultánea de varios profesores en un aula está directamente relacionada con otras transformaciones en el centro, como fue la eliminación del trabajo por asignaturas y su organización en ámbitos de aprendizaje, lo que ayudó a que organizativamente se pudiera contar con un profesor especialista de cada una de las asignaturas que componían dicho ámbito.

La docencia compartida beneficia la atención personalizada a los alumnos y alumnas pero, sin duda, el profesorado ha sido el más beneficiado de este modo de trabajar. Una vez superada la vergüenza y el pudor de dar clase frente a otros compañeros, los aprendizajes y los lazos que se crean profesional y personalmente, así como el sentimiento de tarea compartida no tienen punto de comparación. Por supuesto, para poder llevar a cabo esta tarea es imprescindible que desde las propias estructuras organizativas del centro se faciliten espacios para la coordinación y la toma de decisiones conjuntas. En Padre Piquer contamos con una hora semanal en la que todo el equipo de pro-

fesores de un ámbito de aprendizaje del mismo grupo y curso nos reunimos para planificar, reflexionar, organizar, etc. Este tipo de docencia no permite la improvisación porque tiene el riesgo de convertirse en un ambiente claramente caótico.

Para poder comprender mejor la idea de la docencia compartida tenemos que asociarla a los ámbitos de aprendizaje. Con la idea de reforzar un aprendizaje significativo, decidimos dejar de impartir las materias individualmente y buscar los puntos de conexión en los diferentes contenidos curriculares de materias más o menos afines. Creamos el ámbito sociolingüístico que abarca las asignaturas de Lengua, Inglés y Ciencias Sociales y el ámbito Científico Tecnológico en el que se estudian las materias de Matemáticas, Ciencias Naturales, Tecnología y Programación y Robótica (en los cursos en los que se imparte esta asignatura). El resto de materias no están incluidas dentro de un ámbito específico pero se imparten igualmente siguiendo un modelo cooperativo y fomentando la multitarea. La asignatura de Educación Plástica y Visual, en los años que se cursa, se utiliza como transversal en los proyectos de ambos ámbitos. Así, durante las horas de ámbito hay siempre en el aula tres profesores y, como mínimo, un especialista de cada una de esas materias que lo conforman. A ellos se une diariamente una hora la pedagoga terapéutica para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Existen algunas pequeñas variaciones entre cursos. Este es el caso de 1.º de ESO, en el que, por sus características, los tutores permanecen durante toda su jornada en el aula con sus alumnos; bien como profesores especialistas de un ámbito o bien como profesores de apoyo en el ámbito contrario. En 2.º y 3.º de ESO el tutor permanece en el aula solo las horas de su ámbito de especialización, al igual que en 4.º de ESO por motivos obvios de horarios, materias de itinerario, etc.

El evidente beneficio común de este modelo en todos los cursos es que el tutor o la tutora pasan un mayor número de horas con sus alumnos a la semana y el equipo de profesores también, por tanto el plan de acción tutorial está integrado en el día a día del aula. Este plan gira en torno a cuatro ejes: la atención individual al alumnado, la creación y cohesión de grupo, la educación en valores y la relación con las familias, todo ello con el único objetivo final de buscar el crecimiento global de la persona mediante el desarrollo de las propias potencialidades y la búsqueda también de la excelencia humana.

Otra importante transformación llevada a cabo ha sido flexibilizar los tiempos. Por ejemplo, los ámbitos siempre cuentan con dos o tres horas seguidas de clase. Esta flexibilidad permite organizar la tarea de otra manera y ayuda mucho al fomento de la multitarea para todos, pues en dos horas de clase se puede cambiar varias veces de actividad o facilitar el trabajo por proyectos de grupo sacando adelante mucho más trabajo que si restringimos la clase a los 55 minutos tradicionales. Con este manejo de los tiempos, es muy frecuente escuchar a los alumnos tras dos horas de clase y cuando suena el timbre expresiones del tipo: «¿ya se ha terminado la clase?»

Al haber transformado todos estos elementos (espacio, tiempos, rol del profesor, materias en ámbitos, etc.) se hace imprescindible trabajar de otra manera en el aula. Los cambios a los que hemos hecho referencia tienen que ver con elementos organizativos que van a condicionar la metodología de enseñanza-aprendizaje. Por esta nueva forma de trabajar tuvimos que sustituir los libros de texto por materiales de elaboración propia puesto que los libros no respondían, lógicamente, a la agrupación de contenidos que habíamos hecho en los ámbitos. En un principio, con mucho esfuerzo y dedicación, un equipo de profesores elaboramos unas guías de aprendizaje a modo de cuaderno de trabajo y estudio para los alumnos y las acompañamos también de libros digitales.

Con el paso de los años hemos ido avanzando, y hoy trabajamos por proyectos casi todos los contenidos que el alumnado tiene a su disposición en sus respectivos dispositivos digitales (IPad). El trabajo por proyectos fomenta un aprendizaje claramente más significativo, ya que se parte siempre de un problema o reto de la realidad, de la sociedad y, a ser posible, cercano a los intereses de los alumnos. Este tipo de



trabajo también permite que todos los alumnos tengan cabida, pues las tareas se ajustan a los ritmos y capacidades de cada uno de los integrantes del equipo y, de este modo, todos tienen una responsabilidad individual, hay una rendición de cuentas ante los compañeros y hay sentimiento de éxito, pues no se les está pidiendo algo que no puedan realizar. Otro de los beneficios del trabajo por proyectos es el fomento de la exposición oral. Normalmente los proyectos terminan con una exposición pública ante compañeros, profesorado e incluso familias. En la imagen se muestra el producto final del proyecto «Caminando por los tres artes» del ámbito sociolingüístico de 2.º de ESO.

En la figura 2 se puede observar cómo sería un día en un Aula Cooperativa Multitarea.

Por último, señalaremos cómo fue la implantación de este modelo de Aulas Cooperativas Multitarea. En el primer curso, 2003-2004, se experimentó solo en dos grupos de 1.º de ESO y las otras dos secciones trabajaron de manera tradicional. Nos pareció funda-

Figura 2
Un día en el Aula Cooperativa Multitarea



mental realizar una evaluación externa para medir resultados desde el primer momento. Contamos con la ayuda del Instituto de Estudios Aplicados (IDEA) que realizó un diseño experimental para medir la eficacia del modelo. Contemplaba procesos variados: contenidos curriculares, competencias emocionales, índices de satisfacción, etc. Estas pruebas se realizaron al principio del curso escolar en las cuatro secciones y se volvieron a repetir al finalizar el curso escolar. Los resultados académicos resultaron ser levemente mejores en los grupos experimentales pero sin una diferencia estadísticamente significativa; sin embargo, los resultados de los aprendizajes emocionales (empatía, trabajo en equipo, resolución de conflictos...) fueron significativamente mejores en los grupos de Aula Cooperativa frente a los grupos de control. Este resultado fue decisivo para que el equipo directivo del centro y el equipo educativo de 1.º de ESO decidiera continuar y expandir este modelo a todo el alumnado de este curso. Años después, tras la consolidación de 1.º de ESO, se fue implantando en el resto de cursos de Secundaria Obligatoria en el orden que se recoge en la tabla I.

Tabla I
Proyectos realizados.
Cursos 2003-2004 a 2018-2019

| Curso | Proyectos realizados |
|-----------|---|
| 2003-2004 | Aulas Cooperativas Multitarea (1.º A- B) |
| 2004-2005 | Aulas Cooperativas Multitarea (1.º ESO completo) |
| 2005-2006 | Mediación (2.º ESO) |
| 2006-2007 | Aulas Cooperativas Multitarea (2.º ESO) |
| 2008-2009 | Compensatoria externa/ Habilidades Sociales |
| 2009-2010 | Apoyo al estudio/ Inteligencia emocional |
| 2011-2012 | Libros digitales / Viernes en proyecto (3.º ESO) |
| 2012-2013 | Ámbito artístico/ Tardes diversas (Inteligencias múltiples) |
| 2013-2014 | Proyecto Créate / Aprendizaje y Servicio / LÓVA |
| 2015-2016 | Aulas Cooperativas Multitarea (3.º ESO) |
| 2017-2018 | Aulas Cooperativas Multitarea (4.º ESO) |
| 2018-2019 | Trabajo por proyectos (1.º Bachillerato y 1.º FP Básica) |

Y como conclusión, compartimos algunas de las reflexiones y opiniones que alumnos, familias y profesores han comentado en diferentes momentos acerca del proyecto.

«Antes no me gustaba tanto el cole. Ahora me gusta mucho venir al cole. Me lo paso muy bien».

«Me emociona ver a mi hijo ir contento cada día a la escuela».

«Me siento satisfecha de mi trabajo, mi relación con los otros compañeros se ha visto muy mejorada, los logros y las dificultades compartidas siempre se llevan mejor».

Evidentemente, estas reflexiones hablan de cómo el trabajo en equipo, la mayor participación e iniciativa del alumno en lo que hace, las metodologías activas, etc. hacen que el alumno se sienta mejor en el colegio. Por otro lado, qué mayor satisfacción puede haber para una familia que saber que su hijo es feliz en la escuela y se siente seguro, pues estas son las bases para que el aprendizaje tenga lugar. Finalmente, el sentimiento de tarea compartida del profesorado aumenta, si cabe, la vocación por nuestro trabajo.

Por supuesto, en este camino de quince años ha habido momentos de dificultad, de crisis, y personas más reticentes a este modelo, pero nunca nos hemos quedado parados, siempre hemos intentado mirar hacia delante, buscar soluciones y avanzar teniendo claro que este es un proyecto de centro y, por tanto, todos somos responsables de él.

3. ¿Hacia dónde vamos?

Educar para un futuro incierto

A día de hoy, en el curso 2018-2019, intentamos seguir construyendo un colegio que pone al alumnado en el centro del proceso. Intuimos que nuestra tarea de los próximos años no estará tan centrada en transmitir conocimientos y tendremos que enfocar nuestro trabajo hacia dos competencias imprescindibles: diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje relevantes y significativas y guiar y personalizar el proceso.

El profesorado tiene por delante un importante reto en relación a la educación del siglo XXI, puesto que en el mundo de nuestro alumnado ya no cabe el «siempre lo hemos hecho así», porque está claro que este ya no es el mundo «de siempre». No hay más que asomarse a los medios de comunicación y encontrarse con artículos que hablan sobre las profe-

siones del futuro y destacan algunas como agricultor de cercanía, asistente médico personal, ingeniero de reciclaje, nano-técnico y nano-médico, desarrollador de domótica, gestor de voluntarios *on-line*, maestro digital y un largo etcétera de trabajos sorprendentes para nosotros actualmente. Pero junto a esta información, también encontramos certezas sobre la importancia de la inteligencia emocional aplicada al trabajo, el desarrollo de capacidades y habilidades como reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, la motivación, el manejo adecuado de las relaciones, el análisis reflexivo...

Por lo tanto, la cualidad diferenciadora entre las personas, no sólo partirá de sus conocimientos técnicos, sino de las habilidades interpersonales que tengan para poder trabajar junto con otro tipo de personas. Así pues, lo que se buscará y diferenciará a unas personas de otras serán habilidades interpersonales como la empatía, asertividad, expresión emocional o resolución de conflictos. Estas habilidades son las que se tienen que desarrollar para trabajar en equipo y son las que intentamos potenciar desde el trabajo en el aula por medio de nuestro proyecto de Aulas Cooperativas Multitarea.

Pues, a pesar de toda la incertidumbre que el futuro educativo y laboral pueda plantearnos, es importante que nunca nos pase lo que decía el poeta:

«... y no saber a dónde vamos, ni de dónde venimos»

Rubén Darío - «Lo fatal»

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2005). «Developing inclusive education systems: what are the levers for change?» *Journal of Education Change* 6, pp. 109-124.
- BONA, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Barcelona: Plaza y Janés Editores.
- CASADO, G. (2018). «El Centro de Formación Padre Piquer. Una experiencia innovadora de atención a la diversidad». *Revista Tarbiya* nº46 pp. 75-90.
- COLL, C. (2016). *La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje*. Madrid: EDUFORICS.
- CORTINA, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- DARÍO, R. (1983). *Cantos de vida y esperanza*. Madrid: Espasa-Calpe
- GÓMEZ, J.L. y MARTÍNEZ, A. (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Madrid: Grupo 5.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. (1991). *Cooperative Learning Lessons Structures*. Edina, M.N.: Interaction Books.
- KAGAN, S. (1994). *Cooperative Learning*. California: Kagan Cooperative Learning.
- MARINA, J. A. (2015). *Despertad al diplodocus*. Barcelona: Ariel.
- PRENSKY, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo*. Madrid: Ediciones SM
- TORRES, R. M. (2005). *Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo*. Madrid: Entreculturas / Fe y Alegría.
- UNESCO (2000). *Informe sobre la educación en el mundo 2000. El derecho a la educación: hacia una educación para todos a lo largo de la vida*. Madrid: Santillana / UNESCO. ¿Qué requiere el mercado de trabajo hoy? Recuperado de: < <https://travesiaformacion.portalemp.com/que-requiere-el-mercado-de-trabajo-hoy.html> >

La Autora

Beatriz Núñez Gutiérrez de San Miguel

Estudió en la Universidad Autónoma de Madrid donde se Licenció en Filología Hispánica. Posteriormente, tras realizar el curso de Formación Inicial de Profesores de Secundaria, inició cursos de Doctorado y recibió el Diploma de Estudios Avanzados en la Universidad Pontificia Comillas (Madrid).

Desde hace años, imparte docencia como profesora de Lengua Castellana y Literatura en Secundaria y Bachillerato en el Centro de Formación Padre Piquer de Madrid, donde también ha sido Coordinadora del Departamento de Lengua y Literatura y en la actualidad es Directora Académica de ESO y Bachillerato. Profesora colaboradora en el Grado de Educación de la Universidad Pontificia Comillas.

Ha publicado dos libros de Adaptación curricular de Lengua Castellana y Literatura para ESO en la editorial Santillana y ha colaborado con la publicación de un capítulo en la obra *Escuelas Inclusivas Singulares*, además de diversos artículos sobre aprendizaje cooperativo en publicaciones relacionadas con el mundo educativo. Participante como ponente en congresos sobre educación inclusiva.



Gómez-Chao, Xurxo (2017). Bouquet n.º VII. (Detalle). Madrid: Galería BAT.

Xurxo Gómez-Chao

Bouquet n.º VII

2017. Fotografía, 100 x 100 cm. Galería BAT

A Coruña 1960

Xurxo Gómez-Chao es licenciado en Bellas Artes por la facultad de San Carlos. Durante sus años en la carrera su obra evolucionó desde unos inicios figurativo-coloristas hasta un expresionismo simbólico de densos empastes matéricos. Es en ese tiempo cuando colabora y participa de experiencias como GRUPORZÁN, iniciativas como NOVÍSSIMOS o publicaciones de expresión plástica y literaria como LUZES DE GALICIA o LA NAVAL. La obra de Xurxo Gómez-Chao se puede definir como multidisciplinar, en la que pintura, fotografía, escultura, vídeo y *performance* conviven para generar una obra nueva e independiente. Ha realizado gran variedad de exposiciones individuales y colectivas a nivel nacional e internacional.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



EL PROYECTO SAMSUNG SMART SCHOOL EN EL CRA DE VILLAYÓN

CRA VILLAYÓN AND SAMSUNG SMART SCHOOL PROJECT

Fernando Fernández Rodríguez
Centro Rural Agrupado (CRA). Villayón (Asturias)

Resumen

La importancia de desarrollar la competencia digital en la escuela del siglo XXI es fundamental para que los estudiantes puedan desenvolverse de un modo efectivo en la sociedad. Además, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) suponen un valor añadido a la hora de crear un cambio metodológico necesario para adaptarse a las transformaciones sociales. La tecnología es un elemento integrador, inclusivo y reductor de la brecha digital. El intercambio de experiencias motiva tanto al alumnado como al profesorado en una rápida aceptación y uso de la tecnología.

Con el objetivo de formar a un alumnado digitalmente competente, el Centro Rural Agrupado (CRA) de Villayón lleva participando desde el curso 2014-2015 en el proyecto *Samsung Smart School* junto al Ministerio de Educación y Formación Profesional, la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias y Samsung España.

Palabras clave: Samsung Smart School, innovación, tecnología, tabletas, metodología.

Abstract

The great importance of the digital competence in the school of the 21st century is essential for the effective development of students in society. Furthermore, Information and Communication Technologies (ICT) entail an added value when creating a change in methodology, necessary to adapt education to a changing society. Besides, the role of technology is an integrator and inclusive element that help decrease the digital divide. The exchange of experiences motivates both students and teachers, ensuring a fast recognition of the importance of technology and its use.

In order to achieve these goals, the Rural School at Villayón has been participating in this Project since the academic year 2014-2015, in cooperation with the Spanish Ministry of Education and Vocational Training, the Education Department in the Government of the Principality of Asturias and Samsung Spain.

Keywords: Samsung Smart School, innovation, technology, tablets, methodology.



1. El Programa *Samsung Smart School*

El programa *Samsung Smart School*, desarrollado en colaboración con el Ministerio de Educación y Formación Profesional, las comunidades autónomas y el esfuerzo de más de 700 profesores, impulsa el aprendizaje mediante el uso de la tecnología en centros públicos de Educación Primaria, situados en zonas rurales, que presentan un alto índice de abandono o riesgo de brecha digital.

Su principal objetivo es aprender a utilizar la tecnología en las aulas de forma que se produzca el necesario cambio metodológico en el siglo XXI. Dicho cambio implica la transformación de la forma de aprender y enseñar, mediante el trabajo en proyectos colaborativos, y el resultado ha supuesto una renovación total tanto en el profesorado como en sus metodologías de enseñanza.

2. Nuestro Centro

El CRA Villayón es un colegio público que imparte Educación Infantil, Educación Primaria y 1.º y 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Situado en el municipio de Villayón, atiende a todo el alumnado del concejo y al de los pueblos de la cabecera del río Negro en la parroquia de Belén, municipio de Valdés. Consta del edificio de la sede, en Villayón, donde están escolarizados 36 alumnos y alumnas distribuidos en cinco unidades (Infantil, 1.º y 2.º de Educación Primaria, 3.º y 4.º de Primaria, 5.º y 6.º de Primaria y 1.º y 2.º de ESO) y una unidad en Busmente, el aula unitaria que imparte Educación Infantil y Primaria, y que escolariza a 10 alumnos y alumnas.

El centro dispone de servicio de comedor y diversas actividades extraescolares. Debido a que el alumnado reside en zonas aisladas y sus posibilidades de participación en actividades extraescolares son escasas, el colegio ofrece servicios (clubes deportivos o colectivos) en colaboración con instituciones como el Ayuntamiento. Esta oferta permite un desarrollo más rico a través de la formación del alumnado que completa las enseñanzas puramente curriculares.

En nuestro contexto, el uso de las TIC ofrece la oportunidad de ampliar la interacción con el mundo actual a través del acceso a la información en general y a contenidos artísticos, o de reducir la distancia de la zona rural con la urbana, ya que son un medio de comunicación instantáneo.

Este programa ha supuesto una oportunidad para la mejora de nuestro centro. Se desarrolla desde un planteamiento crítico con la tecnología, es decir, reflexionando en todo momento sobre los beneficios que esta nos ofrece y en qué momentos su uso es

beneficioso. Además, es necesario conseguir que el alumnado deje de asociar únicamente su uso con un fin lúdico para considerarlo como un instrumento más de aprendizaje en el día a día del aula.

Los objetivos del proyecto en nuestro centro son:

- Profundizar en el Plan de Integración de las TIC en las programaciones y proyectos de centro, adaptándolas a las exigencias legislativas, incluyendo simultáneamente a todos los miembros de la comunidad educativa en el apoyo al desarrollo de estrategias inclusivas que mejoren la convivencia y propicien al máximo el desarrollo de las competencias.
- Desarrollar de manera significativa la competencia digital del alumnado.
- Conseguir un desarrollo metodológico en el que se integren las TIC, sustituyendo paulatinamente los métodos de enseñanza tradicionales por otros más activos y participativos.
- Introducir al profesorado y al alumnado en las tendencias educativas actuales, adaptándonos a las competencias por las que apuestan las administraciones educativas e integrando todas las áreas curriculares.

3. Las claves del proyecto en el CRA Villayón

Samsung y la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias seleccionaron el CRA Villayón para incorporarse al programa en el curso 2014-2015, por tratarse de un centro rural en una zona aislada con gran riesgo de sufrir la brecha digital. Además, se encuentra en un contexto con un nivel socioeconómico bajo, es un centro de difícil desempeño y tiene un elevado número de alumnos y alumnas con dificultades educativas o sociales. Por todo ello, el impulso del plan suponía un gran reto.

El proyecto se basa en tres pilares fundamentales: la dotación tecnológica, la formación del profesorado y la evaluación de la mejora del alumnado.

3.1. Dotación tecnológica

El centro dispone de dos aulas tecnológicas con pantallas y armarios de tabletas para todo el alumnado y profesorado.

Las tabletas son de muy buena calidad, permiten una inmediatez y facilidad mayores que las de los ordenadores, aunque estos no se han dejado de usar. Además, forman parte del material ordinario del aula, y el alumnado las recoge por la mañana, por tratarse de un instrumento más en las aulas, o, incluso,

fuera de ellas cuando se organizan actividades generales del centro.

Los coordinadores del proyecto orientan al profesorado sobre su manejo e intentan resolver las dificultades técnicas que les surgen. Los problemas que aparecen tienen carácter anecdótico debido a que la utilización de esta tecnología está muy extendida y a la sencillez del *software* de los dispositivos móviles actuales. Cuando se producen averías, se realiza la sustitución en escasos días o de forma inmediata para evitar trastornos del desarrollo normal de las clases.

3.2. Formación del profesorado

La clave del éxito de este proyecto ha sido la formación del profesorado para introducir la tecnología como una herramienta más de aprendizaje y nunca como un fin en sí misma. La formación está coordinada por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), lo que da un valor añadido al proyecto porque permite al centro contar con la orientación y el apoyo de profesionales del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En todos los cursos comienza con una fase de aprendizaje no presencial (en línea) a través de las plataformas de formación de las que dispone el INTEF. La gran cantidad de horas dedicadas a esta fase de la formación ha sido muy productiva porque ha ofrecido tanto herramientas con las que trabajar en el aula como la posibilidad de desarrollar proyectos muy interesantes y enriquecedores a nivel de centro.

Además, la utilización de estas plataformas ha abierto una gran oportunidad de desarrollo profesional dentro del Marco Común de la Competencia Digital Docente, entendida como el conjunto de competencias que necesitan adquirir y ampliar los docentes del siglo XXI para la mejora en su práctica educativa y para su desarrollo profesional continuo. El Marco Común de Competencia Digital Docente se compone de cinco áreas competenciales:

1. Información y alfabetización informacional
2. Comunicación y colaboración
3. Creación de contenidos digitales
4. Seguridad
5. Resolución de problemas

Estas áreas se dividen en 21 competencias estructuradas en seis niveles competenciales de manejo.



Edificio del CRA Villayón en su centro cabecera.

Cada una de estas competencias ofrece una descripción detallada, así como descriptores basados en términos de conocimientos, capacidades y actitudes. Este Marco es la base del Portfolio de la Competencia Digital Docente, instrumento digital de INTEF para la acreditación de dicha competencia.

Como se puede deducir por su contenido, la fase de formación en línea ha permitido contar con nuevas posibilidades formativas y un desarrollo profesional personal muy enriquecedor, además de implantar el proyecto común en el que participamos.

Se han ido desarrollando sesiones de formación presencial relacionadas con las temáticas en las que se basó cada uno de los cursos. Esto nos ha permitido tener contacto con expertos en las diferentes materias que han visitado nuestro centro y con los que hemos podido vivir grandes experiencias de forma directa. Esta estructuración ha sido muy positiva y la formación presencial ha complementado a la perfección a la formación en línea.

Paralelamente a estas fases formativas, en el centro hemos ido desarrollando diferentes planes en los que ha participado gran parte de la comunidad educativa. Además, la coincidencia de ambas fases con el desarrollo del proyecto nos ha permitido ir haciendo ajustes e ir recibiendo ayuda.

3.3. Evaluación de la mejora del alumnado

Nuestra participación en *Samsung Smart School* ha favorecido que pudiésemos colaborar activamente en una importante investigación sobre los efectos de la tecnología en la escuela, con resultados muy positivos. Este análisis se ha visto plasmado en diferentes publicaciones:

- «Guía Práctica de la Educación Digital». Autores: Cristóbal Suárez-Guerrero. Carmen Lloret-Catalá. Santiago Mengual-Andrés.



Presencia tecnológica en el centro.

- «Los Dispositivos Móviles en la Educación y su Impacto en el Aprendizaje». Autora: Dra. Mar Camacho.
- «Centros Digitalmente Competentes». Autora: Dra. Mar Camacho.

Estas investigaciones han concluido que el uso de la tecnología en el aula mejora las competencias del alumnado. Como ejemplo, en el último estudio citado y que se realizó durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018 demuestra una mejora del 13 % en competencia lingüística, 14 % en la competencia de aprender a aprender y del 24 % en la competencia digital.

4. Fases del proyecto

La formación del profesorado del centro se ha prolongado durante cuatro cursos escolares, y ha tratado sobre los temas siguientes: aprendizaje basado en proyectos (2014-2015); aprendizaje con dispositivos móviles (2015-2016); aprendizaje colaborativo con recursos digitales (2016-2017), espacios educativos y robótica y programación (2017-2018).

Curso 2014-2015

Este primer curso, en el que aterrizábamos en el proyecto, recibimos en primer lugar una formación de conocimientos técnicos del uso de tabletas. Una vez familiarizados con su manejo, comenzamos la formación sobre el aprendizaje basado en proyectos (ABP).

El verdadero cambio metodológico de las aulas encuentra en el ABP a su gran aliado porque supone la mejor garantía didáctica de realizar una contribución eficaz al desarrollo de las competencias básicas y al aprendizaje de los contenidos del currículo. En esta formación se analizaron sus principios, sus ventajas y dificultades, así como las claves para un desarrollo efectivo del proyecto.

Como ya se ha mencionado, la formación permitió diseñar un proyecto a medida durante el itinerario seguido. De esta forma se produjo la necesaria coherencia en los espacios formativos ya que se iba aprendiendo sobre el ABP a medida que se diseñaba un proyecto a nivel de centro.

Curso 2015-2016

Una vez implantado el proyecto en el centro y superados por tanto todos los miedos iniciales, comenzamos un itinerario formativo que condujo a un aprendizaje más específico de los dispositivos móviles. La formación se llevó a cabo teniendo en cuenta que en ese momento ya conocíamos el ABP y teníamos experiencia a la hora de diseñarlos.

Aprendimos a utilizar aplicaciones específicas de dispositivos móviles, creando un amplio repositorio que nos va sirviendo de ayuda para implantar esos conocimientos en nuestros proyectos y formaciones. Con asesoramiento y orientación es mucho más factible y eficaz hacer una selección de aplicaciones efectiva. La formación se apoyó en una buena fundamentación, la taxonomía de Bloom, en el propio aprendizaje basado en proyectos, en los conocimientos previos y en la propia experiencia personal en el día a día. Esto nos permitió profundizar en el uso de las tabletas, utilizarlas a diario y explotar al máximo las posibilidades que ofrecen.

Paralelamente a los aprendizajes que el profesorado fue adquiriendo, desarrollamos un proyecto de juegos olímpicos coincidiendo con los que ese año se celebraban en Río de Janeiro. Se trataba de un proyecto multidisciplinar, que contaba con la participación de todo el alumnado del centro. Partía del reto de ser un Olímpico Activo, lo que suponía ser partícipe, colaborar en su programación, conocerles mejor y lo que es más importante, tener la ilusión de participar en las diferentes actividades para convertirse en un auténtico olímpico.

Además de permitir que se trataran diversos contenidos curriculares, se utilizaran diferentes lenguas y se vivieran ricas experiencias para toda la comunidad educativa, este proyecto nos permitió estar en contacto con el mundo que nos rodea y con los temas de actualidad. También trabajamos valores de cooperación, colaboración y compañerismo, mediante la atención a la diversidad del alumnado.

Este curso se presentó un vídeo resumen de la experiencia vivida hasta ese momento en el proyecto *Samsung Smart School*¹.

1. < <https://www.youtube.com/watch?v=SWGcfeyj-I0>. >

Curso 2016-2017

Aprovechamos nuestra veteranía en la familia *Samsung Smart School*, a la que se incorporan centros cada curso y el contacto con otros centros para crear un proyecto colaborativo.

En primer lugar, aprendimos a utilizar *eTwinning*, plataforma que permite elaborar proyectos colaborativos y comunicarse con todas las garantías, y en la que participan centros de la mayoría de los países europeos avalados por sus respectivas instituciones educativas por su gran potencial. Esta formación nos permitió tener los conocimientos suficientes para desarrollar en el futuro un proyecto *eTwinning*.

Una vez explorado su manejo, y vistas sus enormes posibilidades, desarrollamos con otro centro español —el CP de Rioturbio de Asturias— un proyecto conjunto desde la perspectiva *eTwinning*. Consistía en crear un canal de TV educativa sobre alimentación.

En la fase inicial pusimos en común nuestros objetivos y nos repartimos el trabajo. Los objetivos establecidos fueron:

- Fomentar hábitos de alimentación saludable.
- Desarrollar la expresión oral y escrita.
- Impulsar el aprendizaje colaborativo para obtener productos finales.
- Utilizar las unidades de medida en situaciones cotidianas.
- Usar las TIC con sentido crítico.

La realización de las tareas requería el uso de numerosas aplicaciones, muchas de ellas conocidas y manejadas por todos y otras nuevas con las que nos familiarizamos enseguida mediante la colaboración de ambos centros. También mediante la cooperación creamos pequeños estudios de grabación y preparamos un huerto donde sembrar, cuidar y recoger cosechas. Este huerto y las experiencias en torno a él sirvieron de base para realizar los programas del canal de vídeo.



Aula del futuro del CRA Villayón.



Logotipo del proyecto Alimmenta TV.

Las experiencias compartidas por parte del alumnado resultaron muy interesantes y enriquecedoras, y muy curiosa su reacción al conocerse en la Feria de Innovación Educativa celebrada por el Principado de Asturias, después de comunicarse mediante videollamadas y a través del intercambio de mensajes en la plataforma.

Estas experiencias en proyectos compartidos también fueron enriquecedoras para el profesorado, puesto que se estrecharon vínculos personales y se formaron redes de colaboración con compañeros y compañeras de profesión con los que llegamos a forjar una gran relación tanto a nivel profesional como personal.

Curso 2017-2018

Es este curso se comenzaron a ver los resultados más consolidados y se llegaron a crear proyectos, no solo atractivos sino con más vinculación curricular y posibilidades de utilización. Estos no solo se implantan en unas áreas determinadas sino que conllevan cambios en el uso de los espacios y en la vida en el centro.

Durante la formación pudimos reflexionar sobre ellos y la visión que mejor se adaptaba al estilo metodológico del profesorado en las aulas.

Así nació la idea de la que posteriormente sería el aula del futuro que terminamos de construir este curso, con diferentes espacios de trabajo:

- Creamos. Este espacio permite trabajar la expresión oral y elaborar creaciones artísticas de tipo audiovisual, y cuenta con una pared con cromas, trípode para colocar la tableta y micrófonos tipo petaca.
- Investigamos. Espacio donde el alumnado acude para buscar información en su tableta.
- Cooperamos. El alumnado trabaja en equipo para llevar a cabo sus proyectos y trabajos en grupo, y está dotada de mobiliario que permite flexibilidad en su disposición y diferentes configuraciones.
- Experimentamos. Lugar donde está situado el rincón de robótica, compuesto por *makey makey*,

robots y otros materiales relacionados con la robótica.

