

# Claves para una política educativa de Estado

---

## Proyecto Atlántida

([www.proyectoatlantida.eu/](http://www.proyectoatlantida.eu/) y [www.proyectoatlantida.eu/wordpress/tag/moodle](http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/tag/moodle))

Equipo de colaboración:

*Florencio Luengo, Antonio Bolívar, Paz Sánchez, Juan M. Moreno, Lucas Gortázar, Javier Valle, Jesús Manso, Javier Cortés, Juan José Reina, Alfonso Cortés, Jesús Domingo, Juan de Dios Fdez, Enrique Roca, Esperanza García, Jose A Gómez Amparo Escamilla, Marta Reina, Sara Reina, y José Moya, junto a los 10 seminarios Atlántida y sus centros en varias CCAA*

## Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>3</b>
<b>1.-Compromisos supranacionales como claves del Acuerdo Educativo....</b>	<b>4</b>
<b>2.-Valoraciones y propuestas.....</b>	<b>8</b>
2.1.- Un modelo de profesión docente.....	10
2.2.- Un modelo curricular común e inclusivo, basado en la apuesta por el desempeño de competencias clave.....	11
2.3.- Un modelo de evaluación educativa orientado a la mejora.....	13
2.4.- Un modelo inclusivo de organización y funcionamiento de los centros para la era digital.....	15
2.5.- Un nuevo modelo de participación: compromisos escuela, familia y comunidad.....	17
<b>3.-A modo de epílogo .....</b>	<b>19</b>
<b>Referencias bibliográficas: .....</b>	<b>20</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>21</b>



## Introducción

El **Proyecto Atlántida** nació en los años 90 en Canarias, como un movimiento abierto a la participación de todos los agentes educativos, y tiene como misión contribuir al progreso de la educación promoviendo las ideas y los valores propios de una educación democrática. Hoy Atlántida está constituido por un grupo plural de 10 seminarios de reflexión teoría-práctica y un conjunto de centros repartidos por las CCAA, que coordinan acciones de innovación e investigación, junto a diferentes Administraciones Públicas. Concebimos la educación democrática como la mejor expresión del derecho a la educación y comprometemos nuestro esfuerzo en lograr que esa creencia pueda llegar a ser compartida por toda la sociedad. Nos preocupan las condiciones de escolarización y queremos lograr *buenas escuelas para todos*, pero nos preocupa sobre todo que la sociedad asuma su responsabilidad moral con la educación y oriente sus esfuerzos a la búsqueda de una vida digna para todas las personas, por eso, hacemos nuestra la necesidad de un gran *compromiso social y político por la educación*. En este sentido nos gustaría señalar que la educación democrática, entendida como un proyecto ético de justicia social, ha de lograr no sólo que todos los ciudadanos accedan a la escuela sino que *participen efectivamente de una enseñanza de calidad, logren los aprendizajes considerados indispensables, los resultados obtenidos sean justamente valorados y, de ese modo, abran a cada estudiante las puertas que le permitan continuar su formación de por vida y realizar sus propios proyectos como sujetos y como ciudadanos*

Nuestro sistema educativo se nos presenta con una doble cara. Por un lado, está tratando de facilitar la convergencia con otros sistemas educativos europeos en el logro de los objetivos 2020. Por otro lado, los resultados obtenidos en los cinco indicadores utilizados para valorar el nivel de convergencia ofrecen unos resultados muy diferentes en cada uno de los territorios. Así mientras algunas Comunidades Autónomas, como Euskadi, ya han alcanzado el objetivo de abandono escolar temprano, otras todavía necesitan seguir avanzando, como Canarias. Del mismo modo, mientras que hay Comunidades Autónomas cuyo alumnado obtiene excelentes rendimientos en pruebas internacionales, como Castilla-León, otras, como Andalucía, necesitan mejorar, sin olvidar el peso de índice social y económico de cada sistema, y como propondremos, una renovada gestión de la capacidad profesional de los centros para compensar dicho peso.

He aquí, por extraño que parezca, un país cuyo sistema educativo avanza hacia la convergencia con otros sistemas educativos europeos pero lo hace a un ritmo muy diferente en cada uno de sus territorios. Lo cierto es que, si ignoramos esta doble realidad y no la asumimos como un punto de partida será imposible construir un sistema educativo adecuado en todos y cada uno de los territorios que conforman España. Un sistema educativo que, no debemos olvidarlo, debe contribuir al ejercicio efectivo del derecho a la educación. A nuestro juicio, el marco constitucional actual ha contribuido al logro de una amplia democratización del acceso a la educación. No

obstante, este logro marca una frontera desde la que debemos seguir avanzando, pero a la que en ningún caso debemos renunciar.

En nuestra opinión, la nueva frontera de la educación debe situarse en **el derecho al aprendizaje efectivo de todo el alumnado**, especialmente, del alumnado que cursa estudios de enseñanza obligatoria y el de todas las personas que no hayan podido alcanzar la titulación correspondiente (jóvenes que han abandonado prematuramente el sistema educativo y/o personas adultas que no han podido disponer de esa oportunidad). Creemos que la democratización del derecho a la educación no debe quedarse en las puertas de los centros educativos sino que debe entrar en las aulas. Somos conscientes, además, de que esta forma de concebir el derecho plantea la necesidad de ampliar y mejorar el potencial de aprendizaje en todos y cada uno de los centros educativos, o como hemos preferido denominarlo nosotros su “capacidad profesional docente”.

Para terminar esta introducción, queremos manifestar nuestro compromiso con el análisis y las recomendaciones de organismos europeos, que son analizados en el breve informe coordinado por nuestros compañeros Javier Valle y Antonio Bolívar, y especialmente el Informe “Costes de la falta de acuerdos” sobre políticas educativas de progreso del ámbito internacional, de nuestros especialistas Juan Manuel Moreno y Lucas Gortázar, ambos documentos, junto a la versión ampliada de estas claves, se encuentran en el muro de la web Atlántida ([www.proyectoatlantida.eu](http://www.proyectoatlantida.eu)) a disposición de cuantos quieran interesarse por nuestra propuesta global.

El conjunto de las experiencias educativas vividas por los miembros de Atlántida, las reflexiones e informes sobre la realidad, *nos han llevado a posponer nuestro modelo educativo ideal, por el necesario consenso y Acuerdo Educativo* sobre las claves de un modelo común que supere los constantes cambios de la realidad política. Creemos firmemente en la necesidad de acordar, y ceder parte de nuestros postulados, después de haber aprendido con otros cómo no es posible lograr continuidad a modelo alguno, y analizar los *Costes* que para el país y la educación conlleva esa estrategia de cambio a ninguna parte. Apostamos de forma decidida no por un *Acuerdo* de cualquier tipo, sino por un *Acuerdo de Progreso*, que identificamos con un modelo común de políticas educativas, ligadas a las recomendaciones internacionales y su contextualización en España.

## 1.-Compromisos supranacionales como claves del Acuerdo Educativo

Somos ciudadanos europeos en un contexto globalizado. Por ello, aunque las políticas educativas de las organizaciones internacionales no son imperativas, constituyen lo que se ha denominado una “política blanda” que debe ser entendida como un conjunto de compromisos ineludibles si no queremos vivir aislados. El futuro *Acuerdo Educativo* no puede olvidar incluir los principales lineamientos que desde la Educación Supranacional se vienen señalando como pautas inevitables en

las últimas décadas. En particular, tenemos unos *objetivos compartidos*, con la Unión Europea, que ha establecido unos indicadores de referencia (*benchmarks*) que deben cumplir las respectivas políticas nacionales, como un mecanismo de convergencia, de los que España ha seguido estando lejos de alcanzar.

La Unión Europea entiende, dentro de la llama “Estrategia de Lisboa”, que una economía basada en el conocimiento requiere un *Aprendizaje a lo Largo de la Vida*. El aprendizaje permanente se ha convertido así en una pieza clave de la sociedad de la información, por lo que resulta imprescindible dotar a la ciudadanía de los instrumentos necesarios que le permitan “Aprender a Aprender”. La Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO encargó, en 1972, un estudio sobre la educación en el mundo a una Comisión presidida por Edgar Faure (1972), que elaboró el informe *Aprender a ser. El mundo de la educación hoy y mañana*. En él se reclama, “una educación para toda la población”, dentro de una ciudad educativa y de la educación permanente con todas las modalidades. Reafirmando los objetivos humanistas de la educación, se afirma que la educación debe “ayudar a cada individuo a desarrollar sus facultades personales”.