- Presentamos. En este espacio está la pantalla con un rincón para que el alumnado pueda presentar sus trabajos al resto de compañeros.

Los cambios no se dieron solo en el aula del futuro, sino que fueron notables en todas las aulas, sin necesidad de realizar una gran inversión económica pero con muchas ideas que hacen el lugar más atractivo y provechoso para el trabajo.

Además de esta transformación, teníamos la idea de realizar un proyecto en el que el cambio en los espacios tuviese una incidencia curricular y metodológica. Y para llevarla a cabo, decidimos abordar un cambio en los espacios relacionado con las matemáticas y así surgió el proyecto «Espacios Matemáticos».

Como en años anteriores, la formación tuvo una fase *online* y una fase presencial, y esta última fue especialmente interesante porque contamos con la ayuda de un maestro, Xulio Berros, que nos orientó de forma muy clara a la hora de realizar este proyecto, por lo que le consideramos una parte fundamental de su ejecución.

«Espacios Matemáticos» consiste básicamente en el establecimiento de determinados espacios relacionados con un área de las matemáticas: en el patio se pueden observar figuras geométricas, las puertas se convierten en una zona de aprendizaje de ángulos, hay fracciones por el suelo, etc. Todos estos espacios disponen de un código QR, que al ser escaneado permite ver un vídeo explicativo del espacio que estén observando y que sirve como punto de partida de las unidades didácticas (una especie de *flipped classroom*). Los vídeos los realiza el alumnado de los cursos superiores, expertos en esas temáticas, que repasan conceptos y adquieren competencias al elaborarlos (se trabaja la expresión escrita al redactar los guiones, o la oral al grabar los vídeos).

Este proyecto favorece la atención a la diversidad en el centro ya que se produce la inclusión a través del aprendizaje cooperativo y se facilita la responsabilidad grupal e individual gracias al progreso realizado. Además se estimulan las habilidades sociales y personales, se motiva hacia la interdependencia positiva y se favorece el éxito a través del aprendizaje conjunto. También se mejora la autoimagen y el autoconcepto a través de la valoración de los logros individuales.

«Espacios Matemáticos» fue presentado en abril de 2018 con motivo del encuentro anual de centros *Samsung Smart School*, motivo por el que se organizó una feria de proyectos en la que eran elegidos dos centros, entre los más de 30 colegios presentados, por un comité de expertos. Tuvimos el orgullo de ser seleccionados y, como premio, una delegación de profesorado del CRA Villayón acudió en el mes de julio a Bruselas para visitar *Future Classroom Lab*, un aula del futuro donde recibimos formación sobre las posibilidades de los espacios. Todo ello supuso una experiencia enriquecedora más, y muchos aprendizajes que nos pudimos llevar al colegio.

Curso 2018-2019

En este último curso uno de los temas de actualidad en educación se ha convertido en nuestro eje de trabajo: el desarrollo del pensamiento computacional a través de la programación y la robótica.

La apuesta de las administraciones educativas por las competencias STEAM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) se está traduciendo en nuevos planes formativos. Por ello, en esta fase hemos recibido una formación basada en *Scratch*. Paralelamente se ha comenzado a utilizar en las aulas y el alumnado muestra un buen manejo del programa, accesible a su nivel y muy adecuado para iniciarse en la programación. Con *Scratch* (lenguaje de programación visual) hemos desarrollado pequeños juegos con un denominador común: las matemáticas, y una apuesta decidida por dar continuidad a «Espacios Matemáticos», por lo que nace en este curso «Espacios Matemáticos 2.0» basado en el juego.

Continuamos desarrollando juegos para practicar la numeración, la resolución de problemas o las ecuaciones. Todos ellos están adaptados a cada uno de los niveles, sirviendo de herramienta lúdica en la que se practican y evalúan los contenidos.



Uno de los juegos del proyecto «Espacios matemáticos».

Este proyecto será presentado de nuevo en el encuentro de profesores *Samsung Smart School*, esperando que se repita el éxito del año pasado. Esta Feria, lejos de ser una rivalidad entre centros, tiene numerosos beneficios ya que supone una motivación para nosotros y aumenta el sentimiento de pertenencia al centro y el solo hecho de participar y presentar nuestros trabajos alienta el orgullo de nuestro alumnado y profesorado. Esto es especialmente relevante en una zona rural, donde es tan importante reivindicar nuestros valores, no solo naturales o paisajísticos, sino también educativos y culturales por parte de toda la comunidad educativa.

5. Compartiendo experiencias con otros centros

Uno de los aspectos más destacables de la experiencia *Samsung Smart School* son los encuentros de su profesorado, dos o tres veces por curso. Sirven tanto para recibir algún tipo de formación presencial como para debatir sobre la educación y su relación con la tecnología.

Pero en estos encuentros se producen aprendizajes y vivencias que van mucho más allá: la convivencia en esos días y el contacto durante el curso favorecen

vínculos personales y hasta de amistad entre todos los profesionales que formamos parte de esta gran familia. Juntos hemos aprendido unos de otros, dando visibilidad a realidades educativas de diferentes puntos de España. En definitiva, gracias a esta experiencia, nos hemos convertido en docentes con una visión mucho más amplia de nuestra profesión y su realidad.

6. Conclusión

La experiencia en el proyecto *Samsung Smart School* ha cambiado la manera de entender la educación en nuestro centro.

Las clases tradicionales han sido sustituidas por las metodologías activas. El centro se ha renovado y modernizado completamente. Pero, sobre todo, ha vivido unas experiencias muy enriquecedoras tanto para el profesorado como para el alumnado.

Ser el portavoz de este proyecto, que ha cambiado completamente mi manera de ver la educación, ha sido un gran orgullo y aprendizaje. He descubierto que la tecnología mejora los aspectos curriculares y las competencias del alumnado, que no solo aprende mejor, sino que lo hace más motivado, sintiéndose más participe de su propio aprendizaje.

El Autor

Fernando Fernández Rodríguez

Fernando Fernández Rodríguez (1983) es maestro en la especialidad de Lengua Extranjera por la Universidad de Oviedo. Tiene experiencia docente en centros educativos de Glasgow (Reino Unido). Ha desarrollado su labor como maestro funcionario en diferentes colegios de la Junta de Castilla y León (2009-2015). En el año 2015 obtiene su destino en el CRA Villayón, siendo desde entonces embajador del Proyecto Samsung Smart School.

Imparte actividades formativas al profesorado del Principado de Asturias sobre tecnología educativa dentro del Centro de Formación del Profesorado y Recursos de Avilés-Occidente, transmitiendo su experiencia en la práctica educativa con presencia de los recursos digitales, especialmente a través de los dispositivos móviles.

Se ha interesado siempre por las posibilidades de la tecnología como factor del cambio metodológico que necesitan las aulas. Ha implantado el aprendizaje basado en proyectos en su labor docente con una gran presencia de la tecnología.



Gómez-Chao, Xurxo (2017). Visto por primera vez (El gorro rojo). (Detalle). Madrid: Galería BAT.

Xurxo Gómez-Chao

Visto por primera vez (El gorro rojo)

2017. Fotografía, 80 x 55 cm. Galería BAT

A Coruña 1960

Xurxo Gómez-Chao es licenciado en Bellas Artes por la facultad de San Carlos. Durante sus años en la carrera su obra evolucionó desde unos inicios figurativo-coloristas hasta un expresionismo simbólico de densos empastes matéricos. Es en ese tiempo cuando colabora y participa de experiencias como GRUPORZÁN, iniciativas como NOVÍSSIMOS o publicaciones de expresión plástica y literaria como LUZES DE GALICIA o LA NAVAL. La obra de Xurxo Gómez-Chao se puede definir como multidisciplinar, en la que pintura, fotografía, escultura, vídeo y *performance* conviven para generar una obra nueva e independiente. Ha realizado gran variedad de exposiciones individuales y colectivas a nivel nacional e internacional.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



UN MODELO DE TRABAJO SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA: EL CENTRO ARAGONÉS DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA (CAREI)

A BLUEPRINT FOR INCLUSIVE EDUCATION: CAREI, THE TEACHING RESOURCE CENTRE IN ARAGON SPECIALIZED IN INCLUSIVE EDUCATION

Manuel Gargallo Merseguer

Jesús Gómez Picapeo

Belén Martínez Gasca

Isabel Puente Cadena

Concepción Salinas Espinosa

Equipo del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva

Resumen

El Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (CAREI) es un centro de recursos educativos dependiente del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón que se creó en 2002 con la finalidad de afrontar los retos derivados de la escolarización e integración del alumnado migrante, y que a partir de 2011 asumió nuevas competencias relacionadas con la educación inclusiva en un sentido más amplio. Al comienzo del artículo se describen los orígenes del centro, así como su evolución a lo largo de los años y su estructura y organización actual. A continuación, se comentan las principales características de los programas y recursos con los que cuenta: el programa de refuerzo del español, dirigido al alumnado migrante que necesita adquirir un nivel de competencia comunicativa que le permita integrarse en la vida escolar y el programa de mediación intercultural, enfocado a prevenir y solucionar conflictos dentro de la población migrante escolarizada. En el apartado dedicado a describir los recursos se hace referencia a la biblioteca especializada en temas interculturales, en enseñanza del español como segunda lengua y en otros materiales y recursos relacionados con la educación inclusiva en general.

Palabras clave: inclusión educativa, alumnado migrante, centro de recursos, mediación intercultural, aprendizaje del español.

Abstract

CAREI is a teaching resource centre under the Department of Education, Culture and Sports of the Government of Aragon that was created in 2002 with the aim of facing the challenges arising from the schooling and integration of migrant students. CAREI has assumed new competences related to inclusive education in a broader sense from 2011. At the beginning of the article, the origins of this educational resource and teaching centre are described, as well as its evolution over the years and its current structure and organization. Next, the main features of the programmes and resources are discussed: the Spanish reinforcement programme aimed at migrant students who need to acquire a level of communicative competence that allows them to integrate into school life, and the intercultural mediation programme aimed at preventing and solving conflicts within the migrant population enrolled in school. In the section dedicated to describing resources, reference is made to the library specialized in intercultural issues, in teaching Spanish as a second language and in other materials and resources related to inclusive education in all sorts of situations.

Keywords: educational inclusion, migrant students, Teaching Resource Centre, intercultural mediation, learning Spanish.



I. Introducción

CAREI se creó por el Decreto (281/2002) del Gobierno de Aragón como Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural. Esta iniciativa partió del Departamento de Educación, Cultura y Deporte y se puso en funcionamiento a partir del curso 2002-2003. Su organización y funcionamiento se aprobaron en la Orden de 11 de julio de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte (BOA 22/08/07).

El Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva se denominó en un principio Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural. El origen de este centro está relacionado con el aumento de la población migrante que tuvo lugar durante toda la década de los noventa del siglo XX y comienzos del siglo XXI. El alumnado migrante que se escolarizaba regularmente en los centros sostenidos con fondos públicos planteaba una serie de necesidades específicas que había que afrontar y para las que los centros no contaban con los recursos adecuados. El primer reto al que había que enfrentarse era el desconocimiento de la lengua por parte de la mayoría de ese colectivo, y este hecho provocaba que, independientemente de sus capacidades y de su nivel académico o madurez evolutiva, no pudiera seguir el ritmo de las clases y obtener un mínimo aprovechamiento de su escolarización. Pronto se observó que, aunque este problema afectaba a las dos etapas obligatorias (primaria y secundaria obligatoria), estaba mucho más acentuado en Educación Secundaria o, en todo caso, desde los dos últimos cursos de Educación Primaria en adelante por la dificultad añadida de que, además de utilizar el español en contextos coloquiales, era necesario comprender y usar una lengua especializada como es el lenguaje formal y académico de los textos escolares, o el discurso del profesorado cuando usa una jerga especializada. En la etapa de Educación Infantil o en los primeros cursos de la etapa de Educación Primaria las dificultades, si bien existían, eran menores, puesto que el alumnado de origen migrante aprendía a usar la lengua en la que estaba escolarizado y se integraba en su entorno educativo sin grandes problemas en unos plazos razonables.



A partir de este diagnóstico inicial se pusieron en marcha diversos programas de enseñanza-aprendizaje de la lengua española como segunda lengua y como lengua de instrucción, que a lo largo del tiempo han ido cambiando de formato y adaptándose a las necesidades de cada momento o a los recursos que para ello han dispuesto las distintas administraciones educativas. Durante los primeros años se impartían cursos intensivos de español en la sede del CAREI en horario extraescolar. Más tarde, y simultáneamente con las clases impartidas en el CAREI, se implantó en los centros que lo solicitaban el programa «Aulas de español». El alumnado migrante que participaba en este programa asistía varias horas a la semana en horario escolar a las clases de español como un refuerzo educativo más. El profesorado encargado de dicho refuerzo determinaba los grupos y niveles de sus clases de acuerdo con las necesidades del alumnado en cada centro. Esto suponía que en casi todos los centros públicos de Educación Secundaria había al menos un profesor o profesora que dedicaba parte de su horario semanal, o en bastantes casos su horario completo, a trabajar en este programa. Su desarrollo funcionó de modo muy adecuado en todos los centros donde se implantó y contribuyó a paliar el problema del desconocimiento de la lengua y a una mayor integración en el sistema educativo de la población migrante en edad escolar. Paralelamente a este programa se desarrollaron otras acciones que se consideraron necesarias para su adecuado funcionamiento, concretamente se impartieron cursos de formación específicos para trabajar el español como segunda lengua dirigidos al profesorado, se pusieron a disposición de cualquier docente interesado licencias del programa «AVE» (Aula Virtual de Español) del Instituto Cervantes, y asimismo la Universidad de Zaragoza implantó durante varios años un título propio de posgrado denominado «Profesor de español para alumnos inmigrantes».

Con la llegada de la crisis económica y los recortes educativos asociados a ella (años 2010, 2011, 2012, 2013) el programa «Aulas de español» que había funcionado en muchos centros de Educación Secundaria de toda la Comunidad Autónoma fue sustituido por el «Programa de Refuerzo del Español» (PREs) actualmente en vigor solo en la ciudad de Zaragoza. Este programa, que describiremos con detalle más adelante, atiende las demandas de aprendizaje del español que plantean los centros de Educación Secundaria públicos y concertados. Se centraliza e imparte en varios institutos de Zaragoza en horario extraescolar con el objetivo básico de que, en unos cuantos meses, el alumnado participante alcance un nivel de uso de la lengua que en términos del Mar-

co Común Europeo de Referencia (MCER) sería el equivalente a un B1.

Desde el primer momento de creación del CAREI se observó que el aprendizaje de la lengua no solucionaba todos los problemas a los que se enfrentaba el alumnado migrante y sus familias para conseguir una integración educativa y social. Enseguida se vio que, además del desconocimiento de la lengua, había otros factores relacionados con los hábitos y usos propios de las distintas culturas que debían tenerse en cuenta. El escaso conocimiento de los elementos culturales y de la idiosincrasia de los diversos lugares de origen del alumnado migrante era mutuo; se producía en dos direcciones: del alumnado y profesorado autóctono hacia el alumnado migrante y viceversa. Para tratar de mejorar esta situación se creó el programa y el equipo de mediación intercultural que ha venido trabajando ininterrumpidamente hasta la actualidad. Los mediadores interculturales – procedentes de las culturas y países que cuentan con mayor número de alumnado, pero integrados en la sociedad española y con dominio del español y de su propia lengua de origen– intervienen a diario en los centros y con las familias del alumnado migrante para prevenir y solucionar cualquier conflicto que afecte a la vida escolar y personal de este colectivo. En el apartado correspondiente describiremos con más detalle este programa que consideramos pionero y único en todo el país.

Junto con los dos programas mencionados, desde sus orígenes, CAREI se constituyó como un centro de recursos sobre temas relacionados con la interculturalidad y la enseñanza del español como segunda lengua. La biblioteca con la que cuenta tiene un perfil muy específico al que también nos referiremos en el apartado dedicado a los recursos. Baste por ahora destacar a modo de resumen que se dispone de un conjunto numeroso de manuales, métodos, diccionarios y recursos variados para la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua y la integración en el sistema escolar del alumnado migrante. Algunos de estos métodos son de elaboración propia, en formato DVD, y se han distribuido en los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria («Vamos»; «Juntos»; «Juntos aprendemos español»; «El país de los colores»). Además, se cuenta con diversas colecciones de libros, álbumes y materiales didácticos relacionados con las diferentes culturas: traducciones de novelas y obras de creación literaria españolas a varias lenguas y exposiciones itinerantes (paneles con fotografías, objetos, etc, acompañadas de guías didácticas) que se prestan a los centros educativos sobre temas relacionados con la educación intercultural.

Desde el año 2011, a los dos programas citados y a la gestión de los recursos se sumaron nuevas funciones y el Centro de Recursos pasó también a ocuparse de temas relacionados con la educación inclusiva en un sentido más amplio. Esto supuso la organización de actividades formativas dirigidas al profesorado (cursos y seminarios), la ampliación de los materiales y fondos de la biblioteca y el alojamiento en la página web de nuevos recursos e informaciones tendentes a promover una escuela con mayores niveles de inclusión educativa.

Para la coordinación y gestión de los programas mencionados, y de algún otro que se comentará más adelante, CAREI cuenta en la actualidad con un equipo formado por cuatro funcionarios docentes (dirección, secretaría y dos asesorías técnicas) y una administrativa. Además, se dispone del apoyo de una persona especialista en biblioteconomía, que se ocupa a tiempo parcial de la gestión específica de la sala de recursos y de otra persona que, igualmente a tiempo parcial, gestiona la página web del centro.

2. Programas dirigidos a la integración del alumnado migrante

2.1. El Programa de Refuerzo del Español

El programa de «Refuerzo Extraescolar de Español» (PREs) tiene como objeto la enseñanza del español al alumnado no hispanohablante de los centros públicos y privados concertados de la ciudad de Zaragoza que imparten Educación Secundaria. Es una actuación cofinanciada por el Gobierno de Aragón y el Fondo Social Europeo que pretende favorecer la inclusión del alumnado con desconocimiento del castellano. El PREs, cuya coordinación y supervisión corren a cargo del CAREI, se lleva a cabo a través de una entidad externa seleccionada (actualmente «Mosaico») mediante concurso público ofertado por la Dirección General de Innovación, Equidad y Participación del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. La empresa seleccionada es la encargada de proponer al profesorado que imparte las clases.

El programa va destinado al alumnado no hispanohablante con una competencia comunicativa en español inferior al nivel B1 del MCER para que pueda mejorar su competencia lingüística. También pretende facilitar su participación y su incorporación a la vida académica de los centros mediante el refuerzo del proceso de alfabetización del alumnado que tenga este tipo de necesidad educativa. Del mismo modo, se trabaja para que las clases de refuerzo de español faciliten la acogida y la convivencia a las alumnas y los

alumnos de los diferentes países de origen, que en muchas ocasiones viven situaciones muy similares y presentan unas necesidades parecidas.

El alumnado puede recibir hasta tres sesiones de dos horas de clase a la semana en horario extraescolar. A lo largo de todo el curso se hace un seguimiento individualizado de cada uno de los estudiantes, en el que se informa de las faltas de asistencia a los centros educativos y de todos aquellos asuntos que afectan a su vida académica.

Las clases tienen lugar de comienzo a fin del curso y se imparten durante los días lectivos que figuran en el calendario escolar de cada año académico. Se realiza una evaluación inicial al alumnado inscrito para conocer su nivel de competencia. Esta evaluación consta de una prueba en español y otra en la lengua de origen. De esta forma se puede determinar tanto su nivel de competencia en lengua castellana como su nivel de instrucción y alfabetización.

Los objetivos prioritarios del PREs son los siguientes:

1. Proporcionar al alumnado experiencias intensas y complementarias de aprendizaje de la lengua castellana que le permitan la adquisición de una competencia lingüística inicial.
2. Promover la participación y la incorporación de este alumnado en los procesos ordinarios de enseñanza y aprendizaje desarrollados en sus centros educativos.
3. Facilitar la familiarización del alumnado con su entorno más inmediato y con los aspectos socioculturales de la sociedad de acogida más relevantes para el desarrollo de su aprendizaje.
4. Estimular la participación, el sentimiento de grupo y el intercambio cultural, fomentando así la creación de relaciones interpersonales que favorezcan la creación de redes de acogida y contribuyendo así al desarrollo de la autoestima del alumnado.

La organización de los grupos del PREs se realiza siempre una vez valoradas las pruebas de evaluación inicial. Como criterio general para su organización se establece que los grupos de menor nivel de competencia comunicativa o deficiente escolarización previa reciban tres sesiones de clase semanales (6 horas en total); mientras que los grupos de mayor nivel asistan a dos sesiones de clase semanales (4 horas en total).

Los criterios particulares para adscribir al alumnado a uno u otro grupo son los siguientes:

1. El nivel de competencia comunicativa en español.
2. El nivel de escolarización del alumnado.

3. La distancia tipológica de la lengua de origen del alumnado con respecto a la lengua española.
4. La cercanía del domicilio del alumnado a las sedes.

Las actuaciones del programa van dirigidas, por una parte, al alumnado, ya que el «Programa de Refuerzo de Español» atiende a adolescentes y jóvenes poco escolarizados o no alfabetizados (un tercio del total aproximadamente), lo que supone que sea un recurso que le permite iniciar o ahondar en ese proceso de alfabetización de forma interdependiente con el aprendizaje del idioma y con su escolarización ordinaria en un centro educativo. Además, sus participantes se enfrentan a diario al reto de desenvolverse de forma autónoma en un entorno en el que suelen carecer de los recursos y estrategias necesarias para ello. El hecho de disponer de un espacio como el facilitado por este programa, en el que otros estudiantes se encuentran en una situación similar y tienen necesidades de aprendizaje parecidas, les sirve de apoyo y ayuda para atravesar esta experiencia de forma menos traumática.

Por otra parte, las actuaciones también se dirigen a los centros educativos porque de este modo se facilita y se propicia una incorporación más rápida y un mejor seguimiento de las clases ordinarias por parte de este alumnado que, muchas veces, tiene serias dificultades para seguirlos, ya que insiste en la enseñanza del español como lengua vehicular. Al mismo tiempo se prepara al alumnado para la adquisición de un español que facilite el nivel de comprensión y expresión en las materias curriculares.

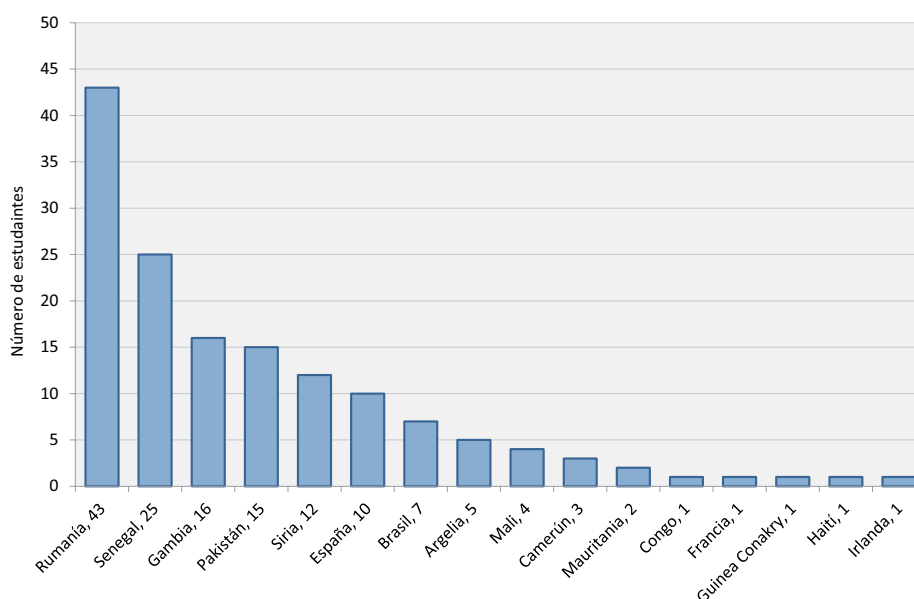
A lo largo del curso 2017-2018 se atendió a 120 alumnas y a 136 alumnos, es decir, a un total de 256 de 32 países. Los países de procedencia pueden verse en la figura 1.

2.2. El Programa de Mediación Intercultural

El «Programa de Mediación Intercultural» es un servicio educativo coordinado por el CAREI y prestado por una entidad externa seleccionada (actualmente Fundación Federico Ozanam) mediante un concurso público ofertado por la Dirección General de Innovación, Equidad y Participación del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

CAREI gestiona las demandas y coordina al equipo de mediadores interculturales repartidos por toda la Comunidad Autónoma de Aragón. Este equipo trabaja para que la convivencia intercultural sea una realidad en todos los centros educativos. El objetivo fundamental de este programa de mediación intercultural es lograr un acercamiento entre personas y gru-

Figura I
Número de estudiantes del Programa de Refuerzo del Español, por países



pos de distintas culturas por medio de una tercera, el mediador. Con su actuación se pretende resolver conflictos concretos que surjan puntualmente en los centros y contribuir a la prevención de esos conflictos y a la formación en temas relacionados con la educación intercultural de todos los agentes implicados (alumnado, familias, profesorado).

Los mediadores se desplazan a todos los centros de la Comunidad Autónoma donde se requiere su presencia. Los centros plantean sus demandas al CAREI y la persona que coordina el programa distribuye esas demandas entre el equipo de mediación y acuerda con cada uno de los miembros del equipo el tipo de intervención que se considera más oportuna en cada momento.

En el tabla I se incluyen las personas que forman parte del equipo, la zona y el colectivo al que atienden, y el número de intervenciones que llevaron a cabo durante el curso 2017-2018.

2.2.1. Objetivos del programa de mediación

Los principales objetivos del programa son los siguientes:

- Facilitar la acogida e inclusión del alumnado extranjero en el centro educativo.
- Atender a las demandas sobre participación y formación que los centros educativos hagan llegar al CAREI por el procedimiento establecido.
- Promover el acercamiento entre el centro educativo y las familias.

Tabla I
Programa de mediación intercultural

| Mediador/a y ámbito | Colectivo | Intervenciones (Curso2017-2018) |
|--------------------------|------------------------|---------------------------------|
| Wang Xiang (Aragón) | Chino | 132 |
| Liliana Puscas (Aragón) | Rumano-Europa del Este | 206 |
| Mariama Souare (Aragón) | Subsahariano | 195 |
| Fátima Lafdil (Teruel) | Magrebí | 345 |
| Larbi Ghar (Huesca) | Magrebí | 310 |
| Samia Mahroug (Zaragoza) | Magrebí | 360 |

- Informar y divulgar las actividades que los centros educativos organizan para las familias y animarles para que participen activamente en ellas.
- Prevenir los conflictos interculturales asesorando y formando a los agentes educativos en claves culturales.
- Apoyar la organización y desarrollo de actuaciones de carácter intercultural que se desarrollen en los centros educativos.
- Colaborar y participar en otras actividades que coordina CAREI.
- Participar en las actividades de formación que CAREI determine
- La mediación para la resolución de conflictos. El equipo de mediación interviene para resolver conflictos surgidos en el centro escolar o derivados del choque entre las costumbres y claves socioculturales de sus familias y las normas o claves socioculturales del país de acogida. Estos conflictos abarcan: el absentismo escolar, los temas relacionados con la higiene y la salud, el rendimiento académico, las prácticas religiosas, la convivencia dentro del grupo-clase y en el centro. Este tipo de solicitudes son cada vez más numerosas y hacen que se constituyan en el eje fundamental de su trabajo.
- El asesoramiento y formación a las familias del alumnado migrante, a los docentes y a la comunidad educativa. El trabajo de información y asesoramiento a las familias por parte de los mediadores es imprescindible, porque sirve de gran apoyo a los centros educativos y consigue mejorar la comunicación familia-centro. Asimismo, adquiere gran importancia el asesoramiento a los docentes sobre claves culturales y temas relacionados con las estructuras familiares, puesto que de alguna manera pueden ayudarles a atender bien a los alumnos aproximándose a su realidad social y familiar. Todo esto se lleva a cabo mediante charlas y talleres sobre aspectos culturales generales, así como de otras actividades con contenidos más específicos (mutilación genital femenina, matrimonios forzados, Ramadán, etc.).

2.2.2. El principio del cambio: de aulas a equipos

La labor de mediación intercultural se centra en las dificultades que tienen las familias y el alumnado migrante, contribuye de modo notable a la integración de ese alumnado y, además, previene y soluciona conflictos de diversa índole. Por ello los centros realizan constantemente demandas de intervención que están relacionadas con los problemas derivados de la llegada y de la escolarización de este tipo de alumnado, el seguimiento de la convivencia en el centro o el choque de costumbres y hábitos sociales.

En consecuencia, el trabajo del equipo de mediadores tiene múltiples facetas y distintos tipos de intervenciones entre las que destacamos las siguientes:

- La facilitación y el acompañamiento en los procesos de escolarización. Los mediadores informan a las familias y al alumnado recién llegado y con desconocimiento del idioma acerca de los procedimientos administrativos y de gestión relacionados con la escolarización y les acompañan en ese proceso, tanto en los plazos ordinarios como, sobre todo, fuera de plazo.
- El seguimiento de la evolución e integración del alumnado y la prevención de conflictos. Los mediadores transmiten a las familias las claves del contexto educativo y sociocultural español, les proporcionan información en las distintas lenguas sobre el funcionamiento de los centros educativos: derechos y deberes de las familias y del alumnado para prevenir situaciones conflictivas. Esta labor de prevención se lleva también a cabo mediante la información al profesorado de lo que hay detrás de determinados comportamientos o actitudes del alumnado migrante (claves socioculturales asociadas a las distintas culturas) y de cómo se pueden afrontar.

2.3. Programas relacionados con la enseñanza-aprendizaje de otras lenguas

CAREI gestiona el «Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí» (PLACM) y el «Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana» (PLCCR). Estos dos programas forman parte de lo que se denomina programas de convenio, es decir, programas de cooperación entre el Estado español y otros países y que gestiona el Ministerio de Educación y Formación Profesional con la colaboración de las distintas Comunidades Autónomas en las que están implantados, y son los gobiernos de los respectivos países quienes proporcionan al profesorado encargado de ellos. Cada año, antes de final de curso, los centros educativos interesados en su implementación lo comunican al CAREI para poder llevar a cabo una previsión de centros y grupos para el curso siguiente y, desde el propio CAREI se comunican a final de curso esas necesidades al Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el caso del PLACM y directamente a la Embajada de Rumanía, en el caso de PLCCR.

Mediante estos programas se pretende que el alumnado —en este caso de origen rumano o magrebí— pueda estudiar la lengua y la cultura de su entorno

familiar, ya que el acercamiento y el conocimiento de su lengua y cultura de origen contribuye a potenciar diversas habilidades cognitivas, al equilibrio afectivo y personal y, en definitiva, a una mayor integración social. Las clases, en la mayoría de los casos en centros de Educación Infantil y Primaria, se organizan en horario extraescolar (dos horas por semana) y son estos los que facilitan el espacio físico. El profesorado encargado de impartirlas se coordina con el CAREI para solucionar cualquier problema que pudiera surgir a lo largo del curso. En la actualidad el PLCCR está implantado en 38 centros educativos y cuenta con nueve profesores y con la participación de 807 alumnos. El PLACM se desarrolla en diez centros y cuenta con dos profesores y 157 alumnos. Aunque las necesidades de este último programa son bastantes más de las que se atienden, no ha sido posible por el momento conseguir una mayor dotación de profesorado.

3. El CAREI como centro de Recursos: la biblioteca y la página web

La biblioteca del CAREI es un espacio con documentación especializada principalmente en materias relacionadas con la educación inclusiva. Tiene por objeto contribuir a la formación del profesorado y ser de utilidad a los docentes para favorecer la integración del alumnado que por diferentes razones está excluido o en riesgo de exclusión. Podemos encontrar recursos en todo tipo de soportes, con la característica de que la mayoría son materiales con un contenido didáctico y pedagógico que sirve al profesorado para la preparación de sus clases, la realización de proyectos y la programación didáctica.

Una de sus peculiaridades es la especialización de este espacio, esto implica que la biblioteca de este centro sea distinta a cualquier otra. Por eso la propia distribución de los materiales, así como su catalogación y ordenación, atienden a un criterio específico que busca facilitar el acceso a todos los usuarios. De acuerdo con este planteamiento, los fondos de la biblioteca están agrupados del siguiente modo:

Diccionarios (bilingües y plurilingües, monolingües, temáticos y visuales)

Se cuenta con un gran fondo de diccionarios en varios idiomas: árabe, alemán, rumano, búlgaro, francés, bubi, italiano, portugués, chino, húngaro, ruso, polaco, albanés, eslovaco, indonesio, neerlandés, ucraniano, catalán, gallego y euskera.

Enseñanza-aprendizaje del español

Este apartado contiene métodos de español para varios niveles de aprendizaje, incluidos métodos para adultos, jóvenes y niños, así como métodos con apoyo de la lengua de origen.

Enseñanza-aprendizaje de otras lenguas

Entre otros materiales, se dispone de una amplia cantidad de recursos dedicados a la enseñanza y aprendizaje del chino.

Educación intercultural

Se cuenta con un fondo básicamente didáctico y separado por áreas: artes, ciencias y tecnología, humanidades y ciencias sociales, orientación y acción tutorial.

Pedagogía e innovación

Son materiales relacionados con la atención a la diversidad y con la orientación psicopedagógica en general.

Organización de centros educativos y formación

En esta sección quedan recogidos todos los materiales relacionados con la gestión, organización y evaluación de centros educativos (formación, experiencias y prácticas educativas, currículos, informes, planes, normativas...).

Escuela de familias

Se incluyen diversos materiales relacionados con temas de resolución de conflictos y mediación con las familias.

Escuela inclusiva

En esta sección encontramos libros relacionados con metodologías inclusivas (aprendizaje cooperativo, in-



teligencias múltiples...), la educación emocional y la educación en valores.

Migraciones y minorías étnicas

Se incluyen aquí recursos relacionados con los fenómenos migratorios (exiliados, refugiados, legislación, normativa, derechos...).

Mujeres

En este espacio se ofrece documentación sobre todo tipo de temas que puedan afectar directamente a la mujer (mutilación genital, violencia, igualdad de género, sexualidad, trabajo...).

Literatura en lengua española y literatura en lengua extranjera (monolingüe, bilingüe y plurilingüe)

Esta área está compuesta por la sección de literatura infantil y juvenil, y la de literatura para adultos (mayoritariamente novelas), cuentos populares, mitos, leyendas... dedicando una sección propia a los cómics en varios idiomas (español, inglés, francés, portugués, alemán, chino, árabe y polaco).

Pueblos, culturas y lenguas del mundo

Aquí queda recogido el material relacionado con la historia y la cultura de diferentes pueblos del mundo.

Películas

Se dispone de una amplia colección de DVD de diferentes nacionalidades.

Don Quijote de la Mancha

Es una sección dedicada en exclusiva a la obra de Miguel de Cervantes formada por ejemplares en siete idiomas diferentes (español, inglés, euskera, gallego, portugués, ruso y finés).

A través del CAREI se facilita también la realización de «Tertulias literarias dialógicas», en las que participan las familias como una «actuación de éxito» que contribuye a la mejora del rendimiento del alumnado. Para llevarlas a cabo disponemos de distintas colecciones formadas en su mayoría por clásicos de la literatura adaptados a diferentes niveles. Pueden consultarse y reservarse a través de la página web del CAREI (en el apartado de recursos).

Además del material bibliográfico citado están disponibles para su préstamo 27 exposiciones itinerantes elaboradas en el CAREI y relacionadas con diversos temas: instrumentos y juegos tradicionales del mun-

do, personajes de la literatura infantil y juvenil, etc. Citamos como ejemplo la exposición «Entre Letras» que muestra un acercamiento a varios alfabetos del mundo y su utilización en diferentes situaciones cotidianas. Esta exposición, almacenada en dos cajas de 60 x 80 x 33 con un peso total de 50 Kgs, está compuesta por:

- 24 paneles de 50 x 70, que muestran los siguientes alfabetos: braille, hebreo, japonés, lao, amárico, bengalí, chino, griego, devanagari, árabe, armenio, cheroki, georgiano, javanés, kannada, latín, mongol, oriya, tamil, singalés, tai, tifinag, vai, yi.
- 9 paneles de 50 x 70, que describen el uso de estos alfabetos desde el punto de vista social, artístico y cultural: letras de aprendizaje, de arte, de calle, de indicación, de lectura, de moda, de religión y de diccionario.
- 10 paneles de 21 x 30, con la explicación de los paneles anteriores.
- 1 panel de 21 x 30 que sirve de portada.

Asimismo la biblioteca dispone de cinco tipos diferentes de pruebas psicopedagógicas cuyo préstamo va dirigido a los equipos de orientación de los centros públicos y concertados de Aragón. Destacamos como las más demandadas: la escala Leiter-3 que evalúa habilidades cognitivas, neuropsicológicas y atencionales de forma no verbal cubriendo un arco de población completa desde niños y niñas a adultos de edad avanzada; y la prueba ADOS (escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo) que es una evaluación estandarizada y semiestructurada de la comunicación, la interacción social y el juego o el uso imaginativo de materiales para personas que puedan tener un trastorno del espectro autista.

Músicas del mundo

Existe una amplia colección de músicas de diferentes países disponibles en CD-Audio.

Como herramienta de gestión de nuestro fondo documental se utiliza la aplicación AbiesWeb. El uso de esta aplicación permite consultar el catálogo a través del siguiente enlace: < <http://carei.es/biblioteca> >.

Por último, queremos destacar que en la página web del CAREI (www.carei.es) se alojan periódicamente diversos recursos y materiales relacionados con la inclusión educativa y clasificados en distintos apartados que se pueden consultar y, en muchos casos, descargar.

Los Autores

Manuel Gargallo Merseguer

Diplomado en Formación del Profesorado de EGB (especialidad en Lengua Española y Francesa y posteriormente en Educación Física). Ha sido director del CEIP Cervantes de Pedrola (Zaragoza) y profesor de Educación Física en el IES Miguel de Molinos de Zaragoza. Asimismo, entre 1999 y 2008 ejerció de Jefe de la Unidad de Formación del Profesorado del Gobierno de Aragón y de 2008 al 2011 fue Secretario del Consejo Escolar de Aragón. En la actualidad se ocupa de la dirección del CAREI.

Jesús Gómez Picapeo

Licenciado en Filología Hispánica y doctor por la Universidad de Zaragoza (Didáctica de la Lengua). Ha trabajado como profesor de Lengua y Literatura en diversos institutos de Educación Secundaria y como asesor de formación del profesorado en varios centros de la red de formación de la Comunidad de Aragón. Actualmente ejerce las funciones de secretario en el CAREI e imparte clases como profesor asociado de la Universidad de Zaragoza en el Grado de Magisterio de la Facultad de Educación.

Belén Martínez Gasca

Cursó el Grado en Trabajo Social. Ha desarrollado su labor como trabajadora social en diversos institutos de Educación Secundaria y equipos de orientación de Educación Infantil y Primaria, y ha impartido docencia en Ciclos de Formación Profesional de la familia «Servicios Socioculturales y a la Comunidad». Ha sido asesora de formación del profesorado en centros de la red de formación de la Comunidad Autónoma de Aragón y actualmente es asesora en el CAREI, donde coordina el Programa de Mediación Intercultural.

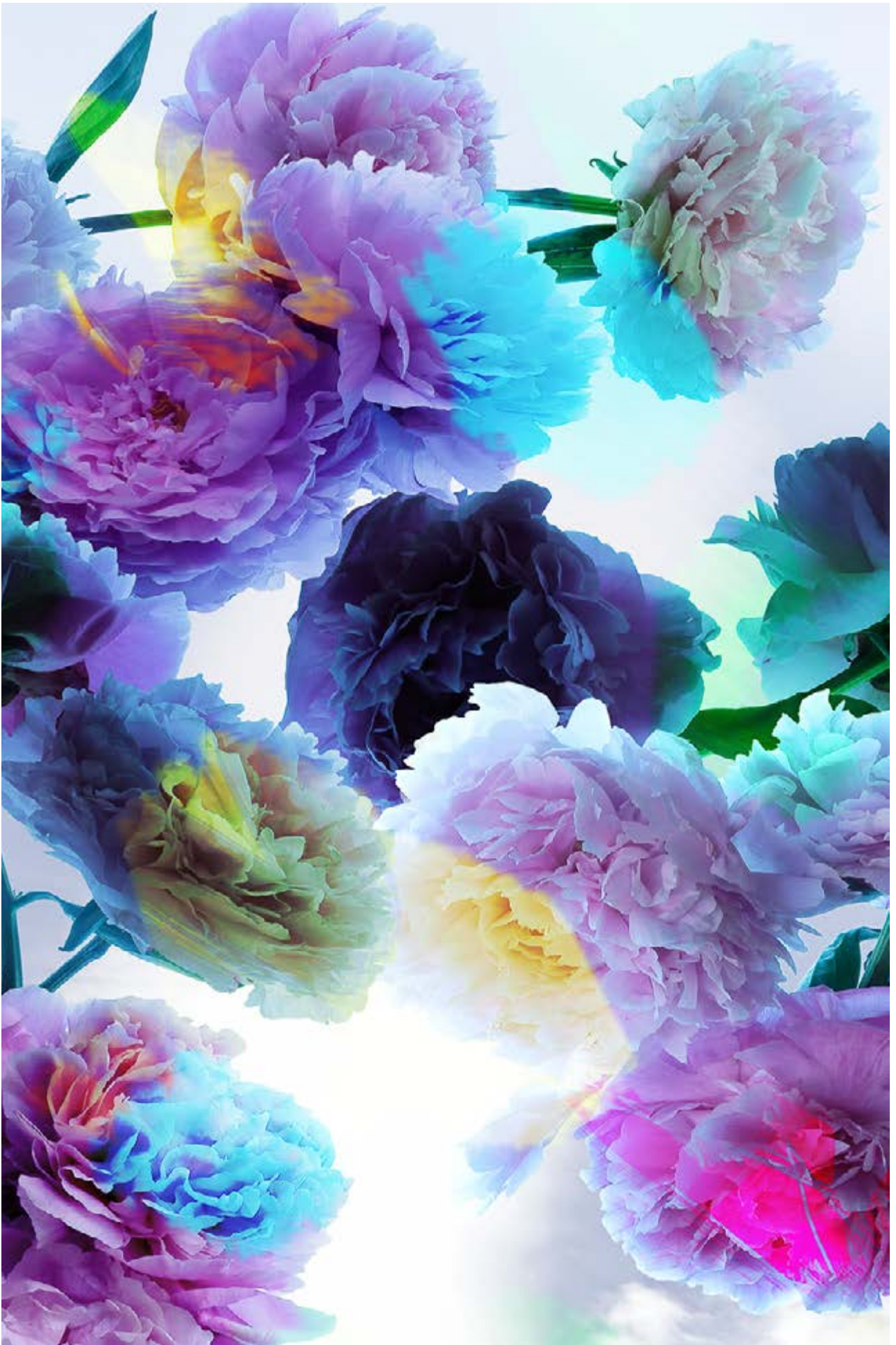
Isabel Puente Cadena

Diplomada en Biblioteconomía y Documentación, graduada en Información y Documentación por la Universidad de Zaragoza y máster en Consultoría de Información y Comunicación Digital. Lleva varios años trabajando para la red de centros de formación del profesorado de Zaragoza y Huesca como encargada de las salas de recursos. En el CAREI es la responsable de la gestión de la biblioteca.

Concepción Salinas Espinosa

Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Zaragoza. Ha trabajado como profesora de Lengua y Literatura en institutos de Madrid, Teruel y Zaragoza y ha sido asesora de formación en el Centro de Profesores y de Recursos de Teruel. En la actualidad es asesora en el CAREI, donde coordina el Programa de Refuerzo del Español, e imparte clases como profesora asociada en el Máster de Profesorado de la Universidad de Zaragoza.





Gómez-Chao, Xurxo (2017). Bouquet n.º xx (Detalle). Madrid: Galería BAT.

Xurxo Gómez-Chao

Bouquet n.º XX

2017. Fotografía, 100 x 100 cm. Galería BAT

A Coruña 1960

Xurxo Gómez-Chao es licenciado en Bellas Artes por la facultad de San Carlos. Durante sus años en la carrera su obra evolucionó desde unos inicios figurativo-coloristas hasta un expresionismo simbólico de densos empastes matéricos. Es en ese tiempo cuando colabora y participa de experiencias como GRUPORZÁN, iniciativas como NOVÍSSIMOS o publicaciones de expresión plástica y literaria como LUZES DE GALICIA o LA NAVAL. La obra de Xurxo Gómez-Chao se puede definir como multidisciplinar, en la que pintura, fotografía, escultura, vídeo y *performance* conviven para generar una obra nueva e independiente. Ha realizado gran variedad de exposiciones individuales y colectivas a nivel nacional e internacional.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



PROYECTO CREEME: CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y MEDIDAS DE EQUIDAD

CREEME: SPECIAL EDUCATION AND EQUITY MEASURES RESOURCE CENTRE

Fernando Álvarez Fernández-Novo

M.ª Begoña Cañete Chalver

Covadonga Menéndez Suárez

María Luisa Suárez Álvarez

María Vallina Paco

Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias

Resumen

El Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado, adscrito a la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, planificó en el curso 2015-2016 la puesta en práctica de un proyecto de carácter experimental denominado CREEME (Centro de Recursos de Educación Especial y Medidas de Equidad), destinado a avanzar en la transformación de los centros de educación especial en centros de recursos y garantizar que el alumnado escolarizado en modalidad combinada pasara a estar en modalidad ordinaria con garantías de éxito educativo.

Las dos actuaciones contempladas por el proyecto, apertura de aulas abiertas y realización de apoyos itinerantes, se inician en el curso siguiente 2016-2017.

De la evaluación y seguimiento realizado por parte del conjunto de la comunidad educativa de los centros implicados, se desprende que se han constituido en referente de buena práctica educativa en la región. A día de hoy hay doce aulas abiertas en funcionamiento.

Palabras clave: inclusión, equidad, aula abierta, apoyo itinerante, centro de recursos.

Abstract

In the academic year 2015-2016 the Educational Guidance and Teacher Training Service, attached to the General Directorate for Academic Planning and Innovation (Department for Education and Culture, Regional Government of Asturias) planned the implementation of an experimental project aimed at turning Special Education Centers into Resource Centers. At the same time students enrolled in the combined schooling modality will be guaranteed educational success in an ordinary schooling modality.

Setting up open classrooms and carrying out itinerant support are two initiatives implemented within this Action Plan, and they began in the school year 2016-2017. From the assessment and monitoring carried out by the educational community, it is clear that they have become a benchmark for good educational practice in the region. Currently, there are twelve open classrooms in operation.

Keywords: inclusion, equity, open classroom, traveling support, resource center.



I. Análisis de la situación de partida

Según Booth y Ainscow (2015) la inclusión en la educación significa «aprender de cómo se han reducido las barreras para el aprendizaje y la participación con algunos estudiantes para que este conocimiento beneficie a todos los estudiantes».

En el curso 2015-2016 en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias coexisten tres opciones para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE):

- *Modalidad de escolarización en un centro ordinario:* diseñada con carácter general para todo el alumnado que presenta NEE. Esta modalidad es una opción preferente y ampliamente mayoritaria. Se basa en los principios de normalización e inclusión.
- *Modalidad de escolarización en un centro específico:* el alumnado se escolariza en los Centros de Educación Especial (CEE) o en las aulas sustitutorias que se ubican en las zonas periféricas de la comunidad cuando requiere apoyos, atenciones y recursos educativos que no puedan ser dispensados en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. Es una modalidad de escolarización excepcional.
- *Modalidad de escolarización combinada:* implica la escolarización del alumnado con jornadas com-

partidas en dos centros (centro ordinario y CEE). Busca el beneficio de la integración socioeducativa en el centro ordinario y la atención especializada que se le proporciona en un CEE. Se trata de una modalidad excepcional y transitoria. Se regula por la Circular de 25 de marzo de 2014 de la Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa, por la que se desarrollan directrices para la escolarización del alumno o alumna que presenta necesidades educativas especiales en la modalidad de escolarización combinada. Esta modalidad se desarrolla, con carácter general, durante el segundo ciclo de Educación Infantil y los tres primeros cursos de Educación Primaria.

En el curso 2015-2016 el Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado realiza un estudio para analizar los facilitadores y las barreras para el aprendizaje en cada una de las modalidades de escolarización.

Dicho estudio se basa en un análisis comparativo de las tres modalidades teniendo en cuenta las siguientes variables: entornos de aprendizaje, ratio, organización curricular, gestión de la respuesta educativa y recursos de profesorado.

Los resultados del análisis llevan a las conclusiones que se recogen en la tabla I.

Tabla I
Análisis comparativo de la respuesta educativa al alumnado según modalidad de escolarización

| Variables de estudio | Modalidad | | |
|-------------------------|--|---|--|
| | Ordinaria | Específica | Combinada |
| Entornos de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> — Naturales. Facilitador de la inclusión social y educativa. — Con frecuencia cercano al domicilio del alumnado. — Heterogéneo enriquecido para todo el alumnado. Visibilización de la diferencia y la diversidad. | <ul style="list-style-type: none"> — Adaptados a las características y necesidades del alumnado: aprendizaje de herramientas para la comunicación. — Con frecuencia alejado de los centros urbanos y del domicilio del alumnado. — Homogéneo, poco estimulante y descontextualizado. | <ul style="list-style-type: none"> — Entornos adaptados y naturales. — Se presentan de forma natural experiencias de socialización entre iguales que no presenten NEE. |

Continúa

Tabla I (continuación)
Análisis comparativo de la respuesta educativa al alumnado según modalidad de escolarización

| Variables de estudio | Modalidad | | |
|-----------------------------------|---|--|---|
| | Ordinaria | Específica | Combinada |
| Ratio | <ul style="list-style-type: none"> — Alta. — Facilita la inclusión social y educativa. — Dificulta la atención personalizada. | <ul style="list-style-type: none"> — Baja. — Facilita la respuesta individualizada. — Dificulta la inclusión social y educativa. | <ul style="list-style-type: none"> — Baja en CEE para facilitar la atención individualizada. — Alta en C. Ordinario para facilitar la integración social. |
| Organización curricular | <ul style="list-style-type: none"> — El alumnado sigue el currículo ordinario con ajustes. — Apoyo especializado en algunos momentos y para algunas tareas. — Puesta en marcha de mecanismos de comunicación efectivos para situaciones reales de interacción. — Respuesta personalizada. | <ul style="list-style-type: none"> — El alumnado recibe una respuesta educativa muy especializada e individualizada con ajustes significativos. — Apoyos específicos, y generalizados a lo largo de su vida escolar. — Respuesta individualizada. | <ul style="list-style-type: none"> — El alumnado requiere adaptaciones de acceso al currículo. — Puede cursar el currículo ordinario con ajustes significativos. — Requiere apoyos especializados que facilitan el aprendizaje de herramientas para la comunicación (CEE) y puesta en práctica en entornos naturales (CO). — Respuesta individualizada. |
| Gestión de la respuesta educativa | <ul style="list-style-type: none"> — Adaptación del alumnado al contexto. — Dificultades para respetar ritmos de aprendizaje. — Rigidez en la organización: horarios, asignaturas, etc. — Posibilidades de coordinación de profesionales en el equipo educativo. | <ul style="list-style-type: none"> — Adaptación de espacios y tiempos. — Respeto del ritmo personal. — Facilidades de coordinación en el equipo educativo. | <ul style="list-style-type: none"> — Diversidad en la gestión: adaptación de tiempos y espacios (dificultades de coordinación entre los equipos de profesionales de ambos centros). — Ajustes horarios que conllevan el sometimiento del alumnado a situaciones de estrés derivadas de compartir dos centros, diferentes profesionales, espacios, horarios, normas y rutinas, uso de transporte). — Posibles dificultades para conciliar la vida familiar y laboral (en caso de diferentes horarios de los centros). |

Continúa

Tabla 1 (continuación)
Análisis comparativo de la respuesta educativa al alumnado según modalidad de escolarización

| Variables de estudio | Modalidad | | |
|----------------------|--|---|--|
| | Ordinaria | Específica | Combinada |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> — Disponibilidad de recursos materiales adaptados. — Profesionales formados en metodologías más generalistas. | <ul style="list-style-type: none"> — Disponibilidad de recursos materiales altamente adaptados. — Profesionales formados en metodologías muy específicas. | <ul style="list-style-type: none"> — Disponibilidad de recursos con diferentes grados de adaptación. — Profesionales formados en metodologías muy específicas en el CEE. |

A la vista de los resultados del estudio anterior se realizó un análisis de datos y cifras de la realidad educativa en los CEE en los últimos cinco cursos académicos. Dicho análisis puso de manifiesto lo siguiente:

1. El alumnado que presentaba necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) en Asturias estaba escolarizado mayoritariamente en modalidad de escolarización ordinaria. Así lo indicaban los datos estadísticos del Ministerio de Educación y Cultura que apuntaban a un 83,1 % en el curso 2013-2014, con cifras que no sufren variaciones significativas en los cinco cursos siguientes.
2. Para escolarizar al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en las modalidades específica o combinada, nuestra comunidad autónoma disponía de una red de diez CEE, cinco públicos y cinco privados-concertados, y seis Aulas Sustitutorias habilitadas al efecto en centros ordinarios localizados en zonas geográficas alejadas de los propios CEE.
3. Los datos de matrícula de los CEE constataban un progresivo aumento de escolarizaciones en modalidad específica y combinada, tal como reflejan los datos de la tabla 2. Asimismo se puso de manifiesto que el alumnado de Educación infantil representaba un porcentaje superior al 15 % durante el periodo analizado.
4. La tendencia se veía incrementada en los CEE públicos situados en los principales núcleos de población de la comunidad (Oviedo y Gijón). Se observó que la matrícula en estos centros se había duplicado en los últimos diez años y que, con una media de matrícula cercana a los 150 escolares, se situaban significativamente por encima del promedio de los centros ordinarios de Educación primaria de estas zonas geográficas. La tabla 3 deja constancia de ambas realidades.
5. La progresión ascendente de la matrícula en el periodo estudiado no parecía acorde con los planteamientos de la normativa vigente, donde se recoge que la escolarización en el segundo ciclo de la etapa de Educación infantil en un CEE se realizará con carácter excepcional.
6. El mayor porcentaje de aumento de matrícula se centraba en el segundo ciclo de la etapa de Educación infantil, asociándose en muchos casos al incremento en la escolarización de alumnado con perfil del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).
7. Entre el 75 % y 80 % del alumnado de Educación infantil matriculado en los CEE cursaba una modalidad combinada con previsiones de incorporarse a la modalidad ordinaria en los plazos establecidos en las instrucciones de escolarización. Esta circunstancia queda reflejada en los datos de la tabla 3.
8. Un porcentaje significativo de alumnado que presenta TEA se escolariza en los CEE, a pesar de poseer competencias en lectoescritura y lógico-matemáticas avanzadas, debido a las dificultades de comunicación e interacción que se visualizan

Tabla 2
Alumnado matriculado en los CEE de Asturias

| | En la etapa de Educación Infantil | En el centro |
|-----------------|-----------------------------------|--------------|
| Curso 2011-2012 | 67 | 560 |
| Curso 2012-2013 | 84 | 587 |
| Curso 2013-2014 | 101 | 632 |
| Curso 2014-2015 | 108 | 639 |
| Curso 2015-2016 | 109 | 665 |

y son interpretadas como problemas de conducta, lo que dificulta su escolarización a tiempo total en los centros ordinarios.

En el curso 2016-2017, con la finalidad de avanzar hacia un modelo de plena inclusión educativa y el objetivo inmediato de atajar algunas de las ineficiencias detectadas en el estudio, desde el Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Cultura se propuso desarrollar un proyecto piloto que, con el necesario anclaje en la normativa existente, avanzara en la transformación de los centros de educación especial en centros de recursos abiertos a la comunidad y contemplara medidas de apoyo a la incorporación paulatina del conjunto del alumnado en centros ordinarios con garantías de calidad.

Es así como surge el Proyecto CREEME (Centros de Recursos para la Educación Especial y Medidas de Equidad) para dar una respuesta educativa personalizada al alumnado en contextos ordinarios con máximas garantías de desarrollo competencial.

Con esta medida se busca apoyar los procesos de inclusión del alumnado en centros ordinarios, para:

- eliminar paulatinamente la modalidad de escolarización combinada en aras de la ordinaria;
- disminuir el número de alumnas y alumnos escolarizados en modalidad específica que pueden beneficiarse de las ventajas de la modalidad ordinaria;
- apoyar la respuesta educativa que los centros ordinarios ofrecen al alumnado que presenta NEE y puede cursar el currículo ordinario con ajustes muy significativos y atención especializada y
- sensibilizar y formar a la comunidad educativa en materia de equidad en educación.

2. Anclaje normativo y teórico que sustenta el proyecto

Tras analizar la realidad educativa asturiana y concretar los objetivos que había que alcanzar, el siguiente paso fue enmarcar y fundamentar el proyecto. Se tomaron para ello dos referentes: los acuerdos internacionales que abordan el derecho a una educación inclusiva y el papel de los Centros de Educación Especial en un modelo de escuela inclusiva, teniendo en cuenta la normativa vigente y el corpus teórico que sustenta el citado modelo.

Tabla 3
Alumnado matriculado en los CEE de de la zona geográfica central

| | En el centro | En la etapa de Educación Infantil | | |
|--------|--------------|-----------------------------------|---------------------------|--------------------------|
| | | Total en la etapa | En la modalidad combinada | % de modalidad combinada |
| Oviedo | 159 | 30 | 24 | 80 % |
| Gijón | 132 | 28 | 21 | 75 % |

Los acuerdos internacionales para la inclusión

El Foro Mundial sobre la Educación aprobó en Corea del Sur en 2015 la Declaración de Incheon para la Educación 2030, que marca las directrices que orientarán la labor educadora en el periodo referido y que señala que la inclusión y la equidad son la piedra angular para una visión de la educación como transformadora de vidas sin dejar a nadie atrás.

La Declaración de Incheon reafirma la visión del movimiento mundial en pro de la Educación para todas y todos, que se puso en marcha en Jomtien (Tailandia) en 1990 y se reafirmó en 1994 con la Declaración de Salamanca, documento elaborado durante la Conferencia Mundial sobre NEE: acceso y calidad cuyo principio rector es «que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras» (UNESCO, 1994).

Así, desde 1990 hasta la actualidad los diferentes tratados internacionales han apostado por este enfoque educativo, destacando la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España el 3 de diciembre de 2007, que señala que todas las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva y que ya ha sido trasladada a la legislación vigente, con la aprobación del Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, que señala en el artículo 18, que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás. Al ser este un reconocimiento legal de educación inclusiva en el marco de los Derechos Humanos no sólo afecta a este alumnado, sino por extensión, a cada alumna y alumno como sujeto de pleno derecho.

El papel de los Centros de Educación Especial en el modelo de escuela inclusiva

Viene marcado tanto por la legislación básica de la última treintena como por los estudios e investiga-

ciones realizados por personalidades de reconocido prestigio en educación.

La legislación educativa de las últimas décadas permite destacar lo siguiente:

- La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) recoge «La configuración progresiva de los Centros de Educación Especial (CEE) como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector».
- El Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales en los dos primeros puntos del artículo 24 plantea:
 1. «El Ministerio de Educación y Ciencia velará por la vinculación y colaboración de los centros de educación especial con el conjunto de centros y servicios educativos del sector en el que estén situados, con objeto de que la experiencia acumulada por los profesionales y los materiales existentes en ellos puedan ser conocidos y utilizados para la atención de los alumnos con necesidades especiales escolarizados en los centros ordinarios.
 2. Los centros de educación especial se irán configurando progresivamente como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector.»
- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) que contempla que, solo en casos excepcionales, y previo informe motivado, podrá proponerse la escolarización de alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil en un centro o unidad de Educación Especial.
- La Orden EDU 849 /2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla, en los puntos 1 y 2 del artículo 29 afirma:

«Se velará por la vinculación y la colaboración entre los centros de educación especial y el conjunto de centros y servicios educativos, con objeto de que la experiencia acumulada por los profesionales y los recursos existentes en ellos puedan ser conocidos y utilizados para la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales».

«Los centros de educación especial se configurarán, progresivamente, como centros de asesora-

miento, apoyo especializado y recursos abiertos a los profesionales de los centros educativos».

Por su parte, el corpus teórico que sustenta el modelo de educación inclusiva viene construyéndose en base a prestigiosas voces como las de Tamarit, Echeita, Calderón, Booth o Ainscow, entre otros, quienes basándose en evidencias y estudios rigurosos, apuestan porque los CEE adopten un papel central en la transformación de los centros educativos ordinarios en comunidades escolares inclusivas.

Este papel pasa, inexorablemente, por su apertura a la comunidad y su transformación en centros de recursos y apoyo a la inclusión, aprovechando el conocimiento acumulado de los profesionales que allí trabajan y creando redes que faciliten la modificación de prácticas, estrategias y culturas.

Se trata de ayudar a llevar los valores inclusivos a la acción estableciendo políticas de organización y gestión que aumenten «la capacidad de un centro para atender a la diversidad de su alumnado, promoviendo que todo el mundo sea valorado con equidad» (BOOTH y AINSCOW, 2015:50). De este modo se contribuye a crear un marco que asegure la participación de todas y todos y la mejora del centro escolar en su conjunto.

De igual modo los CEE contribuirán al desarrollo de prácticas inclusivas proporcionando recursos para la reflexión que lleve a mejorar el qué y el cómo enseñar y aprender de acuerdo con los valores y las prácticas inclusivas. En definitiva facilitar en los centros ordinarios la construcción de «un currículo para todos» al que hacen referencia Booth y Ainscow (2015).

Dentro de este marco las bases que fundamentan el proyecto CREEME coinciden en sus planteamientos con la aseveración de Echeita (2009) cuando dice que los CEE no son el problema ni el mayor obstáculo hacia la inclusión del alumnado. Lo que tienen que ser, durante este proceso, es parte de la solución y liderar la función de apoyo a su inclusión.

3. Componentes del Proyecto CREEME

Es así como desde el curso académico 2016-2017 se viene desarrollando, de manera experimental, en algunos colegios públicos de Educación Infantil y Educación Primaria del Principado de Asturias el Proyecto CREEME.

Este proyecto de respuesta a la diversidad en centros educativos ordinarios pivota sobre dos acciones complementarias:

- La apertura de aulas abiertas especializadas.

— El desarrollo de funciones de apoyo itinerante especializado.

Presentamos a continuación una breve descripción de ambas medidas.

Aulas Abiertas

Es una medida de respuesta a la diversidad que pone en marcha un centro ordinario y están diseñadas como espacios de aprendizaje y desarrollo. Abordan el desarrollo de estrategias organizativas y metodológicas que facilitan la preparación y transición del alumnado usuario de esta medida al aula de referencia, con el grupo de iguales.

El alumnado destinatario de esta medida se escolariza en el segundo ciclo de Educación Infantil y en Educación Primaria y presenta NEE derivadas principalmente de trastornos del espectro del autismo (TEA), trastorno del desarrollo y dificultades de comunicación.

Son escolares que requieren ajustes significativos del currículo que, en ocasiones, no pueden ser atendidos a tiempo total en el marco del aula ordinaria con apoyos especializados. Presentan dificultad para participar a tiempo completo en todas las actividades de un contexto de escolarización ordinaria, pero sí pueden compartir actividades que favorezcan su desarrollo personal y social con sus iguales.

Los requisitos de acceso del alumnado a esta medida se rigen por el procedimiento de evaluación psicopedagógica y su correspondiente dictamen de escolarización, que elaboran los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa de zona, en colaboración

con el Equipo Regional para la Atención al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo.

La selección de los centros escolares se realiza a la vista de posibles candidaturas, cuando existe un grupo de niñas y niños susceptibles de beneficiarse de esta medida.

La propuesta surge de los equipos que realizan la evaluación psicopedagógica y la propuesta de escolarización y, tras ser estudiada conjuntamente con el Servicio responsable de la orientación educativa en la Consejería de Educación y Cultura, se plantea al centro la posibilidad de crear un aula abierta. A partir de ese momento es necesario que el equipo directivo y el claustro acojan el proyecto como una medida que enriquece la respuesta educativa del centro y que reporta beneficios a todo su alumnado.

Desde el Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado se acompaña a los centros en el proceso de implementación de la medida de respuesta a la diversidad proporcionando formación y asesoramiento al profesorado a través de programas de formación en el centro, así como al resto de la comunidad educativa.

De igual modo el Equipo Regional para la Atención al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, desde el Área II - Unidad TEA realiza el seguimiento de esta medida implementada en los centros, al tiempo que coordina un Grupo de Trabajo para la formación de los profesionales del Proyecto CREEME.

La ratio de alumnado durante los dos primeros años del Proyecto oscilaba entre tres y seis alumnas y alumnos con una maestra de Pedagogía Terapéutica (PT) o Audición y Lenguaje (AL). El desarrollo y evaluación del proceso y de los resultados aconsejó bajar la ratio máxima a un total de cinco escolares e incrementar el número de docentes incorporando los dos perfiles de profesorado (PT y AL), uno de ellos en jornada completa y el complementario con media jornada para facilitar los procesos de incorporación del alumnado al aula ordinaria.

La selección de docentes para el proyecto pasa por dos momentos clave a lo largo de esta experiencia. En una primera fase se ofertó al profesorado de los CEE de referencia en la zona en la que se escolariza el alumnado que estuviera dispuesto a compartir sus conocimientos y



Aula abierta del Colegio Público Germán Fernández Ramos. Oviedo

experiencias con el centro ordinario, así se dotó de profesorado a las primeras aulas abiertas.

Posteriormente, ante el incremento de las aulas que no podían ser asumidas en su totalidad por el profesorado del CEE, se realizó una convocatoria pública a la que podían concurrir profesionales especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) donde se establecen, como requisitos para la selección, la experiencia en el CEE y la presentación de un proyecto pedagógico para el aula. El profesorado seleccionado concurre al centro ordinario en comisión de servicios renovable anualmente.

Apoyos itinerantes

Constituyen una medida de respuesta a la diversidad en un centro ordinario que pone en marcha estrategias organizativas y metodológicas para facilitar el acceso y la participación del alumnado usuario en el aula de referencia con el grupo de iguales.

El alumnado destinatario de esta medida presenta NEE derivadas, principalmente, de trastornos del espectro del autismo, trastorno del desarrollo y dificultades de comunicación. Estos escolares requieren ajustes significativos del currículo que conllevan la implementación de metodologías y programas específicos.

El apoyo itinerante realiza la función de asistir y estimular la implementación en el centro ordinario de metodologías y programas específicos para el desarrollo personal y social del alumnado. El profesorado especialista que realiza los apoyos itinerantes proporcionará atención al alumnado, en colaboración con el resto del profesorado, al menos en los siguientes contextos:

- Apoyo individual al alumno o la alumna en el aula de referencia en áreas y tareas concretas.
- Asesoramiento y formación, modelado, refuerzo y apoyo al equipo docente implicado en la respuesta educativa al alumnado.
- Asesoramiento y pautas de actuación al resto del profesorado y personal no docente para la intervención en diferentes contextos y espacios comunes como patio, comedor, biblioteca, aseo, etc.

El procedimiento seguido para la selección y el acceso del alumnado a esta medida y la elección de centros es el mismo que se sigue para las aulas abiertas y que ha sido expuesto anteriormente.

El profesorado que realiza los apoyos itinerantes tiene un perfil profesional de PT o AL, con formación específica para intervenir con alumnado TEA o con graves problemas de comunicación. Son docentes que desempeñan su labor profesional en un CEE y,

como personal integrante del proyecto, se desplazan a los centros ordinarios, donde no se ha podido implementar la medida de aula abierta, por no reunir la ratio mínima necesaria para su creación.

Hasta el momento actual, el procedimiento de selección del profesorado se realiza a través de una comisión de servicios y con profesionales con experiencia en centros de educación especial.

4. Desarrollo del Proyecto CREEME

Se inició en el curso 2016-2017 cuando se crearon dos aulas abiertas especializadas en otros tantos centros públicos de Gijón: Escuela de Educación Infantil José Zorrilla y Colegio Público Príncipe de Asturias.

En estas aulas se trabajaba con niños y niñas de la etapa de Educación Infantil (3-6 años) que presentaban graves problemas de lenguaje y de comunicación con el fin de prepararlos para que se pudieran relacionar con experiencias de éxito en su clase ordinaria. Al frente de cada una de las aulas se encontraba una maestra de la especialidad de PT procedente de un CEE, cuyo currículum y experiencia permitía afrontar las dificultades y superar las barreras para el aprendizaje de este alumnado con dominio y profesionalidad. El conocimiento acumulado por estas profesionales pudo volcarse en los centros ordinarios, preferentemente en procesos de intervención directa en las aulas.

Tras comprobar la posibilidad real de que el alumnado usuario de las aulas abiertas pudiera estar escolarizado con sus iguales con garantías de éxito, en el curso 2017-2018 se ampliaron las aulas a cuatro nuevos centros públicos de la zona centro de la comunidad, y en el curso 2018-2019 se incorporan seis nuevos centros distribuidos a lo largo de la geografía asturiana.

Es así como, a día de hoy tienen aula abierta doce colegios de Educación Infantil y Educación Primaria ubicados en zonas urbanas del centro de la región como Oviedo, Gijón o Avilés y en zonas más alejadas geográficamente como Villaviciosa, Piedras Blancas, Puerto de Vega, o Pola de Laviana. A lo largo de estos tres cursos han sido usuarios de esta medida 60 alumnos y alumnas y han participado 18 profesionales especialistas de PT y AL.

La medida de apoyos itinerantes sigue una trayectoria paralela, y así en el curso 2016-2017 se inicia la experiencia en colegios la zona central de Asturias (Oviedo y Gijón) contando con la participación de dos profesores de la especialidad de Audición y Lenguaje con destino definitivo y amplia experiencia de trabajo en los CEE.

El alumnado receptor de la medida combinaba su escolarización entre estos CEE y otros centros públicos de la zona de influencia, de forma que el profesorado de referencia de estos en el CEE coincidía con el que le proporcionaba los apoyos en el centro ordinario, dando continuidad a la respuesta educativa y superando muchas de las barreras señaladas en la Tabla I para el alumnado de la modalidad de escolarización combinada con respecto a los entornos de aprendizaje, la organización curricular, la gestión de la respuesta educativa o los recursos.

Los apoyos itinerantes se han desarrollado en el curso 2016-2017 y en el curso 2017-2018 beneficiándose de esta medida un total de 9 alumnos.

5. Intervención en las Aulas Abiertas

Como indica el término con el que se las denomina, las Aulas Abiertas tienen como principal objetivo que el contexto en el que aprenden los niños y las niñas se pueda abrir para la incorporación progresiva de los escolares al aula ordinaria de referencia, por lo que se entiende en todos los casos como una medida de carácter transitorio.

El trabajo que se desarrolla dentro de las Aulas Abiertas se fundamenta en la estructuración de tiempos y espacios, la planificación, las rutinas y la personalización de la enseñanza.

Con carácter general en estas aulas se utiliza la metodología TEACCH (Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados), y se comparten herramientas para la enseñanza tales como los paneles visuales de comunicación, la estructuración de la jornada a través de



Aula abierta del Colegio Público El Vallín. Piedras Blancas.

apoyos visuales, el llavero de la comunicación o la agenda que viaja al entorno familiar.

Existen evidencias científicas, constatadas también en nuestra experiencia, de los resultados positivos de la metodología TEACCH, tanto en los aprendizajes del alumnado como en su autorregulación conductual. Al mismo tiempo se ha comprobado que el uso de materiales como pictogramas y apoyos visuales, elaborados por el profesorado especialista del Aula Abierta, favorecen la anticipación y la planificación en los procesos de aprendizaje de este alumnado.

Esta forma de trabajo se lleva también a las aulas ordinarias, requisito necesario para generalizar los aprendizajes, al tiempo que contribuye a crear un entorno seguro para el alumnado usuario de las Aulas Abiertas.

En los centros que tienen Aula Abierta el tiempo escolar del alumnado se distribuye dentro de esta y dentro del aula ordinaria, de tal manera que aprenden las estrategias necesarias para comunicarse y desarrollarse con sus compañeros y compañeras. Así comparten la asamblea, espacios de juego, momentos de trabajo, juego de rincones y paulatinamente van incorporándose a las aulas ordinarias, respetando el ritmo madurativo de cada uno de ellos.

El proceso de incorporación es previamente planificado y consensuado por el profesorado del aula abierta y del aula ordinaria. La alta cualificación del profesorado del aula abierta le permite incidir en la organización y prácticas del conjunto del centro mediante una acción de formación y modelado que permite avanzar la cultura inclusiva de los centros.

La Consejería de Educación y Cultura ha dotado económicamente durante los tres cursos a los centros educativos para la implementación del proyecto que incluye la adecuación de los espacios, la dotación y adaptación del mobiliario y la creación de un banco de materiales necesario para el desarrollo de la metodología específica de las Aulas Abiertas.

6. Seguimiento del Proyecto e Impacto

Desde el Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, promotor del Proyecto CREEME, se contempla su evaluación y seguimiento en distintos momentos y por diferentes vías complementarias que le permiten triangular la información.

Tres son pues las fuentes que permiten la recopilación de datos para su análisis posterior:

1. Seguimiento del programa a través de encuentros presenciales y entrevistas con las personas res-

ponsables en los centros docentes para conocer *in situ* las posibles barreras y facilitadores en su desarrollo. Se utilizan para el análisis las actas de las reuniones.

2. Acompañamiento a los profesionales que participan en las Aulas Abiertas en los procesos de formación a través de un grupo de trabajo que cuenta con el asesoramiento y apoyo del Equipo Regional para la Atención del Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo - Unidad TEA. Se realiza el seguimiento a través de los programas de formación, las actas de las reuniones y la memoria del grupo de trabajo.

3. Revisión del plan de actuación del Proyecto CREEME y de los programas anuales de su desarrollo. Se analizan las memorias anuales que realizan los centros revisando sus objetivos y valorando el nivel de satisfacción de las familias y de los profesionales.

Indicamos a continuación los resultados más relevantes obtenidos a partir del análisis de tres variables:

- Nivel de satisfacción del profesorado y de las familias.
- Incorporación del alumnado al aula ordinaria como garante de éxito.
- Impacto del programa en los centros educativos.

Si se analiza el nivel de satisfacción con el proyecto, en base al criterio de continuidad, podemos indicar un alto grado de satisfacción por parte de todas las familias y un 95 % del profesorado.

Si se valora el tránsito y la incorporación del alumnado al aula ordinaria como garante de éxito, estamos en condiciones de afirmar que el Proyecto cumple sus objetivos y expectativas, tal como apuntan los datos:

- el 94 % del alumnado de Aulas abiertas ha iniciado el tránsito y la incorporación progresiva al aula ordinaria,
- el 72 % del alumnado usuario de la medida de apoyo itinerante continúa su trayectoria dentro del grupo ordinario, mientras que el 28 % restante deja de necesitar esta medida debido a su buena evolución.

Cuando se analiza el impacto del Proyecto CREEME en los centros educativos y en la comunidad educativa asturiana la información recopilada apunta en la siguiente dirección:

- El desarrollo del proyecto en los centros pone en marcha nuevas prácticas que facilitan la sensibilización de la comunidad educativa respecto a la inclusión y va desarrollando progresivamente una cultura basada en los valores de la inclusión que

sustenta la creencia de que, con los recursos adecuados, con la formación específica y con la creación de expectativas de éxito para todo el alumnado, se puede alcanzar una educación que garantiza la equidad y la calidad de los aprendizajes.

- El impacto del proyecto en la comunidad educativa es positivo en la medida en que:
 - el número de aulas creadas a lo largo de estos tres cursos ha experimentado un crecimiento exponencial, con garantía de éxito en todos los casos;
 - existen peticiones a los equipos de orientación educativa en los procesos de nueva escolarización para la incorporación al proyecto de nuevos alumnos y alumnas por parte de las familias que no siempre pueden ser atendidas;
 - se reciben peticiones por parte de las asociaciones para dar continuidad a las medidas ya existentes y para la creación de nuevas aulas abiertas o apoyos itinerantes;
 - se está dando visibilidad a las medidas por parte de diferentes medios de comunicación a nivel regional, tanto en prensa escrita como en la radio o la televisión del Principado de Asturias.

A la vista de los resultados de la evaluación podemos concluir que el Proyecto CREEME representa en nuestra comunidad una medida educativa de éxito que apoya el desarrollo de culturas, políticas y prácticas promotoras de equidad, puesto que como señalan Charman, T. Pelicano, L., Peacy, N., Forward, K., Dockrell, J. (2011): «Un aspecto marcado de la práctica y de la cultura de la escuela son las altas expectativas y el orgullo de la experiencia del personal de la escuela, así como el hecho de tener un grupo de personal altamente motivado y dedicado».

7. Conclusión

La inclusión y la normalización son principios irrenunciables en nuestro sistema educativo y el conjunto del profesorado debe estar preparado para atender a la diversidad del alumnado en un entorno normalizado.

Los actuales CEE disponen de recursos humanos y materiales altamente especializados que deben ponerse a disposición de la comunidad. Es necesario aprovechar la infraestructura escolar existente para que los actuales CEE se configuren como centros de asesoramiento y apoyo especializado, ya que la inclusión supone la reorientación de los servicios especiales y el mejor aprovechamiento del conocimiento de los profesionales expertos.

Para que el conjunto de la población infantil y juvenil pueda escolarizarse en centros ordinarios garantizando una oferta educativa de calidad que dé respuesta a las necesidades educativas de todas y todos es necesario implementar los ajustes razonables adecuados que contribuyan a la superación de las barreras existentes en relación a las culturas, políticas y prácticas desarrolladas en los centros educativos.

A la vista de la experiencia desarrollada a lo largo de los tres últimos cursos, el proyecto CREEME, en su doble vertiente de constitución de los CEE en centros de recursos para la inclusión y de implementación de medidas de ajustes razonable a la escolarización en forma de aulas abiertas y apoyos itinerantes, se configura como una medida de equidad válida para avanzar en el objetivo irrenunciable de la inclusión educativa.

Los centros escolares donde se implementa el proyecto CREEME apuestan por los valores de la educación inclusiva y se constituyen en una pieza muy importante para que todo el alumnado se beneficie de la diversidad y se cumplan los derechos de todas las personas con discapacidad.

Referencias bibliográficas

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM. OEI.

CHARMAN, T. PELICANO, L., PEACY, N., FORWARD, K. y DOCKRELL, J. (2011). *¿Qué es una buena práctica en la educación de personas con autismo?* AETAPI, CRAE. Recuperado (28.12.2016) de:

< <http://aetapi.org/download/una-buena-practica-laeducacion-personas-autismo/?wpdmdl=3778> >

ECHETA, G. (2011). «¡Qué 30 años no es nada! El proceso de inclusión educativa en España ¡Quien bien te quiere, te hará llorar!». *CEE Participación Educativa*, 18, pp. 117-128.

— (2016). «¿Mirando el futuro con optimismo?». *Congrés d'Educatió Inclusiva*. Valencia.

— (2017). «Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas». *Aula Abierta* n.º46.

VERDUGO, M. A. y SHALOCK, R.L. (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Los Autores

Fernando Álvarez Fernández-Novo

Maestro. Licenciado en Pedagogía. Licenciado en Derecho. Técnico especialista en Administración Educativa de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias.

M.ª Begoña Cañete Chalver

Maestra. Licenciada en Pedagogía. Máster en investigación e intervención socioeducativa. Especialista en Administración Educativa de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias.

Covadonga Ménendez Suárez

Maestra. Diplomada en Logopedia. Licenciada en Psicopedagogía. Especialista en Administración Educativa de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias.

M.ª Luisa Suárez Álvarez

Maestra. Licenciada en Pedagogía. Doctora en Pedagogía. Coordinadora en Administración Educativa de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias.

María Vallina Paco

Maestra. Licenciada en Pedagogía. Máster en diagnóstico e intervención en neuropsicopedagogía.

Jefa de Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias.



Gómez-Chao, Xurxo (2017). Tratado de botánica aplicada. (Detalle). Madrid: Galería BAT.

Xurxo Gómez-Chao

Tratado de botánica aplicada

2017. Fotografía, 90 x 125 cm. Galería BAT

A Coruña 1960

Xurxo Gómez-Chao es licenciado en Bellas Artes por la facultad de San Carlos. Durante sus años en la carrera su obra evolucionó desde unos inicios figurativo-coloristas hasta un expresionismo simbólico de densos empastes matéricos. Es en ese tiempo cuando colabora y participa de experiencias como GRUPORZÁN, iniciativas como NOVÍSSIMOS o publicaciones de expresión plástica y literaria como LUZES DE GALICIA o LA NAVAL. La obra de Xurxo Gómez-Chao se puede definir como multidisciplinar, en la que pintura, fotografía, escultura, vídeo y *performance* conviven para generar una obra nueva e independiente. Ha realizado gran variedad de exposiciones individuales y colectivas a nivel nacional e internacional.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



ESCUELA RURAL EN NAVARRA

NAVARRA: AN EXAMPLE OF A RURAL SCHOOL NETWORK

Aitor Etxarte Bereizabar

Presidente del Consejo Escolar de Navarra

Nafarroako Eskola Kontseiluaren Lehendakaria

Resumen

En los últimos decenios se ha experimentado un giro muy notable en la consideración de la escuela rural: las opiniones en su día proclives a su desaparición progresiva se han apagado y existe un alto nivel de acuerdo sobre su relevancia en el ámbito educativo, pero también en su consideración como servicio público que facilita la articulación de la comunidad. Todo ello ha venido de la mano de transformaciones de ámbito más amplio que están produciéndose en el sistema educativo en su globalidad: impulso de metodologías activas, importancia del aprendizaje entre iguales y entre edades distintas, consideración inclusiva de la diversidad, entrada de las familias y la comunidad en las aulas, modos de gestión educativa más colaborativa en los centros, creación de redes de ayuda y colaboración entre colegios y otras entidades o tecnologías de la comunicación.

Palabras clave: Navarra, escuela rural, diagnóstico, servicio, articulación, acuerdo, propuestas.

Abstract

In recent decades there has been a very significant shift regarding the rural school: some time ago opinions were prone to their progressive disappearance, but nowadays there is a high level of agreement on their relevance in the educational field but, also, when considering rural schools as a public service that facilitates the coordination of the education community. All this goes hand in hand with transformations of broader scope that are taking place in the educational system as a whole: promotion of active methodologies, importance of peer-learning and multi-age classrooms, inclusive consideration of diversity, participation of the families and the education community in the classrooms, more collaborative educational management at school level, creation of networks for mutual support between schools and other institutions or communication technologies.

Keywords: Navarra, rural school, diagnosis, service, articulation, agreement, proposals.



I. Introducción

La escuela rural, para algunas personas, es una realidad vinculada al recuerdo remoto de su infancia y, para otras, una realidad difusa y desconocida construida desde una geografía vital cada vez más vinculada a las ciudades.

Existen numerosos factores que contribuyen a definir la imagen de la escuela rural en ese continuo que comprende la vivencia directa en un extremo hipotético y la suposición imaginada en el otro. Pero sin duda existen hechos relevantes que la condicionan, como la modificación radical experimentada por la economía agraria, ganadera y forestal, unida a su pérdida de importancia relativa, la intensa industrialización de Navarra producida a partir de mediados del siglo anterior o la importancia económica creciente de los servicios que a su vez han generado movimientos migratorios. Todo ello ha supuesto la ocupación de nuevos espacios, la modificación de usos y, en general, una conexión entre ellos sin precedentes. Uno de los resultados globales de este proceso, con evidentes variables según sean los territorios concretos, lo constituye la urbanización rápida y progresiva de las sociedades que ha llevado a numerosos autores a cuestionar la pertinencia actual de la propia distinción entre espacio rural y urbano.

En este contexto complejo es donde se situaron los trabajos realizados por el Consejo Escolar de Navarra que en sus XIX Jornadas, celebradas en abril de 2017, trataron el tema de la escuela rural. El proyecto estaba dirigido a las familias, al profesorado, profesionales y responsables de corporaciones locales, con el fin de trabajar de manera colaborativa los siguientes objetivos:

- Acordar el diagnóstico y definición de las escuelas rurales.
- Analizar la relación entre comunidad educativa y comunidad local.
- Presentar características de interés de las escuelas rurales.
- Compartir experiencias significativas desarrolladas en las escuelas rurales de Navarra.
- Conocer otros modelos de escuela rural.

Para elaborar estos contenidos se trabajó durante un año largo y fructífero con numerosos agentes de interés, además de los miembros del Consejo Escolar de Navarra, entre los que hay que destacar: el grupo de coordinación de Escuelas rurales, la sección de Escuelas Rurales, el Servicio de Formación Profesional y el Servicio de Inspección, todos ellos del Departamento de Educación; el Departamento de Desarrollo Rural,

Medio ambiente y Administración local; la Vicepresidencia de Derechos Sociales; la Federación Navarra de Municipios y Concejos y personas expertas como: Ana Isabel Ayala, Jefa del Servicio de innovación, equidad y participación del Gobierno de Aragón; Mikel Goñi, Coordinador de Euskadiko Eskola Txikiak (Escuelas pequeñas de Euskadi), o Roser Boix Tomás, Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

De manera simultánea se llevaron a cabo reuniones profesionales con representantes de los sectores implicados y diferentes agentes educativos y sociales. Es interesante destacar que las ponencias introductorias desarrollaron la definición y la realidad de las escuelas rurales en las Comunidades Autónomas de Aragón, Euskadi y Cataluña.

Se presentaron con posterioridad prácticas escolares significativas. En la fase previa hubo un proceso de participación de los coordinadores y las coordinadoras de escuela rural para realizar la selección de los proyectos y, por supuesto, un intenso trabajo de documentación y preparación por su parte. Las profesoras y los profesores fueron quienes guiaron la presentación de las comunicaciones, pero cabe subrayar la presencia de otros testimonios significativos de madres y padres, alcaldes y alcaldesas, concejales, inspectores, trabajadores sociales y otros profesionales.

Las prácticas presentadas por los colegios rurales fueron:

- Cat supermarket. CP de Arróniz.
- Comunidad inclusiva. CP Etxalar.
- Proyecto de cooperación transfronteriza. CP de Luzaide / Valcarlos y de Arnegi-Arnéguy.
- Punto de partida innovador de las escuelas del valle. CP rurales de Sakana.
- Cantónimo: de la sorpresa al aprendizaje. CP de Ujué / Uxue.

El contenido de las comunicaciones se recogió en la grabación de las conferencias, la revista digital IDEA y en un libro monográfico de la colección de publicaciones del Consejo. Todo ello se encuentra accesible en el portal digital del Consejo Escolar de Navarra¹.

Además de las actividades citadas se propuso que la Comisión de Educación del Parlamento de Navarra hiciera una visita de trabajo para constatar la función que realizan estas escuelas. Se consideró oportuno conocer dos tipologías diferentes: el CP de Ituren (67 alumnas y alumnos) y el CP de Saldías (9 alumnas y alumnos), ambos colegios ubicados en la comarca de

1. < <http://consejoescolar.educacion.navarra.es> >

Malerreka. Acudieron responsables del Departamento de Educación, la Comisión de Educación del Parlamento, profesorado, alcaldes y alcaldesas, madres y padres y el Consejo Escolar.

Mientras se desarrollaban las actividades referidas, una comisión elaboró un informe de evaluación de la realidad de las escuelas rurales en Navarra y sugirió propuestas de futuro. Formaron parte de la comisión el coordinador de escuela rural, representantes del Departamento de Educación y de Derechos Sociales y miembros del Consejo Escolar de Navarra que presentaron su aportación en un Pleno.

2. Definición

Una de las primeras dificultades fue la definición de escuela rural. El acuerdo optó por caracterizarla a partir de un listado de rasgos que estos centros comparten en mayor o menor grado, alejándonos de una formulación cerrada y única. Estos rasgos definen la escuela rural como una modalidad educativa que tiene características que la hacen reconocible. Así se apuntan las siguientes:

- Es un tipo de escuela que responde a necesidades específicas de poblaciones demográficamente pequeñas.
- Las poblaciones en las que se encuentran han tenido un pasado económico vinculado, en general, a actividades agrícolas, ganaderas, forestales y derivadas. Sin embargo, en la actualidad, los rasgos económicos son más difusos ya que se han incrementado actividades vinculadas a los servicios y el turismo.
- Las personas adultas y las generaciones anteriores se han escolarizado en la escuela rural, por ello las relaciones sociales sobre las que se sustenta suelen ser amplias e intensas.
- La escuela suele estar muy relacionada con el ayuntamiento de la localidad que tiende a colaborar con ella facilitándole las actividades, cediendo instalaciones y apoyando económicamente sus proyectos.
- La comunidad, a su vez, utiliza las instalaciones y servicios de la escuela. La escuela rural es una institución que da vida al pueblo.
- Entre la población no se entiende el pueblo sin escuela. Las personas de la comunidad educativa y del entorno colaboran y la apoyan.
- La práctica docente en la escuela rural exige profesionales con preparación específica, debido a sus rasgos propios.

- El profesorado de las escuelas rurales debe desarrollar su trabajo adaptándolo a las diferentes situaciones, niveles y edades del alumnado.
- La escuela rural tiende a relacionar la actividad docente y el aprendizaje del alumnado con el entorno inmediato.
- Esta adaptabilidad hace que resulte conveniente la experimentación educativa y el desarrollo de pedagogías activas.
- Las condiciones de la escuela rural favorecen la colaboración y el aprendizaje cooperativo. En numerosos casos, además, cuentan con agrupamientos multigrado, lo que favorece lo anterior.
- El reducido número de alumnos y alumnas puede ser un factor que impulse actividades compartidas con otros centros educativos.
- La escuela rural es propicia a organizar actividades en las que pueden participar todo el alumnado, las familias y otras personas del pueblo.
- Los servicios complementarios son difíciles de organizar y exigen para su funcionamiento recursos y apoyos adecuados específicos.

3. Análisis

El Informe elaborado, que es el documento sobre el que versaremos a partir de ahora, arranca con una caracterización general sobre la historia de la escuela rural en Navarra, extensible en sus líneas generales a tantas otras comunidades. En ella se distingue una fase de creación de escuelas rurales y de barrio, en general, no graduadas y segregadas por sexo, que acogían principalmente a niños y niñas de familias vinculadas a una economía agrícola y ganadera con un horizonte personal y laboral vinculado al de sus progenitores y con una función alfabetizadora.

Los cambios económicos producidos por la industrialización intensiva provocaron tanto un flujo hacia las ciudades y hacia un número reducido de localidades que ofertaban tanto empleo industrial y de servicios como el rápido vaciamiento de los núcleos rurales. Las escuelas ubicadas en este espacio sufrieron una grave crisis debida a que en muchos casos se cerraron de forma definitiva y porque su propia función sería contradictoria al educar a los niños y niñas para que en el futuro construyeran su proyecto en la ciudad. Será al final del franquismo, por otra parte, el momento en el que se introdujeron con éxito prácticas vinculadas a movimientos de renovación pedagógica que dignificaron y actualizaron el papel de las escuelas.

Esta descripción general debe precisarse para permitir conocer con exactitud las características de las escuelas rurales ya que, incluso dentro de Navarra, las diferencias son muy destacadas. Las Jornadas permitieron definir, en el ámbito genérico pero también en las comarcas concretas, características básicas como: la población implicada, su evolución y previsiones; la evolución del alumnado, actividad económica según sectores, tipología de empresas, empleo ofertado, tasas de empleo y paro; niveles de renta, distribución de la misma y otros factores de contexto.

Tal y como se evidencia con los datos presentados, por ejemplo, se constata la evolución de los grupos de edad. Así, el número de nacimientos y consecuentemente el tamaño de los grupos de 0-4, 5-9, 10-14 y 15-19 años, tiende a la estabilidad o la disminución. Por ello las previsiones para el periodo futuro más cercano sitúan a Navarra en una zona de no crecimiento poblacional.

La distribución de esa población en ámbitos más urbanos o rurales es un rasgo destacado. El índice de ruralidad, que es el porcentaje de población que vive en municipios de menos de 2.000 habitantes, indica que en España el porcentaje de población rural es el 5,8 % y en Navarra el 13,4 %. Por otra parte, la población navarra residente en este tipo de municipios ha experimentado una lenta evolución negativa en el período 2002-2018 pasando de la proporción 82-17 (porcentaje de población urbana/rural) en 2002 a 86,6-13,4 en 2018. En el mismo periodo la población menor de 17 años de esos mismos municipios tiende a decrecer de manera muy lenta siendo porcentualmente algo superior respecto a los municipios de mayor tamaño².

Además de los factores de contexto educativo el Informe analiza la oferta del sistema educativo de ámbito rural: educación 0-3, su financiación, titularidad, servicios; centros de 2.º Ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria, analizando alumnado, número de unidades, modelos lingüísticos; tipos de agrupación del alumnado en cada centro; ratios del sistema; transporte escolar, líneas y escolares; «evolución de comarcalización del territorio» y coordinación entre colegios rurales.

Para proporcionar una visión general de esta realidad puede ser de utilidad conocer algunos rasgos, reservando para un análisis más detallado el propio Informe y el apartado correspondiente de los Informes anuales del sistema educativo de Navarra³. En la

Comunidad Foral de Navarra conviven escuelas rurales de tipología diversa que agrupan a su alumnado en función de las edades existentes en cada momento. Así, hay escuelas que no cuentan con grupos clase para todos y cada uno de los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria, y pueden contar con aulas multigrado por el reducido número de alumnos y alumnas. Hay que añadir además que el factor lingüístico define las características de los centros, ya que estos ofrecen distintos modelos lingüísticos: A (enseñanza en castellano con euskara como asignatura), B (enseñanza en castellano y euskara), D (enseñanza en euskara con castellano como asignatura) o G (enseñanza en castellano), y además contar con programas de intensificación de lengua extranjera (PAI) escogidos por las familias.

Una panorámica sobre la escolarización en 2.º Ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria y su ubicación por municipios nos aporta una imagen de la dispersión geográfica. En Navarra existen 114 localidades en las que hay un solo centro de titularidad pública, en todos los casos; en general corresponden a las localidades con menor población, entre las que se encuentran las de ámbito rural. En el otro extremo se encuentra la capital con 41 centros educativos de Educación Infantil y Educación Primaria, tanto públicos como privados (ver tabla 1).

Las escuelas rurales se agrupan en zonas que abarcan 69 centros con un total de 278 grupos de alumnos y alumnas. Desde el año 2018 las zonas es-

Tabla 1
Número de centros públicos y privados concertados de 2.º Ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria en las localidades de Navarra

| N.º de centros | Localidades |
|----------------|--|
| 1 | 114 localidades. |
| 2 | Abárzuza, Arbizu, Berriozar, Cizur Menor, Elizondo, Etxarri Aranatz, Fontellas, Lesaka, Lumbier, Mendavia, Mutilva, Orkoien Sangüesa, Viana. |
| 3 | Alsasua, Bera, Estella-Lizarrar, Lodosa, Sarriguren, Tafalla, Zizur Mayor. |
| 4 | Barañáin, Villava. |
| 6 | Burlada, Tudela. |
| 41 | Pamplona / Iruñea. |

Fuente: Sección 0 a 3 años y escuelas rurales. Departamento de Educación.

2. INE. Padrón. Población por municipios.

3. ISEN. < <http://consejoescolar.educacion.navarra.es/web/ficheros-2/inse/> >

Tabla 2
Zonas de escuela rural. Navarra. 2018-2019

| Zona | Número de centros de Ed. Infantil y Primaria | Número de grupos en cada zona |
|---|--|-------------------------------|
| ZONA 1, BAZTAN | 12 | 33 |
| ZONA 2, MALERREKA | 6 | 22 |
| ZONA 3, ARESO / BASABURUA / GOIZUETA | 3 | 15 |
| ZONA 4, BORTZIRIAK / CINCO VILLAS | 3 | 20 |
| ZONA 5, ERRONKARI / RONCAL | 1 | 6 |
| ZONA 6, OTSAGABI / OCHAGAVÍA | 1 | 5 |
| ZONA 7, AEZKOA / ERRO / ZUBIRI | 5 | 12 |
| ZONA 8, SAKANA / BARRANCA | 4 | 19 |
| ZONA 9, SANGÜESA / ZANGOTZA | 6 | 20 |
| ZONA 10, TAFALLA | 9 | 35 |
| ZONA 11, MÉLIDA / RADA/ SANTACARA / M. EL FRUTO / FIGAROL | 5 | 19 |
| ZONA 12, TIERRA ESTELLA | 11 | 56 |
| *Escuelas con 8 o menos unidades no adscritas a zonas (Cabanillas, Monteagudo, Fontellas) | 3 | 16 |
| Total | 69 | 278 |

Fuente: Servicio de Ordenación e Igualdad de Oportunidades. Departamento de Educación.

tablecidas son doce con las características descritas en la tabla 2⁴.

La distribución geográfica se corresponde con el mapa de la figura 1, en el que cada zona tiene un color que delimita su extensión y las zonas grises quedan al margen (núcleos de población de mayor tamaño, áreas naturales).

4. Actualidad de la Escuela Rural

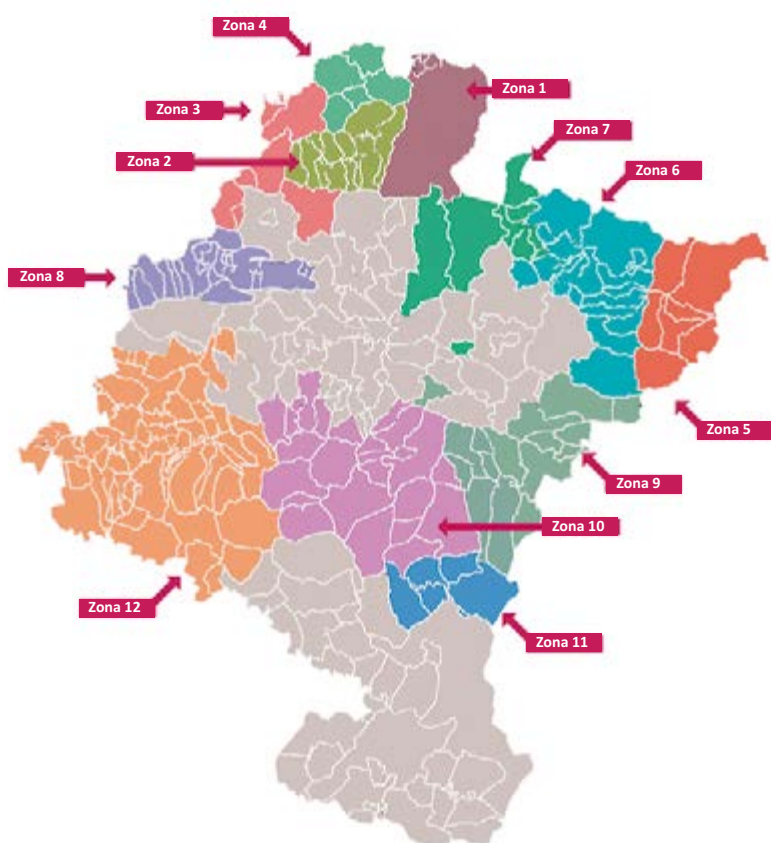
El interés por la situación de la escuela rural en Navarra en estos últimos años está avalado por iniciativas originadas en diversos ámbitos sociales. El profesorado y las familias directamente implicadas, entidades locales o personas expertas han manifestado en repetidas ocasiones la conveniencia de un nuevo impulso que mejore su situación. Como expresión social y política articulada, es interesante recordar los acuerdos del Parlamento Foral de Navarra que se mencionan a continuación.

4. Orden Foral 86/2018, de 14 de septiembre. de 2018.

El 17 de mayo de 2012 se presentó una moción por la que se instaba al Gobierno de Navarra a tener en cuenta diversos aspectos para el mantenimiento de las escuelas rurales. El texto de la moción expresaba en su exposición de motivos, entre otras razones, que:

«En los últimos cuarenta años se han ido cerrando Escuelas del Medio Rural con lo que ello conlleva. Un pueblo sin escuela es un pueblo que va perdiendo su vida, la vida que da la infancia. La escuela pública rural contribuye al mantenimiento de vida en los pueblos, aumenta la participación de la comunidad educativa en los proyectos de trabajo, prepara al alumnado en Nuevas Tecnologías, contribuye a una enseñanza personalizada y de calidad, fomenta el trabajo en equipo, hace al alumnado crítico y reflexivo ante los retos que la vida le plantea, colabora en la educación en valores; en resumen, hace al alumnado competente en el quehacer diario. Si las familias tienen que moverse para ir a la escuela se dificulta la participación de las familias en la misma».

Figura 1
Zonificación de la escuela rural. Navarra. 2018-2019



Fuente: Sección 0 a 3 años y escuelas rurales. Departamento de Educación.

La resolución aprobada el 21 de junio de 2012 por la Comisión de Educación instaba al Gobierno de Navarra a tener en cuenta los siguientes aspectos, que se convertirán en referenciales en los años posteriores:

1. «Hecho diferencial propio: aceptación y tratamiento en base a las especificidades de estas escuelas dentro de la Administración, creando nuevos espacios que tengan en cuenta las características propias de las mismas.
2. Aperturas y reaperturas: establecimiento de un número mínimo por encima del cual debe abrirse la escuela si así lo demanda el pueblo.
3. Visión no economicista, servicio público: para mantener vivos los pueblos hay que entender la educación como un servicio público, que está por encima de beneficios económicos y en el cual se deben hacer las inversiones necesarias.
4. Políticas de discriminación positiva: partiendo de sus particularidades hay que ofrecer una ayuda especial para desarrollar los proyectos propios que sean necesarios.
5. Respeto a la pluralidad lingüística: posibilidad de escolarización en la escuela del pueblo por encima de las restricciones de zonificación vigentes.

6. Patrimonio Cultural: tomar medidas siguiendo la tendencia y el tratamiento que se está dando a las escuelas rurales en los demás países europeos.

7. Apoyo a la carrera profesional del profesorado rural, condiciones laborales: dar facilidades e incentivos al profesorado de estas zonas, haciendo los puestos de trabajo más atractivos y garantizando estabilidad, la elaboración de plantillas no debe ser solamente por un conteo de alumnos que suponga suprimir unidades sin tener en cuenta las especificidades de los colegios rurales.

8. Formación: formación específica en la Universidad, formación en el CAP de cada zona para quienes ejercen la docencia en las escuelas rurales.

9. Negociado Escuela Rural: es imprescindible el funcionamiento de un órgano eficaz que atienda las necesidades y especificidades de estas escuelas.

10. Un Mapa Escolar que sacie las necesidades citadas: acabar con el sinsentido de zonificación actual y realizar una acorde con las necesidades de los pueblos».

Con posterioridad, el día 1 de febrero de 2016, se presentaba una moción por la que se instaba al Gobierno de Navarra a adoptar las medidas oportunas para «mantener la escuela rural como institución educativa, con su estructura organizativa heterogénea y singular, así como a liberar los recursos necesarios para mantener e implantar la red de unidades escolares que los integran».

En la exposición de motivos se manifestaba:

«La apuesta por esta institución, bien por medio de concentraciones de pequeños centros para varios municipios vecinos, como alternativa para evitar la desaparición de escuelas en el medio rural, como medida social de carácter integral o por el establecimiento de un sistema para la dotación de recursos materiales y humanos, programas y servicios complementarios, como los comedores escolares, tienen una inmediata repercusión en la consolidación del área rural, que permite al alumnado de educación infantil y primaria mantenerse en su pueblo [...].

En el momento actual, de cambios en las leyes educativas y en un contexto socioeconómico de crisis, se corre el peligro de desarrollar las normas educativas en detrimento de la educación en el medio rural. Las comunidades educativas de muchas localidades navarras temen el daño que pueda perjudicar a la escuela rural».

El Pleno del Parlamento de Navarra en sesión celebrada el día 5 de mayo de 2016 aprobó una resolución que afirmaba:

1. «El Parlamento de Navarra insta al Gobierno de Navarra a adoptar las medidas oportunas para mantener la escuela rural como institución educativa, con su estructura organizativa heterogénea y singular, a liberar los recursos necesarios para mantener e implantar la red de unidades escolares que los integran, así como al cumplimiento de la resolución tomada en la pasada legislatura citada en la exposición de motivos.
2. El Parlamento de Navarra insta al Gobierno de Navarra a mantener las aulas rurales en los colegios públicos de Infantil y Primaria de ámbito rural sin limitar su continuidad por un número de alumnos mínimo y así garantizar su existencia en los municipios con menos habitantes, que sirvan de referente social y posibiliten el mantenimiento de la población en el medio rural. Proveyendo a los colegios públicos de Infantil y Primaria del medio rural de los medios y recursos suficientes tanto personales, económicos y técnicos, que les permita ofrecer unos niveles adecuados de calidad en la enseñanza».

Por otra parte, en el acuerdo de Gobierno de Navarra para la legislatura 2015-2019 se incluían dos temas referidos específicamente a la escuela rural:

1. «Establecer medidas de compensación educativa en la zona rural y en las concentraciones escolares.
2. Apostar firmemente por el mantenimiento y promoción de las escuelas rurales. Defensa y puesta en marcha del decálogo aprobado por la mayoría del parlamento la pasada legislatura.»

Por último, en agosto de 2018 se acordó el denominado «Pacto para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Pública en Navarra», que fue formalizado por parte del Departamento de Educación y de las organizaciones sindicales LAB, STEE-EILAS, AFAPNA, ANPE, FE-CC.OO. y UGT⁵. En el Pacto se abordan cuestiones de ámbito general para todo el sistema público y algunas específicas vinculadas a las escuelas rurales. Se pueden destacar, por ejemplo, las siguientes medidas:

- Atención a la diversidad. Apoyo en escuelas de ámbito rural y/o de aula multigrado. Se establecen las doce zonas de escuelas rurales de Navarra referidas con anterioridad.
- Se plantea que «a partir del curso 2019-2020 las ratios máximas para la escolarización en estas escuelas rurales serán las que se muestran en la tabla 3. En todos los casos se mantendrá el cómputo doble del alumnado con NEE con Adaptación Curricular Significativa (ACS) de dos años, en las mismas condiciones del anterior acuerdo.»

Tabla 3
Ratios máximas en escuela rural. Navarra

| Educación Infantil | | | |
|---|---|---|--|
| Unidades con los 3 niveles agrupados: 14. | | Unidades con dos niveles agrupados (3 y 4 años o 4 y 5 años): 16. | |
| Educación Primaria | | | |
| Unidades con alumnado de dos cursos: 16. | Unidades con tres cursos: 14. | Unidades con 4, 5 cursos: 12. | Agrupamientos con 6 niveles: 10. |
| Aulas mixtas inter-etapas | | | |
| Unidades con 2 niveles agrupados de dos etapas: 14. | Unidades con 3 niveles agrupados de dos etapas: 12. | Unidades con 4 niveles agrupados de dos etapas: 10. | Unidades con 5 niveles agrupados de dos etapas: 10 y docente de apoyo media jornada. |

5. < Boletín n.º 186 - 25 de septiembre de 2018 >

- Respecto a la coordinación y las tareas administrativas se plantea que «se dotará de un administrativo a media jornada con carácter zonal para las escuelas rurales o incompletas.»

Se puede afirmar, en definitiva, que la preocupación por el futuro de la escuela rural en Navarra es ampliamente compartida por los agentes sociales, profesionales, económicos y políticos.

5. Propuestas

Ante esta situación de acuerdo general es necesario avanzar en su diagnóstico formulando algunas propuestas para el futuro. Tras años en los que se han ido tomando iniciativas parciales, es indudable que se impone la necesidad de dar un nuevo impulso a la escuela rural. Cuanto sigue son propuestas que retoman y reformulan muchas iniciativas que están en marcha u otras nuevas que conviene modificar y que han sido debatidas entre personas expertas y representantes de diversas instituciones vinculadas a la escuela rural. En las Jornadas hubo acuerdo al formular las consideraciones siguientes:

- La división tradicional entre infancia y juventud relacionadas con la educación, la vida adulta dedicada al trabajo y la vejez ociosa no se corresponde con la realidad de la vida actual. La educación debe entenderse acompañando la vida de las personas en toda su amplitud, por ello se habla de educación a lo largo de la vida (formación básica, socio-cultural y para el trabajo). La escuela rural debe ser parte activa, junto con otras estructuras, del servicio educativo a lo largo de la vida.
- Es necesario partir de una idea amplia de educación, siendo conscientes de que la escuela tiene un papel, pero es preciso buscar la coordinación con otros agentes relevantes, generando itinerarios educativos adaptados, vinculados al entorno y con visión universal.
- Los entornos rurales son parte esencial del patrimonio cultural material e inmaterial por lo que son iniciativas precisas que tengan en cuenta este rasgo. En la construcción del concepto de pueblos educadores son esenciales las distintas entidades y organizaciones existentes en el territorio. Los ayuntamientos de los pueblos con escuelas rurales son actores principales que colaboran al bienestar y a la mejora paulatina de la calidad del servicio que se presta a la comunidad en su conjunto.
- Es imprescindible la elaboración y/o actualización de mapas escolares que tengan como objetivo central la vertebración del territorio. Deben tener en cuenta la conjunción de las redes educativas y culturales actuales y de otros servicios públicos. La comarca ha de ser el referente en la planificación educativa, pero no de forma excluyente, ya que puede haber centros y servicios de carácter «supracomarcal».
- La configuración de este mapa es un objetivo a medio plazo que se deberá elaborar conforme las entidades comarcales vayan asumiendo competencias que ya tienen reconocidas o nuevas que puedan asignárseles en el futuro. La «comarcalización» o la constitución de redes entre ciertas escuelas ayuda a responder a las nuevas demandas de la sociedad globalizada y a dar impulso a proyectos educativos y culturales con espíritu comarcal.
- Debe primar una visión de servicio público que permita mantener vivos los pueblos. El establecimiento de ratios mínimas de alumnado deberá interpretarse de manera flexible, siguiendo la mejor tradición de la escuela rural, para permitir la continuidad de los centros. La financiación de la escuela rural es también específica. El posible mayor coste de la plaza escolar es una característica que debe asumir por la administración.
- La escuela rural necesita seguir contando con políticas de potenciación que interpreten sus circunstancias y ofrezcan ayuda para desarrollar los proyectos que sean necesarios. Una medida organizativa necesaria es la constitución de órganos estables de coordinación con la administración educativa y la constitución de un Observatorio de Escuela Rural que permita reflexionar y proponer, en su caso, iniciativas desde las distintas administraciones públicas, universidad y agentes comunitarios, económicos y culturales.
- La formación adecuada del profesorado es una tarea imprescindible. En primer lugar en la formación inicial con la introducción en los estudios universitarios correspondientes de contenidos relacionados con las escuelas rurales y el impulso a proyectos de investigación específicos. En segundo lugar en la formación permanente abriendo nuevas posibilidades al profesorado que trabaja en el medio rural impulsando, de manera especial, lugares de encuentro y seminarios para el intercambio de experiencias educativas. Por otra parte, el profesorado destinado por primera vez a un centro de zona rural debiera realizar un curso de preparación inicial antes del comienzo de las clases.
- La definición de plantillas de profesorado y otras personas trabajadoras debe ser acorde con las necesidades, a la vez que se mejoren las condiciones laborales del profesorado itinerante, la flexibilidad

organizativa en la utilización de los recursos, el fomento de la estabilidad del profesorado, la potenciación de grupos de formación en centros y de equipos de docentes de varios centros que elaboren materiales especialmente dirigidos al alumnado con agrupamientos propios de las escuelas rurales y la incentivación administrativa y económica de proyectos de innovación en las aulas y en los centros.

- Las escuelas rurales se encuentran en contextos lingüísticos cada vez más complejos. En Navarra, con una distribución muy específica, el castellano y el euskara son las lenguas vehiculares de aprendizaje y de relaciones sociales dentro y fuera de la escuela. En los últimos años el inglés, de manera preferente, ha ido adquiriendo una importancia relevante en la escuela. Las comunicaciones, la movilidad de las familias o las personas migrantes con otros idiomas están transformando la sociedad y, como consecuencia de ello, todos estos factores de cambio llegan también a las escuelas rurales. Estos contextos plurilingües plantean nuevos retos, no exentos de dudas, sobre la articulación cultural y curricular de las lenguas que hay que plantear.
- Algunas zonas rurales de Navarra son limítrofes con Francia y parece lógico plantearse proyectos compartidos de interés mutuo o una consideración sobre el currículum y las actividades complementarias o extraescolares tal y como se ha iniciado en el curso 2016-2017 entre los colegios de Luzaide-Valcarlos y Arnegi-Arnéguy.
- Los colegios rurales pueden y deben asumir una amplia autonomía para la organización de sus recursos, el establecimiento de su horario lectivo, la adaptación del currículo a proyectos educativos, la promoción de iniciativas innovadoras, la elaboración de programas para diversidad del alumnado, el impulso de la participación de la comunidad educativa o la organización de actividades culturales.
- La escuela rural tiene que seguir potenciando la innovación educativa para poder facilitar a su alumnado experiencias en medios distintos a los que habitualmente reside, con el fin de ponerle en contacto con otras realidades de interés. Pero además, desde el respeto a la autonomía pedagógica y organizativa antes referida, ha de fomentarse la puesta en marcha de proyectos educativos compartidos entre varios centros de una misma zona y de iniciativas de socialización que, utilizando los recursos existentes (bibliotecas, casas de cultura, museos, monumentos, paisajes, oficios tra-

dicionales y contemporáneos, etc.) se enfoquen al alumnado.

- La administración educativa debe fomentar la coordinación entre los centros, tanto graduados como multigrado, de una misma zona. Compartir la gestión, la organización y las tareas administrativas son medios para superar el aislamiento y mejorar el servicio.
- La etapa educativa de 0-3 es tan necesaria en el pueblo como en la ciudad por ser un elemento educativo y socializador. Por lo tanto, hay que estimular y ayudar a las administraciones para que la oferta pública sea lo más amplia posible. En el contexto rural es necesaria una buena colaboración de la escuela, para compartir el proyecto, los recursos, para favorecer su autonomía y, al mismo tiempo, la coordinación para elaborar proyectos educativos comunes.
- La zonificación de los servicios educativos propios de la etapa de infantil y primaria debe vincularse con los correspondientes centros de educación secundaria de manera que la continuidad entre las etapas quede asegurada por el trabajo de coordinación entre los docentes adscritos a etapas distintas reforzando de esta manera aquellos elementos comunes.
- El conjunto de escuelas rurales debe diseñar redes de coordinación que permitan compartir recursos educativos, medioambientales, culturales y sociales existentes en las diversas comarcas integrando esas actividades en sus propuestas educativas, haciendo posible el aprovechamiento de recursos comarcales, el fomento de la socialización del alumnado y el establecimiento de cauces de cooperación con las instituciones locales.
- Los centros educativos han de establecer conexiones permanentes con otras instancias formativas y culturales del medio rural. La educación es una tarea compartida que no se desarrolla en exclusiva en el centro escolar. Es necesario ampliar las ofertas formativas, tanto en las enseñanzas regladas donde actualmente las carencias son mayores (Escuelas Infantiles, FP, EPA, Escuelas de música, etc.) como en otro tipo de enseñanzas culturales cada vez más demandadas por otros tramos de población.
- Conviene definir requisitos para las instalaciones de los centros del medio rural, sea cual sea su tamaño y los niveles que impartan. Ello permitirá actuar en la mejora de infraestructuras con planes de reforma de edificios, desde la reflexión imprescindible con la comunidad educativa del diseño de espacios propios, el análisis de espacios

compartidos con otras instituciones, la actualización de los equipamientos educativos, la conexión entre centros o la mejora de redes de comunicación.

- Las distintas administraciones han de asumir la planificación y gestión de los servicios de transporte y de comedor combinando la calidad con la inserción en las propias localidades siempre que resulte posible. Así, por ejemplo, el comedor tiene que vincularse cada vez más al desarrollo local y sostenible y a la producción y distribución más cercana a cada escuela.

En definitiva, la realidad rica y compleja desde la que parten los centros educativos rurales en Navarra puede mejorar con el impulso coordinado de los agentes educativos, culturales y sociales con los que se relaciona.

Referencias bibliográficas

BAIGORRI, A. (1995). «De lo rural a lo urbano. Hipótesis sobre las dificultades de mantener la separación epistemológica entre Sociología Rural y Sociología Urbana en el marco del actual proceso de urbanización global». Granada: V Congreso Español de Sociología. Recuperado de: < <https://www.eweb.unex.es/eweb/sociolog/BAIGORRI/papers/rurbano.pdf> >

BERLANGA QUINTERO, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira.

BOIX, R. (2003). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.

- (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Praxis.

BUSTOS, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

(2010). «Aproximación a las aulas de la escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado». *Revista de Educación*, 352. Mayo-Agosto 2010 pp. 353-378. Recuperado de:

< http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_16.pdf >

CHANG, S.; ESCOBAR, A y UZCÁTEGUI, R. (2014): «Más allacito, por la infancia rural dispersa» *Revista Infancia Latinoamericana*, n.º 12. Barcelona: Rosa Sensat.

ELBOJ SASO, C (2005). *Comunidades de aprendizaje: educar desde la igualdad de diferencias*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

FEU, J. (2004). «La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma». En *Revista Digital y Rural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 3. Chile: Universidad de Playa Ancha.

FREIRE, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GARCÍA SANZ, B (1996) *La sociedad rural ante el siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.

LEUNG, L. (2007). *Etnicidad virtual. Raza, resistencia y world wide web*. Barcelona: Gedisa.

LLEVOT, N.; GARRETA, J. (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Universitat de Lleida.

VV.AA. (2017). *Escuela Rural en Navarra*. Pamplona: CENNEK, Gobierno de Navarra.

*Agradezco la colaboración de Nora Salbotx Alegría.

El Autor

Aitor Etxarte Bereizabar

Pedagogo por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), especialista en organización escolar, docente, cofundador de la Ikastola Municipal de Pamplona, centro escolar pionero en Navarra, director del CP Hegoalde Ikastola, impulsor de proyectos de inmersión lingüística e innovación educativa y de organismos de coordinación docente. En este momento es Presidente de Nafarroako Eskola Kontseilua / Consejo Escolar de Navarra.



Gómez-Chao, Xurxo. (2016). Gran Bouquet Azul. (Detalle). Madrid: Galería BAT.

Xurxo Gómez-Chao

Gran Bouquet Azul

2016. Fotografía, 100 x 100 cm. Galería BAT

A Coruña 1960

Xurxo Gómez-Chao es licenciado en Bellas Artes por la facultad de San Carlos. Durante sus años en la carrera su obra evolucionó desde unos inicios figurativo-coloristas hasta un expresionismo simbólico de densos empastes matéricos. Es en ese tiempo cuando colabora y participa de experiencias como GRUPORZÁN, iniciativas como NOVÍSSIMOS o publicaciones de expresión plástica y literaria como LUZES DE GALICIA o LA NAVAL. La obra de Xurxo Gómez-Chao se puede definir como multidisciplinar, en la que pintura, fotografía, escultura, vídeo y *performance* conviven para generar una obra nueva e independiente. Ha realizado gran variedad de exposiciones individuales y colectivas a nivel nacional e internacional.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



LAS REDES EDUCATIVAS EN CANARIAS

THE CANARY ISLANDS: AN EXAMPLE OF EDUCATIONAL NETWORKS

Cristina García Somalo

Servicio de Innovación. Consejería de Educación y Universidades (Canarias)

Resumen

Las Redes Educativas en Canarias constituyen una organización ofrecida desde la Consejería de Educación que brinda a los centros públicos la posibilidad de formar parte de una comunidad que se distinga por su interés y compromiso con el desarrollo de una temática concreta. Teniendo en cuenta esos valores en los que es necesario incidir en nuestra sociedad, así como el interés de muchos centros en compartir sus experiencias educativas sobre esos temas, se crearon de manera paulatina las redes de Salud, Bibliotecas Escolares, Igualdad, Solidaridad, Sostenibilidad, Huertos Ecológicos, Globe y Participación.

El trabajo en estos centros se comparte entre profesorado, alumnado, personal de administración y servicios y familias, habitualmente con el apoyo de las instituciones locales e insulares y también, en algunas ocasiones, con el de asociaciones del tercer sector o empresas. Aquí descubrimos el primer significado de «Red», entre todos los sectores de la comunidad educativa y fuera de ella. En un segundo nivel encontramos la conexión entre los centros pertenecientes a una misma red, que no solo comparten experiencias, sino que suponen un grupo creador de contenidos, situaciones de aprendizaje, recursos, eventos, etcétera.

Por último, todas las redes cuentan con una persona responsable en el Servicio de Innovación, que trabajan coordinadamente con el fin de que las redes sirvan como instrumento para fomentar la participación de toda comunidad educativa en el desarrollo y consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Palabras clave: redes educativas, valores, sensibilización, comunidad educativa, participación, Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Abstract

The Education Department, dependent on the Regional Authorities of the Canary Islands, provides public schools with a network which offers the possibility of being part of a community characterized by the interest and commitment with the development of a specific theme. These networks were created in a gradual way, taking into account the special meaning that those values have in our society, as well as the interest of many schools in sharing their educational experiences on issues such as Health, Libraries, Equality, Solidarity, Sustainability, School Ecological Gardens, Globe and Participation.

The task is shared by teachers, students, administration staff and families, being supported in many occasions by local, insular institutions and sometimes also by associations or companies. There, we discover the first meaning of «network», within all sectors of the educational community and beyond. In a second level, we find the connection between those schools that belong to the same network, which not only share experiences, but are also involved in a group that creates content, learning situations, resources, events, etc.

Finally, there is someone in charge of each network in the Innovation Department, and all of them work in coordination so that the networks serve as an instrument to encourage the participation of every educational community in the development and achievement of the Sustainable Development Goals.

Keywords: *learning networks, values, awareness, school community, engagement, Sustainable Development Goals.*

I. Introducción

I.1. Justificación de las Redes Educativas en Canarias

Las características únicas de la situación y la organización geográfica de las Islas Canarias implican que nos sintamos un solo pueblo, independientemente de que disten kilómetros entre unas islas y otras, sin posibilidad de salvar esas distancias más que por medios de comunicación o atendiendo a horarios de transporte que complican y alargan las visitas a las islas vecinas.

Lo que en principio puede parecer una dificultad a la hora de conectar el buen hacer de los centros educativos y las experiencias del alumnado, ha derivado en una rica interconexión construida gracias al empeño de docentes que curso tras curso solicitan inspirarse y nutrirse con las acciones del resto de los centros, así como compartir sus actividades con ellos.

No nos resulta tan fácil como en la mayor parte del territorio nacional realizar eventos a los que se pueda acudir desde todas las partes de nuestra geografía y volver a las residencias en el mismo día, utilizando un vehículo privado o medios de transporte públicos o contratados para el alumnado.

La Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias recogió hace más de 15 años estas inquietudes de la comunidad educativa y apostó por conectar centros, docentes y alumnado en torno a diferentes temáticas para promover el intercambio de experiencias y la reflexión sobre las prácticas de aprendizaje. Casi dos décadas después, no solo se ha mantenido esta propuesta, sino que ha crecido en número de temáticas (redes) y de centros adscritos. Las celebraciones que se realizan a final de curso de cada una de ellas para compartir el trabajo realizado dan muestra de lo imbricadas que están las redes educativas en la mayoría de los centros de Canarias, y lo fundamentales que son para un amplio sector del profesorado.

I.2. Servicio de Innovación: Programas y Redes

El Servicio de Innovación constituye un pequeño departamento dentro de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, organizado en distintos programas coordinados por docentes en comisión de servicios que han acumulado experiencia en las áreas de conocimiento relativas a sus propios programas.

En los años 90 esta Consejería vio la necesidad de impulsar la transversalidad de determinados aprendizajes relacionados con la salud, la sostenibilidad, etcétera. Para difundir experiencias de centros que esta-

ban logrando aprendizajes realmente significativos en estos ámbitos, y también para animar a otros centros que tenían intención de realizar proyectos en este sentido pero que no tenían experiencias al respecto. En primer lugar se creó la Red Canaria de escuelas promotoras de salud. Dado el éxito registrado en los primeros cursos de andadura, otras áreas y programas se sumaron a la iniciativa, creando redes similares hasta llegar al momento actual, en el que funcionan las ocho redes educativas con el número de centros adscritos¹ a cada una de ellas que a continuación se detallan:

- Red canaria de centros educativos para la sostenibilidad: 221 centros.
- Red canaria de centros *Globe*: 46 centros.
- Red canaria de centros para la participación educativa: 89 centros.
- Red canaria de escuelas para la igualdad: 315 centros.
- Red canaria de escuelas promotoras de salud: 375 centros.
- Red canaria de escuelas solidarias: 203 centros.
- Red canaria de huertos escolares ecológicos: 293 centros.
- Red virtual educativa de bibliotecas escolares: 221.

Las evoluciones del número de centros adscritos y de los docentes participantes en el periodo 2015-2018² se muestran en las figuras 1 y 2.

2. Estructura de las Redes

2.1. Resolución anual conjunta³

Es importante entender que en un inicio estas redes se crearon por las necesidades existentes en un momento en el que no estábamos tan interconectados

1. La diferencia de número de centros adscritos entre las redes estriba en diversos factores, entre los que contamos el número de cursos escolares que lleva en funcionamiento la red y las especificidades o requisitos que deben cumplir los centros para poder adscribirse a algunas de ellas.

2. Los años mostrados en el eje X se entienden como al cierre del curso, de ahí que haya variaciones entre el número de centros adscritos de año 2018 que aparece en la gráfica y los datos aportados inmediatamente más arriba sobre los centros adscritos este curso escolar. En ambas figuras, 2018 se refiere al curso 2017-2018. Los datos fueron extraídos de la Consejería de Educación y Universidades.

3. Se puede acceder a la web de las Redes Educativas, donde están alojadas las plataformas de cada una de ellas, así como la convocatoria, a través de < <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus2/redes/> >

Figura 1
Evolución del número de centros adscritos. Años 2015 al 2018

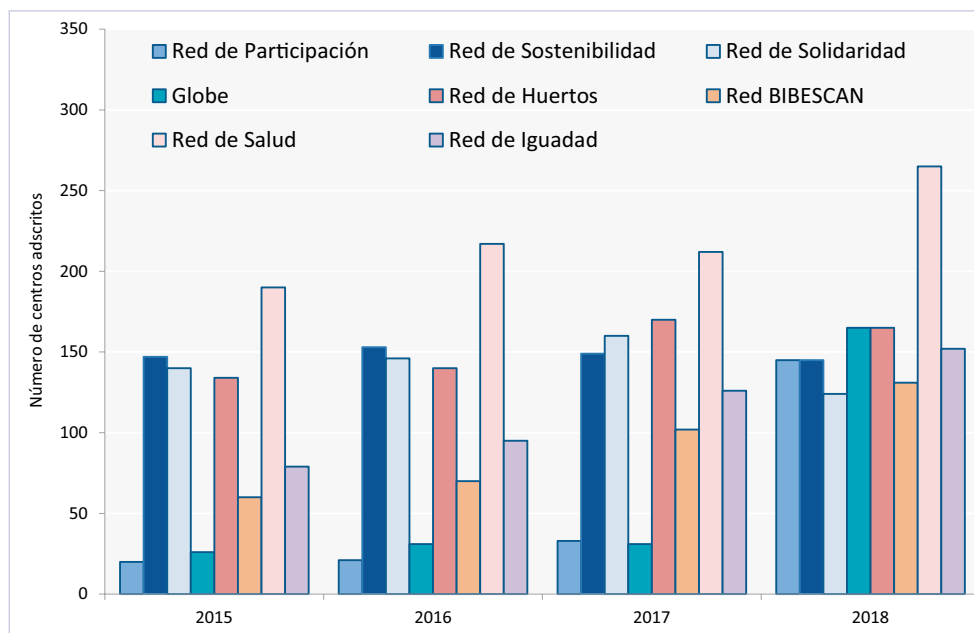
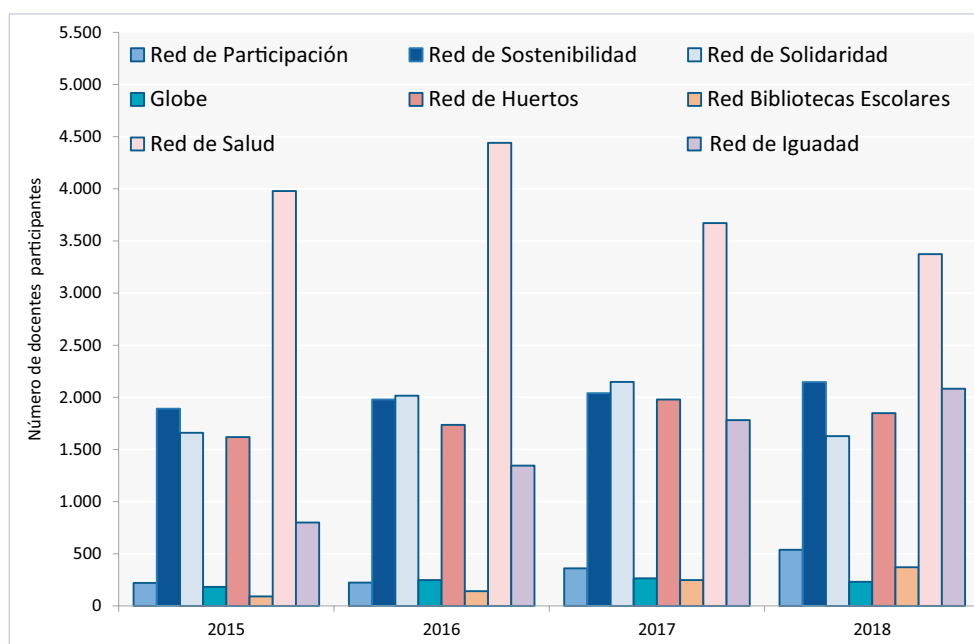


Figura 2
Evolución del número de docentes participantes. Años 2015 al 2018



como ahora. Sin embargo, con la llegada de internet a todos los ámbitos de la vida y al convertirse en una herramienta básica de comunicación en el entorno laboral, las redes se han adaptado a los tiempos y se han convertido de manera natural en proveedoras de espacios de trabajo conjunto. Su estructura es lo que hace posible realizar esta idea.

A lo largo de estas dos décadas de funcionamiento de las redes se consideró que debían responder a una forma homogénea, dado que perseguían unos objetivos comunes. Por esta razón en cada curso escolar se realiza la selección y renovación de los centros docentes que participan en las Redes Educativas de

Innovación en su conjunto, y no por separado, sin que esto limite el número de redes a las que un centro desee adscribirse.

Los objetivos enunciados en la convocatoria son los siguientes:

1. Impulsar el desarrollo de la innovación educativa, en consonancia con los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
2. Facilitar la formación necesaria para el fomento de metodologías que impulsen procesos de innovación.



3. Aprovechar el potencial de las Redes para fomentar la participación de la comunidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al desarrollo de las competencias.

4. Facilitar contextos significativos para los aprendizajes que partan, siempre que proceda, de la realidad patrimonial de Canarias, de manera que se propicie el conocimiento y el respeto de los aspectos culturales, históricos, geográficos, naturales, ecológicos, sociales y lingüísticos más relevantes de la Comunidad, así como los de su entorno.

2.2. Comité de centro (Profesorado, Alumnado, Familias, PAS...)

Si un centro educativo quiere formar parte de una red, debe partir de la creación de un comité de según la red a la que se haya adscrito (comité de solidaridad, comité de igualdad...). Este comité puede estar integrado por profesorado, familias, alumnado y personal de administración y servicios (teniendo en cuenta que no es preceptiva la representación de todos los sectores pero sí es posible y recomendable) que diseñarán, implementarán y evaluarán las acciones destinadas a alcanzar los objetivos propuestos en el plan de trabajo presentado a principio de curso.

Uno de los docentes del comité es el llamado «coordinador o coordinadora de la red en el centro», para quien son básicas las estrategias participativas y democráticas que se le proporcionan en las sesiones que tiene fijadas con el comité zonal o insular de su red. Sus atribuciones se especificarán más adelante.

2.3. Coordinador de la red en el centro

La persona nombrada coordinadora de una red en el centro actúa como enlace entre el Servicio de Innovación y su centro educativo, así como entre su centro y el resto de los centros adscritos a la red. Debe asistir a las sesiones de coordinación de la red, fijadas por resolución, en una franja horaria que el centro dejará disponible para que pueda asistir cuando se le convoque. Por ejemplo, la Red Canaria de Centros Educativos para la Sostenibilidad tiene fijado como horario de coordinación los miércoles de 12 a 14 horas en las islas capitalinas y los martes de 12 a 14 horas en las no capitalinas, de modo que las reuniones que se convoquen desde el Servicio de

Innovación sean siempre en esa franja horaria. Estas reuniones suelen tener el objetivo de informar del desarrollo del plan de trabajo inicial, compartir experiencias y recursos, recibir formación u organizar eventos de la red. La persona coordinadora de la red también es la encargada de remitir el plan de trabajo a principio de curso y una memoria completa al final, así como el listado de profesorado, personal de administración y servicios o familias que hayan participado, para que la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias realice la certificación oficial.

Por su parte, la Dirección General de Personal, a propuesta de la dirección del Servicio de Innovación, asigna hasta tres horas a los centros pertenecientes a las Redes Educativas para facilitar la realización de las labores asignadas a las personas coordinadoras, adjudicadas de la siguiente manera:

- 1 hora para centros que se adscriben a una red.
- 2 horas para centros que se adscriben a dos redes.
- 3 horas para aquellos centros que se adscriben a tres o más redes.

2.4. Plan de trabajo

A principio de curso, las personas coordinadoras de cada red en los centros deben hacer llegar al Servicio de Innovación un plan de trabajo en el que se establezcan estos aspectos:

- Justificación de la participación del centro en la red en cuestión. Punto de partida.
- Objetivos del centro relativos a la red en cuestión.
- Vinculación de los objetivos del centro con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y con los del proyecto educativo.
- Acciones que se van a desarrollar para lograr la consecución de los objetivos, así como su temporalización, participantes, personas responsables de cada una, agentes externos implicados e indicadores de logro.
- Plan de comunicación y difusión del trabajo desarrollado por la red en el centro.

Este plan de trabajo es fundamental. Los centros que se adscriben a las redes tienen una motivación más profunda que la mera organización de actividades sobre un tema. Pertenecer a una red significa que ese centro tiene la intención de considerar en su filosofía la meta de dicha red como aspecto prioritario. Por ejemplo, un centro que esté adscrito en la Red de centros educativos para la Sostenibilidad, tendrá entre sus metas ser un centro verde, sostenible, conservador del medio ambiente. No se trata simplemente de organizar

actos en las efemérides con motivos medioambientales, sino de tener la intención de impregnar la vida del centro en su conjunto con esos valores, desde el ámbito pedagógico hasta el organizativo-administrativo, pasando por sus relaciones con el exterior.

En el momento de entregar el plan de trabajo (en las primeras semanas del curso) se queda sin cumplimentar una parte de este documento: la valoración de cada una de las acciones propuestas, así como los aspectos positivos, las dificultades encontradas y las propuestas de mejora de todo el plan. Esta parte constituirá la memoria y valoración final, que ha de cumplimentarse y entregarse a final de curso.

2.5. Coordinador de todas las redes de un centro

Por último, nos encontramos con el coordinador o la coordinadora de todas las redes de un centro. Esta figura se creó hace tan solo dos cursos escolares, cuando el Servicio de Innovación se percató de que algunos centros estaban adscritos a más de una red (en ocasiones a más de cinco y de seis). En algunos casos, los diferentes planes de trabajo de cada una de esas redes, en el mismo centro, incluían acciones que no tenían ninguna vinculación, llegando a repetirse algunas o a realizarse actuaciones contradictorias.

Sin embargo también había muchos ejemplos de que, *motu proprio*, las personas coordinadoras de un mismo centro se reunían periódicamente para establecer un plan de trabajo conjunto, que tendiera a la consecución de unos objetivos comunes, donde estaban bien representadas todas las redes a las que pertenecían. Se consideró que este era el modelo que se debía respaldar y difundir entre todos los centros, por lo que se introdujo en la convocatoria conjunta la figura del coordinador o coordinadora de todas las redes de un centro, que debe a su vez coordinar alguna de las redes a las que están adscritos.

2.6. Plataformas

Todas las redes educativas cuentan con una plataforma que sirve a los coordinadores y coordinadoras de los centros de espacio virtual para lo que puedan necesitar. Las principales funciones de esta plataforma son:

- Consultar la normativa relativa a las Redes Educativas.
- Tener a su disposición recursos sobre el contenido de la Red (sobre solidaridad, salud, lectura...)
- Estar en contacto permanente con las personas que coordinan la Red en el Servicio de Innovación

de la Consejería de Educación y Universidades, así como con cualquier coordinador o coordinadora de la misma red en otro centro educativo.



- Compartir las experiencias relativas a la red que llevan a cabo en su centro educativo.
- Contar con un espacio de trabajo conjunto.
- Subir la documentación exigida de cada centro perteneciente a la Red (plan de trabajo, memoria...).

2.7. Coordinador insular / zonal. Comité insular / zonal

En el grupo de personas coordinadoras de las redes en los centros existe el coordinador o coordinadora insular o zonal. Esta figura tiene la función de facilitar el trabajo de coordinación, máxime cuando una red tiene muchos centros adscritos. Por ejemplo, la Red de Participación tiene 89 centros adscritos de toda Canarias, por tanto se eligen ocho coordinadores insulares (uno por cada isla) que colaboran estableciendo el orden del día de las reuniones con el resto de coordinadores/as, registrando la asistencia o participando en la organización de los encuentros finales de la red. Sin embargo, en redes donde la cantidad de centros adscritos es mucho mayor, se eligen coordinadores/as zonales, pues no basta con una persona por isla, teniendo así en las islas capitalinas esta figura por cada ámbito del Centro del Profesorado (CEP), es decir, cuatro.

De este modo se crean comités con todos los centros pertenecientes a la red de una misma zona CEP (en las redes más solicitadas) y de una misma isla (en las que no lo son tanto).

2.8. Encuentros finales

En los últimos meses del curso los centros educativos desean mostrar el trabajo realizado al resto de la Red, para compartir experiencias e inspirarse con ellas. Por este motivo se celebran los encuentros finales con una organización y duración dependientes del tipo de red y de la isla en la que se celebren. Por ejemplo, la Red de Salud realiza un encuentro final por zona de centro de Profesorado, es decir, cuatro en cada isla capitalina y uno en cada isla no capitalina (excepto en Fuerteventura, que se celebran dos encuentros). No obstante, esta organización está sujeta a cambio.

Cada año los centros educativos deciden el tipo de celebración que desean realizar. Cuando tan solo hay algunos centros adscritos a una red y desean participar en un encuentro final más grande, pueden unirse al de la isla capitalina de su provincia. Por ejemplo, para evitar desplazamientos y tener un encuentro de suficiente envergadura, la isla de El Hierro organiza desde hace dos cursos un encuentro final multired en el que todos los centros que están adscritos a alguna red celebran juntos el trabajo realizado en una única jornada.

2.9. Certificación

La memoria enviada por el profesorado coordinador al Servicio de Innovación contiene los listados del profesorado que ha participado colaborando con la red en el centro. De este modo, la Consejería de Educación puede certificar al profesorado implicado por el número de horas que establece la convocatoria:

- Profesorado coordinador de una red en su centro - 40 horas.
- Profesorado coordinador de todas las redes en su centro - 40 horas + 15 horas.
- Profesorado participante de cada red - 20 horas.
- Profesorado coordinador de zona o insular - 30 horas.

El propio centro educativo realiza la certificación del alumnado, familias y personal de administración y servicios participante.

2.10. Particularidades de algunas redes

Todas las redes tienen sus particularidades generadas por el paso de los años y las demandas del profesorado o de los centros, pero a veces también por otras cuestiones. Así, la Red *Globe*, por su carácter internacional, requiere de una formación previa del profesorado coordinador.

La red de Igualdad, por su parte, incorporó, desde el curso 2107-2018, la figura de los «agentes zonales de igualdad» (AZI), 50 docentes con formación y amplia experiencia en Igualdad y Educación Afectivo-Sexual que asesoran a los centros en estas materias, independientemente de que estén o no adscritos a la Red. Estos agentes hacen las funciones de coordinadores zonales en la Red de Igualdad con la colaboración de las asesorías de CEP.

Hasta el curso 2018-2019 también los Servicios Centrales certificaban al Personal de Administración y Servicios y a los padres y madres que hubieran participado en el desarrollo de las acciones en un centro de la Red de Participación por un total de 20 horas.

2.11. Redes y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

La Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias tiene un claro compromiso con la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Las redes educativas suponen una estructura idónea para el desarrollo de estos Objetivos en los centros educativos. Por lo que, tal y como se ha explicado más arriba, el plan de trabajo de cada centro educativo debe proponer objetivos de la red a la que estén adscritos que estén relacionados con los ODS, de modo que, realizando el trabajo de la Red la Comunidad Educativa Canaria se acerque cada vez más a la filosofía de estos objetivos planteada por la UNESCO. Esta estrategia ha permitido lograr que el conocimiento sobre los ODS entre el profesorado, alumnado y familias de Canarias crezca exponencialmente.

En el pasado mes de febrero la Consejería organizó unas Jornadas sobre Objetivos de Desarrollo Sostenible, dirigidas al profesorado de las ocho islas, en las que se superaron las expectativas de asistencia gracias a la sensibilización que se ha hecho desde las redes educativas. Este evento sirvió para corroborar que el profesorado canario está altamente interesado en cuestiones que de verdad importan y que deben estar absolutamente cohesionadas con los contenidos que se imparten en las aulas a diario.

2.12. Redes y Aprendizaje Servicio (ApS)

Así como las redes son el espacio idóneo para el trabajo sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, existe una propuesta educativa que encaja a la perfección con ellas: se trata del Aprendizaje-Servicio. Orientar los conocimientos que el alumnado debe adquirir en el aula hacia el compromiso social o aplicar esos conocimientos para mejorar el entorno, la comunidad o el mundo son, en definitiva, los objetivos fundamentales de los proyectos de ApS. Por esta razón muchos de los planes de trabajo de las redes en centros están íntimamente relacionados con proyectos de ApS presentados en la convocatoria anual que realiza la Consejería para dotar económicamente estas propuestas y ofrecer formación al profesorado coordinador. Y también por este motivo en las II Jornadas de ApS en Canarias, organizadas el pasado marzo por la Asociación Canaria de Aprendizaje-Servicio en colaboración con la Consejería de Educación y Universidades, más de doscientos docentes asistieron para escuchar a las ponentes de la Red española de Aprendizaje-Servicio –Rosar Batlle Suñer y Ana Belén Boix Presa– así como para conocer las experiencias seleccionadas y establecer contacto con entidades sociales y otras instituciones interesadas en participar en proyectos educativos de ApS.

3. Valoración y perspectivas de futuro

En este punto no podemos pensar en un balance más positivo. La creación y desarrollo de las redes educativas ha permitido el trabajo en red (disculpen la redundancia) de muchísimos centros educativos sobre las mismas materias, el fomento de la participación en acciones que desarrollan cuestiones relevantes en la formación integral del alumnado como la Salud, la Solidaridad, el hábito lector y la mejora de la comunicación, la Sostenibilidad, la Igualdad o la Participación.

Tras más de una década en el Servicio de Innovación tenemos la mirada puesta en la mejora del modelo de redes. Somos conscientes de que todavía hay un buen número de centros que aun trabajando en los distintos temas, no están adscritos a las redes, generalmente por desconocimiento del método de trabajo. La intención de la Consejería es llegar a todos esos centros que podrían estar aportando experiencias de calidad o que simplemente no se atreven a comenzar con un trabajo en alguna de las diversas materias contempladas por las redes. También consideramos prioritario intentar que en los centros adscritos haya cada vez más personas que participen activamente, no solo de los sectores del profesorado y alumnado, sino también del Personal de Administración y Servicios, de las familias, y de otras instituciones como puedan ser los ayuntamientos o los cabildos insulares.

Por otro lado, dado que el trabajo de las redes está íntimamente relacionado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, esperamos empezar a recoger los frutos de la difusión de estos compromisos en el alumnado y el profesorado, con resultados objetivos en la propia sociedad derivados de las acciones propuestas.

4. Conclusiones

Cuando un miembro del Servicio de Innovación viaja fuera de las Islas Canarias por motivos de trabajo y explica la existencia de las redes educativas, se nos suele felicitar por esta organización. Pero lo cierto es que aquí está bastante asumido el trabajo en red con otros centros, para los centros y por los centros. Y aunque sentimos con orgullo que las cosas se están haciendo bien, somos conscientes de que hay que seguir mejorando para que la educación pública sea un referente de calidad. El Servicio de Innovación se limita a facilitar las alianzas y poner los medios de los que dispone la Consejería de Educación para sacar a la luz experiencias dignas de ser conocidas y replicadas.

Seguramente nuestra mayor satisfacción al trabajar fuera del aula profesores y profesoras como nosotros, en comisiones de servicio temporales, sea el conocimiento que se adquiere con la visita a otros centros, las ideas que se pueden diseminar o los ánimos que se encuentran en aulas recónditas del Atlántico. Las personas que nos trabajamos hoy en día en el Servicio de Innovación no somos las mismas que las que comenzaron con la idea de las redes, pero esto no acaba, porque funciona.

Referencia bibliográfica

Resolución 799 / 2018 de la directora de la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa por la que se convoca la selección y renovación de centros docentes públicos no universitarios para su participación durante el curso escolar 2018-2019 en las redes educativas de Innovación.

La Autora

Cristina García Somalo

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de La Laguna. Obtuvo el título de Máster Universitario en el Mundo Clásico y su Proyección en la Cultura Occidental por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Es profesora de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria y Bachillerato. Ocupó la Jefatura de estudios en un Centro de Educación Obligatoria (Primaria y Secundaria) y la Secretaría en un centro de Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Actualmente es técnica de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias como coordinadora del Programa de Familia y Participación Educativa en el Servicio de Innovación. Ha sido asesora y formadora de profesorado en el Centro de Formación del Profesorado de La Gomera en materia de convivencia positiva, competencia comunicativa, programación didáctica y participación, así como presidenta de tribunal de Lengua Castellana y Literatura en los procedimientos selectivos para ingreso al Cuerpo de Profesorado de Enseñanza Secundaria. Ha colaborado en proyectos educativo-comunitarios por la innovación y la mejora de la calidad educativa.



Gómez-Chao, Xurxo. (2017). A temporalidade da paisaxe I. (Detalle). Madrid: Galería BAT.

Xurxo Gómez-Chao

A temporalidade da paisaxe I

2017. Fotografía, 100 x 100 cm. Galería BAT

A Coruña 1960

Xurxo Gómez-Chao es licenciado en Bellas Artes por la facultad de San Carlos. Durante sus años en la carrera su obra evolucionó desde unos inicios figurativo-coloristas hasta un expresionismo simbólico de densos empastes matéricos. Es en ese tiempo cuando colabora y participa de experiencias como GRUPORZÁN, iniciativas como NOVÍSSIMOS o publicaciones de expresión plástica y literaria como LUZES DE GALICIA o LA NAVAL. La obra de Xurxo Gómez-Chao se puede definir como multidisciplinar, en la que pintura, fotografía, escultura, vídeo y *performance* conviven para generar una obra nueva e independiente. Ha realizado gran variedad de exposiciones individuales y colectivas a nivel nacional e internacional.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



IDENTIFICANDO BUENAS POLÍTICAS Y PRÁCTICAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

IDENTIFYING GOOD POLICIES AND PRACTICES FOR INCLUSIVE EDUCATION

Álvaro Ferrer Blanco
Save the Children

Resumen

La inclusión es un proceso constante de innovación y mejora en las políticas, prácticas y culturas educativas. *Save the Children* contribuye a esa transformación inclusiva generando conocimiento a través de la identificación de buenas prácticas que puedan ser replicadas y adaptadas por docentes, centros educativos y administraciones para asegurar la presencia, la participación y el aprendizaje de todas y todos. La «Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva» (2013) y el informe «Mézclate conmigo» (2018) son dos ejemplos, dirigidos al nivel de centro educativo y aula y al de las políticas públicas respectivamente, de este intento por impulsar cambios sistémicos para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva de niños y niñas.

Palabras clave: inclusión, educación inclusiva, buenas prácticas, evidencias, política educativa, infancia, derecho a la educación, segregación.

Abstract

Inclusion is a process of innovation and improvement in educational policies, practices and cultures. SAVE THE CHILDREN contributes to that inclusive transformation by generating knowledge, identifying «good practices» to be replicated and adapted by teachers, schools and governments in order to guarantee everyone's presence, participation and learning. The «Guide of Good Practices on Inclusive Education» (2013) and the report «All join in» (2018) are two examples, aimed at the school and classroom level and the policy level respectively, and with the attempt to trigger systemic changes to fulfil children's right to inclusive education.

Keywords: inclusion, inclusive education, good practices, evidence, education policy, childhood, right to education, segregation.



I. Introducción

I.1. Derecho a la educación inclusiva, equitativa y de calidad

Save the Children trabaja desde hace 100 años para que se reconozcan y hagan efectivos los derechos de la infancia. Busca generar cambios reales y duraderos en las vidas de niños y niñas. El derecho a la educación tiene un papel central en la misión de la organización, y así lo demuestra su trabajo en España y en los 120 países donde está ubicada.

Como consagra la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad y ha interpretado el Comité de Derechos del Niño, actualmente la inclusión es más que un principio, es un derecho que forma parte integral de la definición del derecho a la educación de niños y niñas con el que los poderes públicos están comprometidos. Hoy en día no se supone suficiente el acceso a un puesto escolar para que el disfrute de este derecho se considere efectivo, sino que se requiere que la educación sea equitativa, inclusiva y de calidad, de forma que proporcione aprendizajes significativos y las competencias necesarias para una vida digna a todos y todas y genere cohesión social. La formulación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 –parte de la hoja de ruta común para el planeta hasta 2030– es probablemente el mejor reflejo de ese cambio de paradigma.

I.2. Políticas, prácticas y culturas inclusivas

Existe consenso sobre la idea de que hay tres variables interdependientes que conforman la noción de educación inclusiva: presencia, participación y aprendizaje para todas y todos. La presencia hace referencia «al lugar donde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a clase»; la participación «se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela»; y el aprendizaje supone lograr «un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante, [...] alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible» (ECHEITA, 2008).

Tarabini, Jacovkis y Montes (2017) desarrollan un modelo de análisis que distingue tres ámbitos o niveles (ver figura 1) donde opera la exclusión educativa: el aula, el centro educativo, y la política (a la que para evitar confusiones ter-

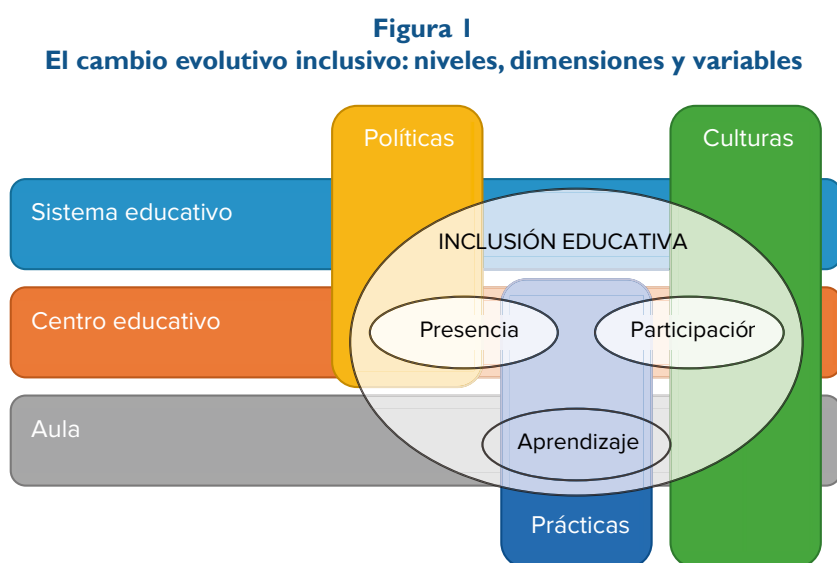
minológicas nos referiremos en estas páginas como sistema educativo).

Estos tres niveles se entrecruzan a su vez con las tres dimensiones fundamentales de la transformación hacia una orientación inclusiva, que Booth y Ainscow (2015) en su conocido *Index for Inclusion* aplican al nivel de la escuela: políticas, prácticas y culturas. Estos autores las definen del siguiente modo:

- «Las políticas tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo;
- Las prácticas se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende;
- Las culturas reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa» (BOOTH Y AINSCOW, 2015).

No obstante, podemos entender las políticas en un sentido más amplio, que supera al centro educativo, incorporando a la definición lo que Echeita y Ainscow (2011) en su «marco de referencia para sistemas educativos más inclusivos» llaman políticas (documentos de política nacional, liderazgos, aspiraciones políticas) y estructuras y sistemas educativos (apoyo adicional, coordinación entre instituciones y servicios, distribución de recursos económicos y humanos, oferta educativa, recogida y uso de información y estadísticas).

Obviamente las tres dimensiones no tienen la misma relevancia en todos los niveles: mientras que las políticas son la dimensión principal a nivel de sistema educativo e incluyen los planes y normas de los centros en tanto que instituciones, las prácticas educativas –la didáctica a fin de cuentas– se desarrollan en el centro y, sobre todo, en el aula. Como insistiremos después, y aun a riesgo de «estirar» el concepto, la



Fuente: Elaboración propia a partir de Echeita y Ainscow (2011) y Booth y Ainscow (2015).

transformación de la cultura es a nuestro entender algo transversal a todos los niveles, también a nivel de sistema.

Save the Children asume el «planteamiento sistémico de la inclusión educativa» de la Declaración de Salamanca de 1994, que significa actuar sobre todos los componentes del sistema educativo. Queremos actuar sobre las políticas, las prácticas y las culturas para que la educación inclusiva beneficie a todos.

1.3. Buenas Prácticas: aportar conocimiento al proceso dilemático de la inclusión

Echeita y Ainscow (2011) describen dos rasgos clave de la inclusión educativa que resulta conveniente tener presentes. Por una parte, su carácter de proceso. Como afirma el Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, «la educación inclusiva debe entenderse como el resultado de un proceso de compromiso continuo y dinámico para eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación, así como de cambios en la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas de educación general para acoger y hacer efectiva la inclusión de todos los alumnos» (Naciones Unidas, 2016).



Fuente: *Save the Children*.

Por otra parte esta condición «dilemática», cargada de incertidumbres, disputas y contradicciones (Echeita, 2008). Y esta lógica de proceso de reflexión y toma de decisiones se repite, de forma a menudo conflictiva, tanto a nivel de centro educativo como en las políticas públicas del sistema.

En ese contexto de constante innovación y mejora hacia la inclusión, parece lógico y deseable vincular conocimiento y acción, como plantea la UNESCO en su programa MOST (*Management of Social Transformation Programme*, Programa científico para las Ciencias Sociales) usando la investigación y las experiencias previas existentes para mejorar las políticas e intervenciones públicas, en este caso educativas. La propia UNESCO (2007) reconoce el papel que juegan las ONG en la «coproducción» de ese conocimiento para la mejora de la acción pública, unido a su valioso aporte en términos de canal de movilización y participación de la ciudadanía afectada. Desde esta lógica trabajamos en *Save the Children*, buscando aportar conocimiento y evidencias para generar cambios sistémicos a ese doble nivel de sistema educativo y de escuela y aula.

En el uso de la evidencia para el diseño de políticas y programas hay tres aspectos relevantes: la evidencia de estudios de investigación, la experiencia y conocimiento experto de quienes desarrollan intervenciones, y la evidencia del contexto en que se desarrollan los programas y políticas y sus beneficiarios (*Center for Disease Control*, 2013, citado por Kilburn y Mattox, 2016). La identificación de buenas prácticas —de aquellas experiencias que funcionan y que han obtenido los resultados esperados (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2012)— es en este sentido una estrategia útil que combina las tres dimensiones. Por tanto, es necesario dejar clara la doble acepción que manejamos en este texto: por una lado la práctica educativa y por otro la buena práctica como experiencia exitosa.

En la medida en que, desde la óptica de la inclusión, la identificación de barreras a la presencia, participación y aprendizaje son procesos complejos que ocurren en un contexto concreto —un centro educativo, un municipio, una comunidad autónoma—, estas experiencias pueden servir no necesariamente para ser replicadas con exactitud pero sí para orientar el «aterrizaje» práctico de los grandes principios enunciados.

En este artículo compartimos dos iniciativas que, desde el enfoque de las buenas prácticas, cada una actuando en un nivel y poniendo el énfasis en alguna de las variables de la ecuación de la inclusión, *Save the Children* ha desarrollado para impulsar de manera

integral el cambio hacia una educación inclusiva. La primera de ellas propone políticas y prácticas para promover la participación y el aprendizaje desde el nivel de centro educativo y aula. La segunda plantea políticas replicables desde las administraciones educativas para la presencia.

2. Participación y aprendizaje de todas y todos en el centro educativo: «Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva» (2013)

La «Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva» fue parte del proyecto internacional «Promoción de la atención integral de los niños y las niñas de 5 a 12 años en el ámbito educativo y comunitario», fruto de un convenio que *Save the Children* suscribió con la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y el Ministerio de Educación de Cuba para mejorar la calidad e inclusión de los sistemas educativos de Cuba y España.

Actuar desde el nivel de la escuela es coherente con el papel que la investigación otorga hoy al centro educativo en la mejora como unidad básica del cambio y de la innovación: «pensar la escuela como tarea colectiva es convertirla en el lugar donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr» (BOLÍVAR, 2008).

2.1. Concepto de Buena Práctica

Existen distintas definiciones de buena práctica, que giran en torno a los tres aspectos de la evidencia de los que hablábamos antes. En la guía se entiende como tal a «las formas óptimas de ejecutar un proceso (en nuestro caso, la inclusión educativa), que pueden servir de modelo para otras organizaciones» (*Save the Children*, 2013).

A nivel operativo, para la selección de las experiencias recogidas se han definido una serie de criterios reflejados en la tabla I que adaptan los trabajos previos de otras organizaciones a la educación inclusiva.

Tabla I
Criterios para la selección de buenas prácticas en educación inclusiva

| Criterios referidos a los beneficiarios |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> — Generar un impacto positivo y medible en los beneficiarios: que los alumnos hayan aumentado su aprendizaje y participación en el sistema educativo, así como sus niveles de logro. — Luchar eficazmente contra la discriminación de cualquier signo y la exclusión educativa. — Promover la autonomía, habilidades y capacidades de las personas implicadas, así como su bienestar. — Representar un impacto social positivo desde la perspectiva de género. |
| Criterios referidos a la comunidad educativa y sociedad en general |
| <ul style="list-style-type: none"> — Contar con una amplia base de participación, especialmente de los beneficiarios, en el proceso de inclusión. — Fortalecer la comunidad (crear vínculos entre sus miembros, trabajo en red de los docentes, etc.). — Favorecer la participación de voluntarios. — Tener impacto positivo en la sensibilización de la sociedad y los medios de comunicación. |
| Criterios metodológicos |
| <ul style="list-style-type: none"> — Dar lugar al cuestionamiento de enfoques tradicionales de intervención frente a la exclusión social y las salidas posibles. — Demostrar un sentido de creatividad en su enfoque de un problema, así como un empleo eficaz de los recursos. — Plantear un enfoque multidimensional y/o interdisciplinar. — Ser innovadoras. — Ser sostenibles desde el punto de vista económico y temporal. — Poder ser replicada en otros centros educativos. — Hacer primar los objetivos cualitativos sobre los cuantitativos. — Evaluar el impacto de su intervención sobre los beneficiarios a largo plazo. |

Fuente: *Save the Children* (Solla, C.), 2013. «Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva».

Tabla 2
Categorización de buenas prácticas de educación inclusiva

| Entornos, herramientas y programas accesibles para todos y todas | Cooperación y altas expectativas | Agrupaciones para el aprendizaje dialógico |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> — Entornos sin barreras. — Herramientas para la vida (flexibilidad curricular y didáctica). — Acceso a programas educativos en horario extraescolar. | <ul style="list-style-type: none"> — Profesorado que trabaja en equipo y tiene altas expectativas. — Resolución de conflictos cooperativa. | <ul style="list-style-type: none"> — Grupos heterogéneos: entre iguales. — Grupos heterogéneos: distintos niveles. — Participación del resto de la comunidad educativa. |

Fuente: *Save the Children* (Solla, C.), 2013. «Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva».

2.2. Clasificación de las Buenas Prácticas

La guía recoge un conjunto de 28 buenas prácticas que han sido clasificadas conforme al principal tipo de intervención que incluyen, aunque muchas abarcan más de uno. Como se puede ver en la tabla 2, se trata de experiencias de aplicación práctica de metodologías que la investigación educativa respalda. Por ejemplo, la eficacia tanto del trabajo con grupos heterogéneos como de la participación de la comunidad educativa, que fueron extensamente analizadas en el proyecto europeo INCLUD-ED (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2011).

Aunque se trata de un recorrido no exhaustivo, la guía sí logra abordar buena parte de las dimensiones e indicadores del *Index for Inclusion* (Booth y AINSKOW, 2015): colaboración entre centro y familias, altas expectativas para todos, un currículo para todos, integración de nuevos estudiantes, accesibilidad física, grupos equitativos, participación activa de estudiantes en su aprendizaje, colaboración entre el equipo docente, actividades fuera del horario lectivo abiertas a todos, disciplina basada en el respeto y orientada al aprendizaje...

A continuación repasaremos de manera sucinta propuestas organizativas y didácticas que favorecen la inclusión a través de algunos ejemplos de experiencias recogidas en la guía.

2.3. Accesibilidad de entornos, herramientas y programas

Un requisito esencial de una escuela inclusiva es que los centros educativos, el entorno del aula y las herramientas didácticas cumplan con el principio de accesibilidad universal y eliminar barreras para que el alumnado con discapacidad pueda participar plenamente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ejemplo de esto es la experiencia de inclusión del alumnado sordo en el IES Pedro Duque de Leganés

(Madrid), que coordina las actuaciones de atención a la diversidad –adaptaciones de comunicación, apoyos, entre otras– en un proyecto educativo inclusivo.

Hacer accesible el centro también pasa por desarrollar un currículo flexible que tenga en cuenta las necesidades e intereses de todo el alumnado. Esto es lo que hace el Colegio BrotMadrid al globalizar los contenidos y trabajarlos a través de centros de interés. Otra experiencia consolidada de trabajo global de las competencias es el Sistema Amara Berri del CEIP Bermeo-San Frantzisko Herri Ikastetxea de Bermeo (Bizkaia).

El momento de llegada al centro es especialmente sensible cuando se trata de alumnado procedente de otros países, y más aún cuando hay dificultades lingüísticas. La implicación activa del alumnado es central en el Plan de Acogida del CEIP Nuestra Señora del Remolino de El Molar (Madrid) y en el proyecto «Parejas lingüísticas» del Institut Angeleta Ferrer i Sensat de Sant Cugat del Vallès (Barcelona).

Hacer accesibles actividades extraescolares que amplíen el tiempo de aprendizaje es muy importante para el éxito de niños y niñas de familias desfavorecidas. La actividad «El Museo llega a Las Norias» del CEIP Mirasierra de Las Norias (Almería) muestra la necesidad de colaborar para ello con los recursos y actores de la localidad.

2.4. Cooperación y altas expectativas

La inclusión requiere de un equipo docente que coopera estrechamente desde las distintas especialidades, que tiene el convencimiento y la expectativa de que el alumnado alcance el máximo nivel de aprendizaje posible y lo transmite a las familias. Ese es el caso, por ejemplo, de la atención integral que ofrece el Centro Concertado Tres Olivos de Madrid, que escolariza a un número significativo de niños y niñas con discapacidad auditiva.

Por su parte, experiencias como la de familiares mediadores escolares del CEIP Sierra Arana de Iznalloz (Granada) muestran la eficacia de la cooperación activa con las familias en la resolución de conflictos, favoreciendo su implicación en la vida escolar. Lo mismo ocurre cuando se da un rol activo al alumnado, como con el proyecto de «Alumnos-Ayudantes» y «Tutores-Ayudantes» para la mejora de la convivencia en el IES Rosa Chacel de Colmenar Viejo (Madrid).

2.5. Agrupamiento para el aprendizaje dialógico

La organización de desdobles con alumnado que presenta distinto rendimiento es más efectiva para la evolución de todos que la separación en grupos homogéneos. Esa es la base de los «grupos interactivos» que se desarrollan en las áreas de matemáticas y lengua en el CEIP Jaime Vera de Torrejón de Ardoz (Madrid), donde el alumnado practica lo que aprende, y se cuenta con la participación de voluntarios del entorno.

Otra aproximación eficaz al aprendizaje dialógico es la participación del resto de la comunidad educativa, especialmente en el caso del alumnado más vulnerable. Un ejemplo, con una dilatada experiencia de éxito en esta práctica, son las Comunidades de Aprendizaje, de las que se muestran en la guía los ejemplos del CEIP Andalucía de Huelva y el CPI Sansomendi IPI de Vitoria-Gasteiz. Entre sus actividades están las tertulias dialógicas con familiares voluntarios y distintas comisiones, espacios y procesos de implicación de la comunidad escolar.

3. Políticas para la presencia de todas y todos: «Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva» (2018)

La presencia, es decir, que todos los niños y niñas aprendan físicamente juntos porque los centros educativos están abiertos a la diversidad del alumnado, constituye una variable fundamental de la inclusión. Además facilita que las responsabilidades estén más repartidas entre el centro educativo y las políticas autonómicas y estatales. Entender al centro como unidad de cambio no significa, desde un prisma de cambio sistémico, renunciar al papel primordial que juegan las políticas a nivel de sistema educativo para avanzar en la inclusión.

Como resultado de una interpretación de la inclusión educativa centrada exclusivamente en las necesidades educativas especiales, este aspecto ha recibido mucha atención en el caso del alumnado con disca-



Fuente: Save the Children.

pacidad. Pero la educación inclusiva hace referencia al conjunto de la diversidad del alumnado y hay otros factores y grupos en riesgo de exclusión educativa; por ejemplo, la circunstancia de nacer en una familia de bajo nivel socioeconómico se traduce en barreras para la participación y el éxito educativo, pero también para su presencia en las aulas con el resto de estudiantes.

Este aspecto es relevante desde el punto de vista de la equidad y la eficiencia del sistema educativo. La evidencia de la investigación muestra cada vez con mayor claridad el llamado «efecto pares», es decir, que la mezcla en las aulas de alumnado de diferente origen social beneficia a los más desfavorecidos sin perjudicar el rendimiento del conjunto (CAUSA y CHAPUIS, 2009; BENITO, ALEGRE y GONZÁLEZ-BALLETBÒ, 2014).

Con el objetivo de prestar atención a esta problemática poco visible hasta ahora, en *Save the Children* elaboramos el informe «Mézclate conmigo: de la segregación socioeconómica a la educación inclusiva». En la primera parte de este documento, se analiza el fenómeno de la segregación del alumnado socioeconómicamente desfavorecido entre centros, las características de los centros donde se concentra y sus consecuencias para la participación y el éxito educativo. Sabemos así que la concentración del alumnado

desfavorecido en ciertos centros educativos se ha agravado en España en los últimos años, y que esta situación reduce su probabilidad de promocionar y de cursar estudios superiores.

A partir de esta reflexión, siguiendo una lógica similar al proyecto anterior, desde una perspectiva de políticas basadas en la evidencia, se analiza el abanico de políticas educativas que intervienen sobre la distribución del alumnado en las escuelas y se realizan recomendaciones de cuáles son efectivas y apropiadas para mejorar la inclusión sobre la base de la investigación y de las experiencias disponibles en España y a nivel internacional.

3.1. Política de oferta o planificación

Las políticas de oferta son aquellas que tienen que ver con el diseño del mapa escolar, con la definición de qué centros educativos y plazas están disponibles, dónde se ubican y qué características tienen. El asegurar que los proyectos educativos de los centros de una misma zona son comparables en calidad con una oferta académica y de servicios similar (comedor, bilingüismo, jornada escolar...) es positivo para evitar dinámicas de huida de algunas familias y segregación. Como lo es también el diseño proactivo de una adscripción entre colegios de primaria e institutos de distinta composición social y una política de apertura y cierre de líneas y centros que tenga en cuenta no solo la demanda sino criterios de inclusión.

3.2. Políticas de demanda o admisión

Las políticas de demanda son aquellas que determinan el proceso de elección de las familias y la asignación de centro educativo. El establecimiento de cuotas mínimas y máximas de alumnado desfavorecido que tengan que escolarizar todos los centros, la creación de oficinas de matriculación que gestionen la inscripción y proporcionen información y acompañamiento a las familias, o el diseño de zonas de escolarización de tamaño medio que abarquen población diversa, son políticas que se han mostrado efectivas para asegurar una escolarización equilibrada.

3.3. Políticas de recursos o de compensación y atracción

Las políticas de recursos son las que determinan con qué medios los centros educativos atienden las necesidades de su alumnado para compensar las desigualdades de partida y atraer a las familias. Entre las políticas que son efectivas está la asignación de recursos a los centros por índices o fórmulas que tengan en cuenta las necesidades de su alumnado (en lugar de modelos de reparto igualitario), mejorar la detección

del alumnado socioeconómicamente desfavorecido mediante la coordinación con servicios sociales y su incorporación legal como una categoría de ACNEAE (Alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo), y promover proyectos educativos innovadores en centros con concentración.

4. El reto de una cultura y unos valores educativos inclusivos

La tercera dimensión de la transformación inclusiva es probablemente la más relevante. La cultura escolar está constituida por «las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos que comparten las personas miembros de la comunidad escolar» (STOLP, 1994, citado en ELÍAS, 2015). Estas concepciones, valores y actitudes orientan el rumbo hacia el que se dirigen las acciones de esas comunidades, lo que se puede aplicar a los dos niveles de análisis que hemos abordado: la comunidad escolar y lo que podemos llamar las comunidades educativas tanto las autonómicas como la estatal. La teoría de las redes de políticas públicas es aplicable al ámbito educativo: una estructura de actores públicos y privados que mantienen vínculos más o menos estables de cooperación en la formulación, decisión y ejecución de políticas en un sector determinado (PORRAS, 2001). Y esa red comparte también una cultura en tanto que comunidad.

Para Booth y Ainscow la inclusión es «el proceso sistemático de llevar determinados valores a la acción [...] superar la exclusión y promover la participación» (BOOTH y AINSCOW, 2015). Por eso suscribimos la idea de Echeita y Ainscow (2011) de que nada de ello será factible si no existe un cambio de mentalidad en aquellos líderes y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica».

Necesitamos asumir a todos los niveles, y con convicción, que es deseable y posible —no solo un principio o ideal—, regirnos por criterios éticos y legales de que todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones personales, económicas, sociales o culturales, aprendan juntos y puedan optar a las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

La sensibilización de los actores educativos y del conjunto de la sociedad es clave en este momento para hacer efectiva la educación inclusiva en nuestro país. Y ese es el reto de trabajo de *Save the Children* en el futuro próximo para completar esa aproximación verdaderamente sistémica que queremos: contribuir a cambiar culturas, políticas y prácticas educativas.

Referencias Bibliográficas

- AGENCIA ANDALUZA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2012). *Guía de Buenas Prácticas Docentes*. Sevilla: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
- BENITO, R., ALEGRE, M.A. y GONZÁLEZ-BALLETBÒ, I. (2014). «School Segregation and Its Effects on Educational Equality and Efficiency in 16 OECD Comprehensive School Systems». *Comparative Education Review*, 58 (1), pp. 104-134.
- BOLÍVAR, A. (2008). «Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje». *Ponencia en el XIII Congreso de UECOFE*, Gijón 22-24 octubre 2008.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Madrid: OEI y FUHEM.
- CAUSA, O. y CHAPUIS, C. (2009). «Equity in Student Achievement Across OECD Countries: An Investigation of the Role of Policies». *OECD Economics Department Working Papers*, 708, OECD Publishing.
- ECHETA, G. (2008). «Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto» *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), pp. 9-18.
- ECHETA, G. y AINSCOW, M. (2011). «La Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente» *Tejuelo*, (12), pp. 26-46.
- ELÍAS, M. E. (2015). «La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo». *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), pp. 285-301.
- KILBURN, M. R. y MATTOX, T. (2016). *Using Evidence to Strengthen Policies for Investing in Children*. Santa Mónica: RAND.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- NACIONES UNIDAS (2016). «Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva» *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.
- PORRAS, J. I. (2001). «Policy Network o red de políticas públicas: Una introducción a su metodología de investigación». *Estudios Sociológicos*, XIX (57), pp. 721-745.
- SAVE THE CHILDREN (Martínez, L. y Ferrer, A.) (2018). *Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Madrid: Save the Children.
- SAVE THE CHILDREN (Solla, C.) (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the Children.
- TARABINI, A. (DIR.), JACOVKIS, J. y MONTES, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- UNESCO (2007). «Desarrollo social: de la investigación a la política y a la acción. Programa MOST (Gestión de las Transformaciones Sociales)». *Documento de base provisional*. París: UNESCO.

El autor

Álvaro Ferrer Blanco

Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración por la Universidad de Murcia. Estudios de posgrado en Relaciones Internacionales e Investigación Social. Ha trabajado en políticas educativas en distintas organizaciones, tanto desde la investigación como la incidencia política. Ha sido miembro del Consejo Escolar de la Región de Murcia y del Consejo Escolar del Estado y Presidente de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes CANAE.

Actualmente es el especialista en equidad educativa del Departamento de Políticas de Infancia de Save the Children España. Es coautor –junto a Lucía Martínez– del informe «Mézclate conmigo: de la segregación socioeconómica a la educación inclusiva» y autor del informe «Becas para que nadie se quede atrás», ambos publicados en 2018.

La ONG - Save the Children

ONG fundada en 1919 y presente en 120 países del mundo. Trabaja para que cada niña y cada niño pueda ejercer su derecho a la supervivencia, la protección, el desarrollo y la participación, priorizando a los más vulnerables. En España desarrolla programas de atención socioeducativa con más de 8.000 niños y niñas en situación de exclusión social y realiza sensibilización e investigación para la mejora de las políticas públicas de infancia.

RECENSIONES





Felgueroso, Leticia. Metrópolis Dorado 2018 (Detalle). Madrid: Galería BAT

Leticia Felgueroso

Metrópolis Dorado

2018. Fotografía sobre dibond, 100 x 125 cm. Galería BAT

Madrid, 1963

La fotógrafa Leticia Felgueroso es licenciada en Bellas Artes en la Universidad Complutense de Madrid en la especialidad de Escultura y Fotografía. Inició su trabajo en los años 80 (época de la movida madrileña) como ayudante de fotografía de las artistas Ouka Leele y Ana Laura Aláez. Durante esta etapa realizó numerosas publicaciones en prensa y portadas de álbumes con algunas discográficas. La fotografía de Leticia Felgueroso se basa en escenas urbanas de un atrayente cromatismo que nos hacen imaginar una ciudad diferente. Su obra se encuentra en numerosas embajadas españolas por todo el mundo y ha realizado encargos para entidades como Ifema, el Museo Thyssen Bornemisza o el Ayuntamiento de Madrid. Además de la obra artística, hace ediciones gráficas.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos para un mundo digital

Susana Lluna y Javier Pedreira

Vizcaya: Ediciones Deusto. Mimetiz, 2017

María José Sosa Díaz

La evolución del desarrollo tecnológico ha sido exponencial en las últimas décadas, a tal punto que muchos de nosotros hemos visto tambalearse los cimientos de nuestro conocimiento y hemos tenido que adaptarnos rápidamente a las nuevas herramientas digitales existentes, tanto a nivel profesional como personal y académico.

Hace unos años Prensky acuñó el término de «nativo digital», que se popularizó rápidamente, haciendo referencia al uso innato de los dispositivos y herramientas digitales de los más pequeños de la casa y a las dificultades de los «inmigrantes digitales» para adaptarse a un nuevo «idioma y cultura digital».

Hacía pensar en el acierto de su teoría el hecho de ver a niños y niñas de apenas un año manejando un dispositivo móvil tan bien o mejor que sus abuelos, o adolescentes hablando de aplicaciones, mediante las que publican su vida personal, que sus progenitores no saben ni que existen.

Sin embargo esta teoría tiene muchas lagunas. Los que trabajamos en un aula estamos acostumbrados a ver a estudiantes que no tienen adquiridas las competencias básicas digitales necesarias para un desarrollo óptimo, haciendo a menudo un uso erróneo, e incluso peligroso, de las herramientas digitales.

Con el objetivo de desterrar el mito del «nativo digital», Susana Lluna Beltrán, periodista y especialista en estrategia digital, y Javier Pedreira «Wicho», creador de Microsiervos, un blog sobre ciencia y tecnología de los más leídos en español, presentan el libro «Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos para un mundo digital».

La publicación se divide en dos partes «El mundo que nos ha tocado vivir» y «En las aulas y un poco más

allá», que nos permiten analizar más profundamente el contexto digital y proponer elementos de cambio hacia una educación más adaptada a la sociedad digital. Por ello es un manual de especial interés, no solo para profesionales de la educación, sino también para madres y padres preocupados por la educación de sus hijos e hijas.

El prólogo de Enrique Dans, prelude de lo que nos vamos a encontrar en el libro, hace hincapié en la responsabilidad de las familias de educar a sus hijos e hijas sobre cómo utilizar de manera positiva las tecnologías que tienen a su disposición.

La primera parte del libro comienza con «De los telares a las tabletas». Se trata de un capítulo de Javier Pedreira que hace un recorrido bastante completo por las distintas figuras que han contribuido al desarrollo de las tecnologías tal y como las conocemos actualmente; desde Jacquard con su telar programable a los ordenadores.

Genis Roca en «La sociedad digital» señala que «transformar la información en unos y ceros y transmitirlo a velocidad de la luz es un hito a la altura de la escritura». No obstante, este hecho no implica que la tecnología no tenga riesgos y malos usos y es importante identificarlos, ya que «hace que seamos más conscientes para combatirlos y minimizar sus daños». Así pues, Genis Roca analiza las características de las adicciones o de por qué no es correcto hablar de la adicción a Internet.

Dolors Reig afirma en «¿Por qué debemos estar, nativos e inmigrantes en las redes? TIC, TAC, TEP, de naufragos a nativos» que los nativos digitales, al igual que los inmigrantes, navegan como pueden la ola que inunda lo digital. Por este motivo es nuestra «respon-



innovadora, inteligencia y creatividad para dar unas pinceladas de cómo debería ser la educación actual y educar para el futuro. Por su parte, Jordi Martí en «Nativos digitales: una visión desde las aulas», con un toque de humor, hace un desarrollo desde su experiencia sobre las competencias digitales que tienen esos supuestos nativos digita-

sabilidad, como expertos en navegar en otros mares, acompañar y unir fuerzas para no naufragar». La autora nos habla de socomonía, de redes sociales, de participación digital y empoderamiento ciudadano, de la disonancia cognitiva entre lo *offline* y *online*, y lo importante que es no dejar náufragos a las nuevas generaciones en competencias digitales. En este sentido, Juan García amplía información en el capítulo de «¿Qué es la competencia digital?» y afirma que «el término 'nativos digitales' es tan absurdo como decir que después de que se inventaran los coches todas las personas saben conducir». Este autor da una importancia vital al empleo crítico de las TIC y de las redes sociales. Subraya que «es importante cambiar el chip y construir una identidad digital positiva» y para eso es necesaria una buena educación en el seno de la familia.

Anna Blázquez reflexiona sobre la edad, en su capítulo de «Competencias digitales para padres y educadores». Expone que, aunque nos sintamos muy mayores para enfrentarnos al escenario tecnológico, nunca es tarde para aprender y superar nuevos retos, y hace un recorrido por aquellos conocimientos básicos que nos sirven para apoyar a los menores en el mundo digital. En el siguiente capítulo, Nuria Oliver propone la importancia de desarrollar una cultura de «erudit@s digitales» haciendo referencia a cuatro elementos fundamentales: la gratificación a largo plazo, la atención, el aburrimiento y el balance entre el *tiempo on* y el *tiempo off* sin tecnología.

Termina la primera parte del libro con un capítulo sobre «Derechos y deberes de los adolescentes en la era digital» a cargo de Borja Adsuara, que nos describe de una manera muy clara y sencilla estos derechos y deberes según la legislación vigente, y clarifica qué es lo que pueden y no pueden hacer, así como nuestra responsabilidad como familia y educadores.

En la segunda parte del libro, J. Rueda y Andy Stalman en «Educación: de *Millenials* a *Makes*» parten de conceptos como mentalidades digitales, mentalidad

les. El autor acuña el concepto de «peón digital», de manera que le da un carácter variable, pues un peón avanza en su desarrollo competencial hasta adquirir el nivel que necesita.

Claudia Dans en «Los nativos digitales no existen, son los padres» habla de su experiencia como nativa, expresa sus vivencias con las diferentes herramientas digitales y redes sociales, plantea sus dudas, preguntas, miedos... así como las actitudes y el comportamiento de sus iguales. Todos ellos son aspectos que marcaron su vida.

En «Infancia, accesibilidad y tecnología» Fátima García ayuda al lector a pensar sobre el papel de la tecnología en la inclusión de las personas con diversidad funcional a través de la historia de Carly, Rick y Alex. «La tecnología está suponiendo para muchos chavales una ventana al mundo desde la que interactuar de modo eficaz».

Cierra el libro Fernando de la Rosa con «Un nuevo modelo educativo profesional» que intenta responder a las líneas generales de cómo debería ser la educación en una sociedad digital, pues «es clave que preparemos a las próximas generaciones para aprender a aprender, por encima de conocimientos y habilidades que no sabemos en qué futuro serán útiles».

En su conjunto, la obra ofrece una magnífica lectura para todos, pero especialmente para quienes creyeron que los niños y niñas de hoy en día nacen con las competencias digitales adquiridas. Encontramos en este compendio un manual de referencia en la tecnología educativa ya que nos ofrece un espacio de reflexión y crítica sobre el concepto de «nativo digital».

También es un manual válido y de gran interés tanto para docentes y orientadores como para personas preocupadas por la educación de sus hijos e hijas, ya que resulta fácil de leer para todo público sin demasiados tecnicismos pero con reflexiones bien funda-

mentadas. Toda aquella persona que se acerque a la lectura de este ejemplar puede hacerse una opinión propia y crítica acerca de la necesidad de educar en competencias digitales básicas, así como los beneficios e inconvenientes que conlleva el hecho de no tener estas capacidades.

En resumen, se podría decir que este libro ofrece a la comunidad educativa un alegato claro y preciso sobre la necesidad de educar a las futuras generaciones en el uso de los dispositivos digitales y que anima a todas las personas a promover que los más jóvenes adquieran las competencias de aprender a aprender para atender las necesidades de la sociedad digital del futuro.

M^a José Sosa Díaz

Profesora Contratada Doctora del Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de Extremadura en Cáceres.

Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía, así como doctora en Educación. Ha cursado máster en Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior y Máster en Educación y TIC (e-learning). Actualmente, es directora del Curso de Experto Profesional de Pedagogía Activa y Vivencial de la Universidad de Extremadura. Es miembro del grupo de investigación «Nodo Educativo» (SEJ035) y su línea de investigación se centra en la integración de las tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo, innovación educativa y utilización de metodologías activas y educación integral.





Felgueroso, Leticia (2017). Vista desde el Círculo. (Detalle). Madrid: Galería BAT.

Leticia Felgueroso

Vista desde el Círculo

2017. Fotografía. Gelatina de plata, 75 x 180 cm. Galería BAT

Madrid, 1963

La fotógrafa Leticia Felgueroso es licenciada en Bellas Artes en la Universidad Complutense de Madrid en la especialidad de Escultura y Fotografía. Inició su trabajo en los años 80 (época de la movida madrileña) como ayudante de fotografía de las artistas Ouka Leele y Ana Laura Aláez. Durante esta etapa realizó numerosas publicaciones en prensa y portadas de álbumes con algunas discográficas. La fotografía de Leticia Felgueroso se basa en escenas urbanas de un atrayente cromatismo que nos hacen imaginar una ciudad diferente. Su obra se encuentra en numerosas embajadas españolas por todo el mundo y ha realizado encargos para entidades como Ifema, el Museo Thyssen Bornemisza o el Ayuntamiento de Madrid. Además de la obra artística, hace ediciones gráficas.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



Escuelas creativas.

La revolución que está transformando la educación

Ken Robinson y Lou Aronica

Barcelona: Ediciones Grijalbo, 2015

María Teresa Bejarano Franco

Ken Robinson es educador, escritor y conferenciante británico. Doctor por la Universidad de Londres, ha investigado sobre las potencialidades de la aplicación del teatro en la educación. Está considerado como un experto en asuntos relacionados con la creatividad, la calidad de la enseñanza, la innovación y los recursos humanos. Además, es uno de los mejores pensadores mundiales sobre la creatividad e innovación. Durante más de una década ha sido profesor de educación en la Universidad de Warwick (Reino Unido).

Lou Aronica, es editor estadounidense, coautor de varias obras como «El Elemento» o «Encuentra tu Elemento». Fue coeditor de las antologías de espectro completo y ha trabajado como publicista.

En esta ocasión plantean un libro en el que recogen nuevos enfoques para educar, y responden a la pregunta de cómo transformar el actual modelo educativo en Reino Unido, poco compatible con las necesidades sociales y las expectativas personales del alumnado. El objetivo de plantear nuevos enfoques no es otro que superar el modelo educativo normalizado que se muestra como caduco, estático y al servicio de las demandas del mercado, y de este modo ofrecer otras posibilidades en escuelas e instituciones de educación secundaria y universitaria. Los autores han apostado por transformar los planteamientos más tradicionales en otros centrados en la innovación metodológica, la organización escolar al servicio de las características singulares del alumnado, el fomento de la creatividad y la participación plena de la comunidad educativa. A lo largo de los capítulos que componen este libro se exponen resultados de inves-

tigaciones, testimonios de los profesionales sobre sus propias prácticas didácticas y experiencias vivenciales de los autores, todo ello enmarcado en nuevas prácticas educativas transformadoras. Estas descripciones se ofrecen como evidencias de que la transformación es posible, siempre que se base en principios como la creatividad, la implicación de la comunidad educativa y la creencia de que es posible el cambio enfocado a la mejora.

El libro está compuesto por diez capítulos distribuidos en dos partes, de cinco capítulos cada una. En la primera parte se exponen los motivos por los que la educación es un tema tan candente para la política y, por ende, para la sociedad. Para ello se da cuenta de los cuatro vínculos que la educación de un país tiene respecto a la economía, la cultura, la sociedad y la incidencia que esta tiene para el desarrollo personal del alumnado. Además, se expone una crítica argumentada hacia el modelo educativo basado en la normalización, cuyo principal objetivo es aumentar los niveles académicos de los estudiantes; un modelo concebido desde el diseño de planes de estudio dotados de asignaturas específicas y cuyo eje organizativo gira en torno a la jerarquización. Desde el punto de vista de los autores la normalización opera generando «productos laborales» y desplazando al alumnado al segundo plano de la acción didáctica. Reivindican la importancia de situarlo en el epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; por tanto se ha de contar con ellos en la planificación y diseño sobre lo que van a aprender, y también sobre cómo quieren aprender y ser evaluados. Explican que la educación es un pro-

ceso orgánico y no industrial. Orgánico, pues trata con seres vivos que tienen motivaciones, sentimientos, talentos y situaciones vitales. Robinson y Aronica presentan argumentos y muestran experiencias educativas sobre escuelas transformadoras, repartidas por gran parte de Reino Unido, y que llevan a cabo innovaciones radicales, conceden y reconocen poder y autoridad democrática a los líderes que las dirigen, y crean las condiciones ambientales y curriculares adecuadas para que el alumnado desarrolle todo su potencial.

En esta primera parte también se describen diferentes modelos educativos que ponen de manifiesto cómo se ha llegado a la transformación. El principio del cambio hacia dicha transformación radica en modificar la experiencia educativa de las personas con las que se trabaja, puesto que así también cambiará la forma de vivir la educación y, al hacerlo, se convertirá en parte de un proceso de cambio más amplio y complejo de esta en su conjunto. Se presentan dos claves de toda escuela transformadora: por un lado, la confianza en las grandes capacidades innatas del alumnado y, por otro, la necesidad de trascender la rigidez que aporta el academicismo y la «obligada adaptación al medio educativo» a la que se somete al alumnado. A este proceso se le denomina personalización, que significa: reconocer que la inteligencia es diversa y polifacética; capacitar a los alumnos y alumnas para desarrollar sus intereses y cualidades personales; adaptar el horario al ritmo de aprendizaje de cada uno; y evaluar con métodos que estimulen su progreso personal. Los autores nos advierten de que la transformación educativa será posible si los docentes conciben la enseñanza como un arte que facilita el aprendizaje y desarrolla el trabajo didáctico de forma creativa. Además, señalan que los buenos profesores serán aquellos que desempeñen cuatro funciones principales: motivar al alumnado, facilitar su aprendizaje, tener expectativas con respecto a ellos y capacitarlos para que crean en ellos mismos.

En la segunda parte del libro se abordan aquellas variables curriculares, ambientales y personales que deben tenerse en cuenta para que la transformación fomente las escuelas creativas. Una de estas variables se centra en abordar el contenido que debe tener un plan de estudios. Los autores responden a esta cuestión sugiriendo un cambio curricular basado en sustituir las asignaturas específicas por disciplinas, que son una combinación entre la teoría y la práctica, lo que permite desarrollar destrezas físicas y manejar materiales e instrumentos y además ofrece la posibilidad de diseñar actividades interdisciplinarias. También justifican las que deberían aparecer en el plan de estudios: artes, humanidades, artes del lenguaje, ma-

temáticas, educación física y ciencia. Todas ellas competen a importantes áreas de la inteligencia, al acervo cultural y al desarrollo personal del alumnado. Desde este cambio de planteamiento curricular proponen ocho competencias que se deberían trabajar en todas las etapas educativas: curiosidad, creatividad, crítica, comunicación, colaboración, compasión, calma y civismo. Caracterizan el plan de estudios poniéndole en relación al mundo que rodea a la institución educativa, por este motivo apuestan por completar la dimensión curricular con la dimensión técnica-profesional.

Los autores mantienen que la educación es responsabilidad de toda la comunidad y favorece una clase de aprendizaje que solo puede darse cuando se rebasen los muros del centro educativo. Por este motivo, las comunidades deben colaborar en la configuración teórico-práctica de las escuelas creativas y democráticas. La democracia escolar es otra de las variables que se trabaja en la segunda parte de la obra, a la que no se puede renunciar en este tipo de escuelas y es viable si se favorece la participación del alumnado en los planos más decisivos de la institución educativa y se asume que todas las personas pueden destacar si se les permite decidir en qué áreas desarrollarse, ya que los niños son aprendices natos. Robinson y Aronica se apoyan en investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro para afirmar que si a los niños se les obliga a aprender cosas en las que no están interesados, irán perdiendo su capacidad innata de aprendizaje, lo que es contraproducente para el fomento de la creatividad educativa. Analizan la función de la evaluación en el modelo transformador que provoca la aparición de escuelas creativas. En las experiencias educativas creativas supervisadas por los autores la evaluación del alumnado se basa en aspectos como la participación, la redacción o la colaboración grupal. También se ejemplifican procesos evaluativos desarrollados mediante diferentes metodologías; la evaluación entre iguales o la utilización de las escalas descriptivas en base a cómo el alumnado adquiere los aprendizajes. En definitiva, la propuesta es concebir la evaluación como aprendizaje y posibilitar la reflexión en el alumnado sobre el punto en el que se encuentra respecto del proceso continuo que implica aprender.

Una mirada singular ofrecen los autores cuando abordan los hábitats en las escuelas creativas, que describen como espacios positivos que condicionan el funcionamiento de la institución escolar. Ello influye en los estados de ánimo, la motivación y la vitalidad de toda la comunidad educativa. Esta variable ayuda a generar una cultura de innovación. Las grandes escuelas innovadoras y creativas están condicionadas por la colaboración que establecen con las comunidades de las que forman parte. Los autores mantienen

que en la cultura innovadora los líderes de las escuelas poseen un peso específico. Al respecto ilustran el modo en que los directores de las escuelas creativas presentadas comparten las funciones de personalizar el entorno escolar y priorizar un conocimiento profundo frente a uno amplio, así como de ofrecer alternativas para vincular asignaturas a las situaciones de la vida real. Además nos indican cómo los líderes creativos comparten la función de impulsar una cultura en la que todos puedan generar ideas en clave de éxito didáctico. En este libro también se considera el papel que juegan las familias en la configuración de las escuelas creativas. ¿Cómo participan de ello? se preguntan los autores. La respuesta la dan acudiendo nuevamente a las instituciones educativas que han transformado sus prácticas. En ellas identifican a familias implicadas en señalar qué potencialidades y competencias son las que definen a sus hijos y concluyen que este vínculo tan estrecho entre familias y escuelas guarda una relación directa con la motivación y el rendimiento de sus hijos e hijas en los procesos educativos.

En este libro queda demostrado que el enfoque basado en la creatividad potencia la excelencia académica. Las escuelas creativas descritas por los autores han partido de resultados académicos bajos, desinterés educativo y pobres niveles de aceptación por parte del alumnado, sobre lo que las instituciones educativas les ofrecían. Es un ejemplo de cómo es posible transformar los modelos educativos centrados en la normalización en experiencia de éxito. Lo hace a partir de dos supuestos. Por un lado, gracias a los educadores que trabajan en las experiencias educativas descritas y que llevan a cabo un amplio abanico de experiencias de aprendizaje que favorecen la inno-

vación, la creatividad, la resolución de problemas, la colaboración y el pensamiento crítico. Todo ello es lo que permite al alumnado prosperar en una sociedad cada vez más global y que demanda personas creativas que construyan procesos socio culturales más democráticos e inclusivos. Y, por otra parte, estas experiencias creativas se fundamentan en los principios de la alta expectativa sobre la valía de cada individuo que acude a la institución educativa, la confianza en el potencial del alumnado respecto a su propia evolución y la realización personal.

En definitiva, se trata de una aportación que define cuál debería ser la finalidad de la educación: capacitar a los alumnos para que comprendan el mundo que les rodea y conozcan sus talentos naturales para convertirse en ciudadanos activos y compasivos.

María Teresa Bejarano Franco

Doctora en Ciencias de la Educación, Programa de Estudios de las Mujeres, por la Universidad de Granada. Licenciada en Pedagogía por esta misma Universidad. Imparte clases en el área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Castilla La Mancha en el Grado de Educación de Primaria y en el Máster Universitario en profesorado de Educación de Secundaria Obligatoria Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas.

Integrante del grupo de investigación GIES (UCLM) que estudia temáticas relacionadas con el género, la sexualidad e igualdad en la formación docente inicial, la innovación educativa y la Historia de la Didáctica.





Felgueroso, Leticia (2018). Detalle de la Gran Vía (Detalle). Madrid: Galería BAT.

Leticia Felgueroso

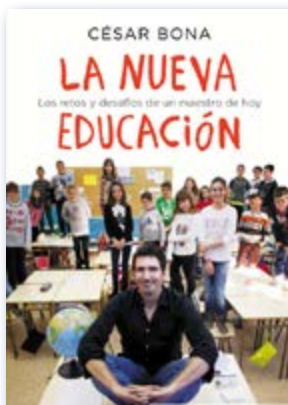
Detalle de la Gran Vía

2018. Fotografía. Gelatina de plata, 130 x 30 cm. Galería BAT

Madrid, 1963

La fotógrafa Leticia Felgueroso es licenciada en Bellas Artes en la Universidad Complutense de Madrid en la especialidad de Escultura y Fotografía. Inició su trabajo en los años 80 (época de la movida madrileña) como ayudante de fotografía de las artistas Ouka Leele y Ana Laura Aláez. Durante esta etapa realizó numerosas publicaciones en prensa y portadas de álbumes con algunas discográficas. La fotografía de Leticia Felgueroso se basa en escenas urbanas de un atrayente cromatismo que nos hacen imaginar una ciudad diferente. Su obra se encuentra en numerosas embajadas españolas por todo el mundo y ha realizado encargos para entidades como Ifema, el Museo Thyssen Bornemisza o el Ayuntamiento de Madrid. Además de la obra artística, hace ediciones gráficas.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



La Nueva Educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy

César Bona

Madrid: Penguin Random House Grupo Editorial, 2015

Almudena Alonso-Ferreiro

«La Nueva Educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy» es la historia, en primera persona, de César Bona, un licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Zaragoza y maestro de Educación Primaria conocido por su nominación entre los cincuenta mejores maestros y maestras del mundo en los *Global Teacher Prize*. Es con esta nominación, como relata en el capítulo 4, con la que «empieza todo». Este impulso mediático ha sido la ventana para mostrar sus proyectos y animar a otras maestras y maestros que también compartan los suyos, contribuyendo a ubicar el debate en torno a la educación en una esfera pública-social más allá de los centros educativos y las aulas.

Se trata de una obra de carácter divulgativo, no académica, a modo de diario de anécdotas de un maestro que cuenta su historia a través de los proyectos que ha llevado a cabo en diferentes escuelas durante sus años en activo. Un libro para maestras y maestros, padres y madres y futuro profesorado, a quienes hace alusiones directas en diferentes momentos a lo largo de la obra.

En los tres primeros capítulos, César Bona hace un ejercicio de retrospectiva donde narra cómo llega a ser maestro, los referentes que ha tenido en su infancia, positivos y negativos, aquellos que le han dejado huella y le han inspirado marcando su camino.

Con el contenido de los capítulos 6 y 7 se evidencia la necesidad de educar en el respeto desde la infancia, advirtiendo en una tertulia televisiva el valor del respeto por el turno de palabra y la escucha activa.

En los capítulos 8 y 9 se hace alusión a lo que significa ser un buen maestro o maestra. Señala la

necesidad de reflexionar sobre la propia práctica y ser crítico con uno mismo. El autor hace referencia a cuestiones de la gramática escolar que dificultan la tarea del docente en el aula, pero también apela a cada uno para lograr la mejora. En este sentido, apunta que la actitud es la clave.

En los siguientes capítulos intercala la narración de anécdotas de su experiencia como maestro y de su nominación al *Global Teacher Prize*, con la presentación de sus proyectos más conocidos y exitosos que le han llevado a su posición actual. En ellos muestra su interés por «estimular su creatividad, aguijonear su curiosidad» que aparece recurrentemente a lo largo de sus historias. Además de dejar volar la imaginación de los niños, también queda clara su perspectiva en torno a la tarea de enseñar, reiterando tres claves: respeto, empatía y sensibilidad.

A continuación, en los capítulos 10 y 11 cuenta pequeñas anécdotas que le han valido para darse cuenta de cuestiones fundamentales para un docente: a veces hay que cambiar la perspectiva para que encajen todos los niños y niñas y aprovechar la ilusión, ingrediente intrínseco a esas edades, para favorecer el proceso de aprendizaje.

Por ello, para César Bona, como explica en el capítulo 12, conocer el contexto en el que uno se sumerge a dar clase es fundamental para realizar una propuesta de enseñanza poderosa. También, recurre en su discurso (y en su práctica), al trabajo de la oralidad y la necesidad de implicar a los niños y niñas en cuestiones que les atañen, contar con sus voces y hacerles partícipes de la sociedad en la que viven educando para el presente.

Los capítulos 13, 14 y 15 narran la historia de su paso por el colegio Puerta de Sancho (Zaragoza); la idea de convertir el aula en un micromundo con roles para el alumnado, de forma que todas y todos tuvieran alguna responsabilidad participando en un proyecto común. En este centro se encontró con alumnado creativo y aprovechó ese potencial imaginativo en sus estrategias didácticas. El capítulo 16 es una oda al surrealismo en las escuelas, poniendo en valor la figura de Gloria Fuertes y su aportación al ámbito educativo.

El capítulo 17 se centra en sus vivencias en el Colegio Público Fernando el Católico, una escuela catalogada como de «de difícil desempeño», donde realizó su año de prácticas tras haber aprobado las oposiciones. Aquí desarrolló uno de sus proyectos más conocidos, donde realiza una rutina de intercambio con un alumnado con gran tasa de absentismo escolar y poco interés; valora los saberes de las niñas y niños y estos se comprometen con el proceso de aprendizaje.

En los capítulos 18 a 20 cuenta su experiencia en la escuela unitaria de Bureta (Zaragoza), su primer destino definitivo. El autor relata otra de sus historias conocidas: el rodaje de una película de cine mudo con las seis alumnas y alumnos del centro, premiada y reconocida en diferentes certámenes. En este centro realizó, además, otros dos proyectos: uno orientado a la reconstrucción de la biblioteca del centro como un lugar para el disfrute del placer de leer; el otro, la creación de un documental etnográfico con las personas ancianas del pueblo, intensificando los vínculos entre todos los habitantes mediante el trabajo desde la emoción. En estos capítulos pone en alza el valor de la escuela rural, unitaria y de las familias que viven en estos entornos.

Los capítulos siguientes (del 21 al 28) se centran en su etapa en Muel (Zaragoza). Aquí surgió una de sus experiencias más conocidas y reconocidas: la protectora virtual de animales. En ellos relata la importancia de desarrollar el pensamiento crítico de niñas y niños, a través de un proyecto de investigación con una problemática social del presente y relevante para ellos, el circo. También atisba una crítica al sistema educativo fragmentado en materias, a la industria editorial y a la administración en relación a la formación permanente del profesorado. A lo largo de su etapa en este centro reclama, como lo ha hecho con anterioridad, la necesidad de abrir nichos de participación social para niños y niñas siendo defensor de los de-

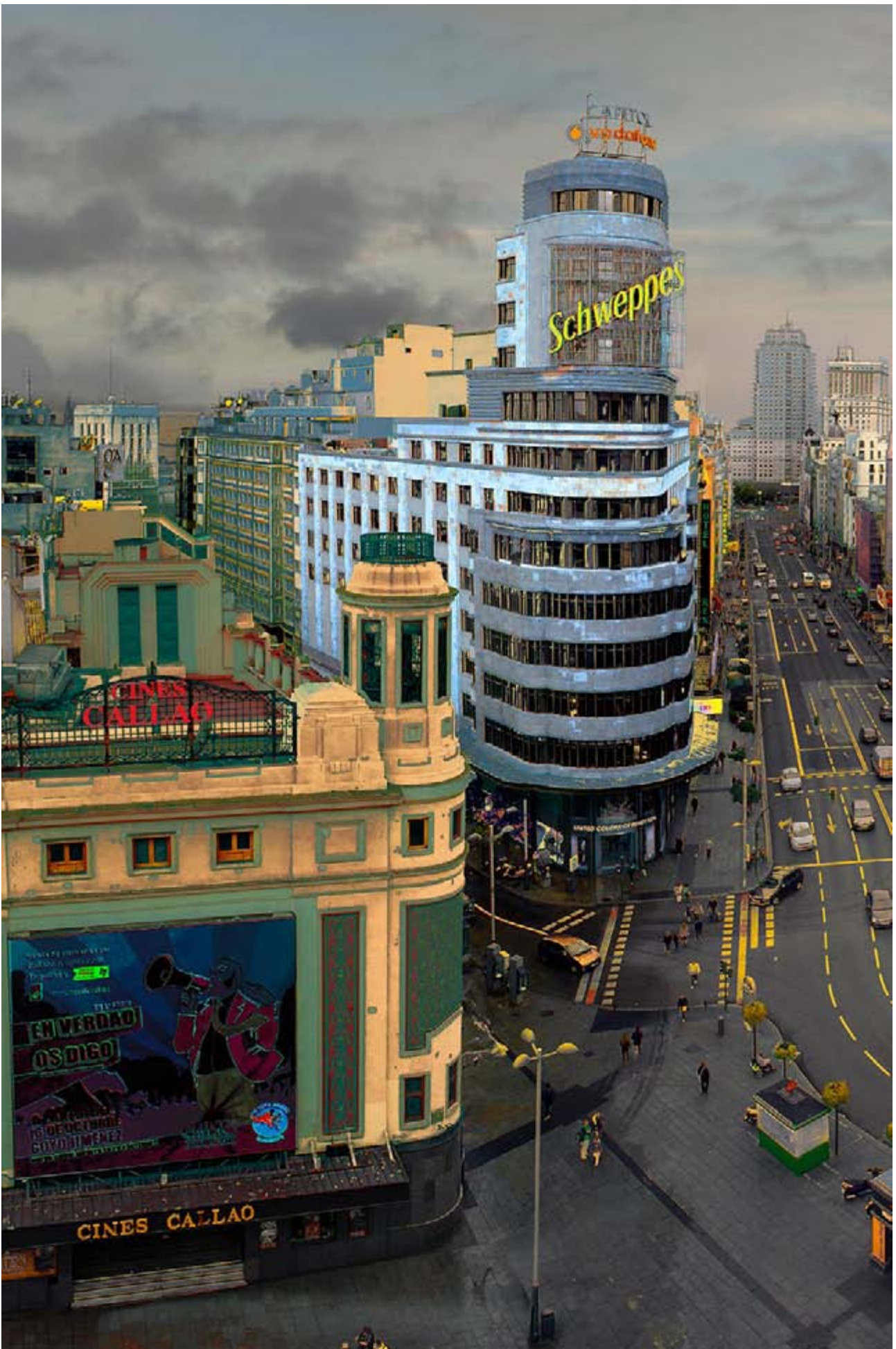
rechos de la infancia y la educación de personas «del presente».

El proyecto de la protectora es una iniciativa que muestra el respeto, no solo con los animales sino también con los otros. Esta cuestión, de gran importancia para este maestro, cuenta con un capítulo en el que de alguna manera define lo que él entiende por respeto, donde no cabe la crítica vacía, fácil y gratuita. En otro de los capítulos cuenta cómo se trabajaba este valor transversal. Como en otras historias del mismo libro, alude al valor de trabajar las disertaciones, de compartir nuestro conocimiento con los demás, subrayando la importancia de la oralidad y el hablar en público, de este modo favorece que las niñas y niños alcen la voz y participen de forma activa en la sociedad.

Los capítulos finales tratan, por un lado sobre un deseo de cambio (29 y 30) y, por otro, una declaración de intenciones (31 a 33). En los primeros se realiza un alegato contra la cantidad de deberes que cada día tienen las niñas y niños, y contra una formación inicial docente desconectada de la escuela, con muchas cuestiones que modificar. En los segundos, César Bona insiste en la importancia de dar voz a niñas y niños y la necesidad de enfocar el proceso educativo hacia una enseñanza que se focalice en la empatía, el respeto y la sensibilidad. Concluye valorando los proyectos realizados por maestras y maestros de todo el territorio que no cuentan con un altavoz como el suyo, así como la importancia de compartir y de revalorizar la figura del profesorado en la sociedad actual.

Almudena Alonso-Ferreiro

Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo, Campus Ourense. Miembro del Grupo de Investigación Stellae (Universidad de Santiago de Compostela) y del Grupo Colaboración e Innovación para la Equidad Educativa y Social (CIES-UVigo). Pertenece a la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambios Sociales y Retos para la Educación en la Era Digital (REUNI+D). Sus líneas de investigación en el ámbito de la Tecnología Educativa se centran, actualmente, en el análisis de la Competencia Digital, la integración de las tecnologías digitales en la escuela y la formación inicial del profesorado.



Felgueroso, Leticia. Callao, 17, 2017 (Detalle). Madrid: Galería BAT.

Leticia Felgueroso

Callao 17

2017. Fotografía. Gelatina de plata, 87 x 120 cm. Galería BAT

Madrid, 1963

La fotógrafa Leticia Felgueroso es licenciada en Bellas Artes en la Universidad Complutense de Madrid en la especialidad de Escultura y Fotografía. Inició su trabajo en los años 80 (época de la movida madrileña) como ayudante de fotografía de las artistas Ouka Leele y Ana Laura Aláez. Durante esta etapa realizó numerosas publicaciones en prensa y portadas de álbumes con algunas discográficas. La fotografía de Leticia Felgueroso se basa en escenas urbanas de un atrayente cromatismo que nos hacen imaginar una ciudad diferente. Su obra se encuentra en numerosas embajadas españolas por todo el mundo y ha realizado encargos para entidades como Ifema, el Museo Thyssen Bornemisza o el Ayuntamiento de Madrid. Además de la obra artística, hace ediciones gráficas.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



Cómo educar con firmeza y cariño. Disciplina positiva

Jane Nelson

Barcelona: Ediciones Medici, 2007

Natalia Hipólito Ruiz

«Cómo educar con firmeza y cariño. Disciplina positiva» es un manual de referencia desde su primera publicación en 1981. Se trata de una extensa guía sobre disciplina positiva que, por un lado, incluye herramientas, estrategias y técnicas para educar a niños y escolares y, por otro, expone una filosofía de valores y actitudes, para afrontar de manera positiva los procesos educativos. Jane Nelson, psicóloga y educadora, es la autora de este exitoso libro avalado por la editorial Medici.

La relevancia internacional de esta obra radica en que explica la importancia de la educación de la infancia, así como hacer conscientes al profesorado y las familias de lo fundamental que es educar con firmeza y cariño, para compartir con los niños y niñas un aprendizaje responsable mediante la autodisciplina, la colaboración en el proceso madurativo y la enseñanza y el aprendizaje de la resolución de los problemas propios.

La autora estructura el libro en doce capítulos y tres apéndices. Cada uno de los capítulos contiene una aproximación teórica a conceptos básicos para entender la disciplina positiva en sus diferentes concepciones y ejemplos prácticos que permiten entender su sentido. Al final se incorporan tres apéndices; los dos primeros ofrecen una explicación práctica sobre «Cómo poner en marcha un grupo de estudio» y el modo de «Desarrollar la responsabilidad social orientando a los compañeros» y el último es un modelo de «Carta a los padres» en la que se les informa sobre el programa de disciplina positiva que se podría desarrollar en una escuela.

Al comienzo del libro se asienta la conceptualización del «Enfoque Positivo» y los «Conceptos Bá-

sicos» de la disciplina positiva, haciendo hincapié en la necesidad que tienen los niños de ser tenidos en cuenta y sentirse comprendidos, cuestión que se continúa resaltando a lo largo de todo el libro. Su comprensión favorece la capacidad de mostrar empatía y compartir sentimientos en la búsqueda de soluciones a los problemas.

En esta primera parte, Jane Nelson recomienda a los adultos que tengan presente la forma en la que se expresan y se comunican, partiendo de la premisa de que la disciplina positiva en ningún caso incluye la humillación y prioriza la pregunta frente a la orden. Invita a entender los errores como oportunidades para aprender y sugiere que se resuelvan a través del Reconocimiento, la Reconciliación y la Resolución, resaltando la relevancia de «Centrase en las soluciones» a dichos errores.

La Disciplina Positiva apuesta por enseñar a que los niños decidan después de reflexionar sobre las situaciones vividas para poder hallar sus propias soluciones. En definitiva, se concibe a los menores como participantes activos de su propio desarrollo. Nos muestra cómo la disciplina positiva rechaza el castigo como herramienta educativa ya que genera lo que la autora denomina, las cuatro “R”: Resentimiento, Revancha, Rebelión y Retraimiento, motivos por los que los niños no desarrollan características positivas.

Un aspecto trascendente para esta experta en disciplina positiva es «la importancia del orden de nacimiento» por su incidencia en el desarrollo de la personalidad de cada niño. También considera sustancial la interpretación que cada niño hace del entor-



no en el que vive, sobre la que explica que los niños son buenos percibiendo lo que sucede pero tienen dificultades para descifrarlo; como consecuencia de sus limitaciones en este sentido muestran a veces las «Malas Conductas» por creencias erróneas sobre el modo de llamar la atención de los demás.

Un eje central del libro es su propuesta de educar a través de la motivación, en concreto, «Cómo utilizar la motivación de un modo eficaz». Al respecto Jane Nelsen señala que motivar a un niño es la mejor forma de ayudarlo y de brindarle oportunidades para que se sienta capaz, útil e influenciado en lo que le acontece, en definitiva, enseñarle competencias de la vida y de responsabilidad social. Algunas de las pautas que ofrece a este respecto son: preguntar en vez de ordenar, elegir el momento justo para dialogar, trabajar desde el respeto mutuo e invertir tiempo en enseñar, ya que considera que un mal comportamiento no es fruto de otra cosa que el desánimo y la sensación de los niños de no ser tenidos en cuenta.

Por otra parte, en la obra se describe el uso generalizado de lo que la autora denomina, «Consecuencias Lógicas», que en muchas ocasiones son formas camufladas de castigo. Propone como alternativa centrar la educación en soluciones más que en consecuencias y dotar al niño de herramientas de reflexión y resolución de problemas, métodos de disciplina más motivadores y eficaces a largo plazo para que el niño sea más capaz y adquiera competencias sociales. Apuesta por las consecuencias que suceden de manera natural que el propio niño experimenta en las que no hay intervención de personas adultas y, en el

caso de usar consecuencias lógicas, que se aparten siempre del castigo y se orienten a una conducta que resulte útil para el niño.

Una vez analizados los beneficios de la disciplina positiva para educar con firmeza y cariño, el texto describe como estrategia metodológica las «Reuniones de clase» y las «Reuniones de familia» como una ocasión propicia para que niños y adultos aprendan y practiquen procedimientos democráticos de colaboración y de búsqueda de soluciones. Las reuniones de clase tienen como objetivo enseñar el respeto mutuo, explorar y poner en práctica los beneficios de los cumplidos, el reconocimiento y el aprecio, centrar la atención en las soluciones y trascender las consecuencias lógicas, para no usar estas como respuesta a cualquier problema de conducta. Las reuniones de familia, además de lo señalado, aportan la posibilidad de favorecer la responsabilidad y el sentido común en las familias y de fortalecer valores y tradiciones familiares.

Con este libro el lector aprende también a conocer cómo influye la personalidad de los padres en la de los hijos, proponiendo como reto desentrañar las prioridades de los adultos en su estilo de vida, conocer las diferentes personalidades, creencias y lógicas y cómo estas pueden ayudar al núcleo familiar. Es ineludible pensar que la influencia de las decisiones y conductas de los adultos y las prioridades de los diferentes estilos de vida se ven reflejadas en las conductas de los niños, por ello es sustancial que padres y profesores tengan en cuenta el valor de esta influencia.

Profundizando en su perspectiva metodológica, la autora nos sugiere cómo «Encajar todas las piezas» mediante un conjunto de técnicas y estrategias para enseñar de un modo amable, a través de las que los niños desarrollan capacidades valiosas, teniendo siempre en cuenta que no se obtendrán los mismos resultados con todos los niños.

Finalmente esta obra señala la importancia de educar con amor y alegría. Ofrece la posibilidad de reflexionar y entender que no es tan importante lo que hacemos sino el modo en el que lo hacemos, que es importante que los adultos expresen su amor y, además, conceder al niño el beneficio de la duda, la posibilidad de comunicarse y de resolver sus propios problemas desde la asunción de su responsabilidad.

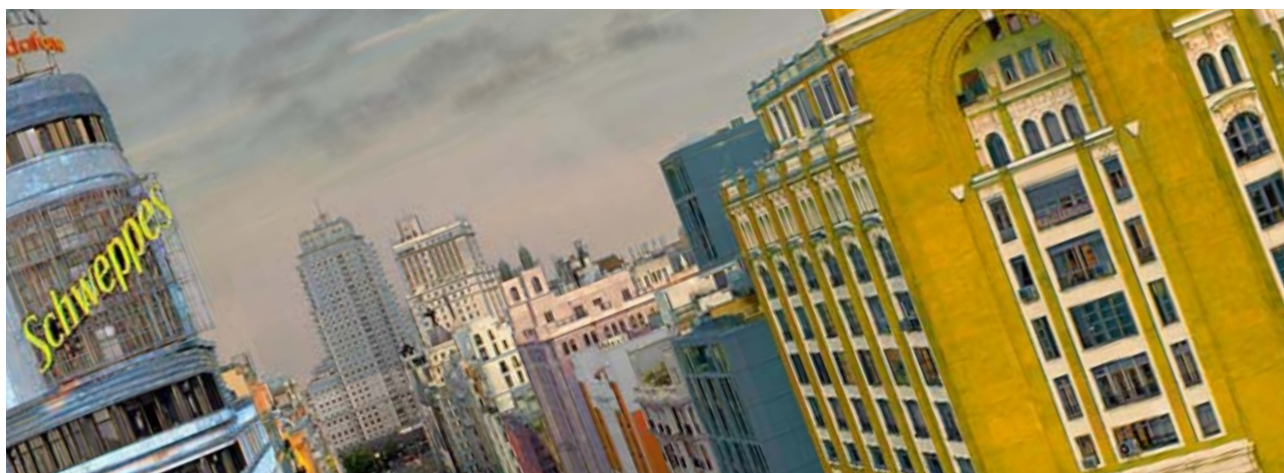
Una de las propuestas valiosas de esta guía para educar con firmeza y cariño es la presentación que hace la autora al final de cada capítulo, una revisión de las principales ideas y diversas preguntas que ayudan a repensar lo leído y a autoevaluar nuestro conocimiento sobre el capítulo.

Sin duda, se trata de una obra con gran valor que ayuda a adultos y niños desde una educación amable, cuidadosa y no punitiva para formar futuros adultos con capacidades sociales y valores positivos. Ayuda también a los adultos a reflexionar sobre la mirada que tenemos hacia los niños y nuestra forma de educar, a la vez que describe cómo nuestras propias competencias condicionan el modelo educativo que elegimos. La obra permite entender muy claramente lo que es la disciplina positiva a partir de ejemplos de situaciones concretas que se presentan a lo largo de todos los capítulos, estas muestras ayudan al lector a comprender la parte más teórica y conceptual para poder encajarla en una realidad contextualizada.

Natalia Hipólito Ruiz

Diplomada en Educación Social y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Castilla-La Mancha, Máster en e-learning y redes sociales por la Universidad de La Rioja y Doctora en Humanidades, Artes y Educación por la Universidad de Castilla-La Mancha.

Profesora de Educación Social en la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera, miembro del Grupo de Investigación en Educación y Sociedad (GIES) y de la Red Española de Estudios del Desarrollo (REEDES). Trabaja en líneas de investigación relacionadas con Tecnologías de la información y la Comunicación Educativas, Educación para el Desarrollo, Educación Emancipadora y Educación Social.





La revista Participación Educativa es una de las principales señas de identidad del Consejo Escolar del Estado. Constituye una aportación más de esta institución al análisis y estudio de temas preeminentes para contribuir a incrementar los niveles de calidad del sistema educativo, mediante la colaboración de expertos con conocimientos y trayectorias profesionales relevantes. El proceso seguido para su edición y difusión la convierte en una ventana abierta a todas las personas relacionadas con el ámbito educativo y, a través de ellas, a la sociedad en general.

En este número se analiza el propósito de cumplir con los compromisos suscritos por España tanto en relación con la estrategia educativa de la Unión Europea como con la Agenda 2030 de Naciones Unidas. Los autores coinciden en mostrar que este logro es posible si gobiernos, instituciones, expertos, educadores y ciudadanos en general colaboran.

«Garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos», particularmente el concepto de educación inclusiva, es un reto al que se enfrentan los diversos profesionales que aportan en esta nueva entrega de la Revista su visión sobre los enfoques, programas y avances tecnológicos que van a marcar las metodologías, los resultados, la orientación profesional y las aulas del futuro.