Posteriormente el Informe realizado por una Comisión Internacional, presidida por Jacques Delors, a la Unesco sobre la Educación para el siglo XXI (*La educación encierra un tesoro*, 1996) se propone como meta “la creación de la *sociedad del aprendizaje*”, que estará sustentada por *cuatro pilares de la educación del futuro*, derivados de un examen de las tendencias históricas de la educación y de sus relaciones con los avances científicos y tecnológicos: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, y aprender a vivir juntos*.

La Comisión de Comunidades Europeas en el año 2000 lanzó un documento a debate (*Memorándum sobre el aprendizaje permanente*), que pretendía contribuir al avance de un nuevo planteamiento de la educación y de la formación basado en la integración social y la ciudadanía activa. El *Memorándum* pretendía iniciar un debate que impulsara el aprendizaje a lo largo de la vida, a todos los niveles y en todas las esferas, con una doble finalidad: promover la ciudadanía activa y la empleabilidad. Estas dos metas no pueden lograrse si la ciudadanía no dispone de las competencias necesarias para participar activamente en el desarrollo de la vida social y económica. Como resultado del debate, la Comisión Europea (2001) publica la comunicación *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, con el objetivo de contribuir a la creación de un espacio europeo basado en el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Así afirma:

*Hoy en día es más necesario que nunca que los ciudadanos adquieran los conocimientos y las aptitudes necesarias para cosechar los beneficios y asumir los retos de la sociedad del conocimiento. Esta es la razón por la que el Consejo Europeo de Lisboa confirmó que el aprendizaje permanente es un componente básico del modelo social europeo y una prioridad fundamental de la Estrategia Europea de Empleo.*

Ese nuevo paradigma de Educación Permanente tuvo un enorme desarrollo en nuestro contexto supranacional más próximo, la Unión Europea, donde 1996 fue declarado *Año Europeo de la Educación Permanente* (Unión Europea, 1995). Un desarrollo que se ha materializado en un marco educativo que es ya una realidad en muchos países de Europa: las **Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente** (Unión Europea, 2002, 2004). Ese marco ha cristalizado incluso en una *Recomendación* (Unión Europea, 2006) y en documentos de desarrollo de gran interés (Unión Europea, 2007). En la *Recomendación* se insta a los estados miembros a:

*“develop the provision of key competences for all as part of their lifelong learning strategies, including their strategies for achieving universal literacy, and use the ‘Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework’ (...) with a view to ensuring that: 1. initial education and training offers all young people the means to develop the key competences to a level that equips them for adult life, and which forms a basis for further learning and working life”.*

Se trata de garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado, entendido como la adquisición de aquel conjunto de competencias necesarias para su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria. En un comunicado reciente de la Comisión Europea (2008) se afirma que:

*“El reto al que se enfrenta la Unión Europea consiste, por tanto, en intensificar la reforma de los sistemas escolares para que todos y cada uno de los jóvenes, gracias a un acceso y unas oportunidades mejores, puedan desarrollar plenamente su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social” (1.7).*

Actualmente, la Comisión Europea trabaja en una revisión de esa Recomendación como pone de manifiesto la reunión de expertos celebrada en abril de este mismo año (Unión Europea, 2017) con el fin de profundizar en ese marco de competencias, de optimizar su implementación en los sistemas educativos europeos y de perfeccionar sus modos de evaluarlas. En esa reunión se manifestó que uno de los retos fundamentales para una correcta implementación de las Competencias Clave pasa por una adecuada **Formación del Profesorado** para ponerla en práctica. Se hacen imprescindibles, planes nacionales o regionales que doten a los profesores de las herramientas necesarias para poner en práctica ese marco europeo de competencias clave. Las necesidades más imperiosas tienen lugar en el desarrollo curricular, en la ejecución de metodologías y en la evaluación.

La atención al profesorado tiene mucho que ver con otros lineamientos europeos que se hacen imprescindibles incluir en el Acuerdo Educativo. Esta atención debe orientarse según la Unión en tres aspectos determinantes. El primero es definir las competencias profesionales del docente para establecer cómo debe ser el docente de hoy y entender que es necesario, en un marco de Aprendizaje Permanente aplicado

también al profesorado, abordar la formación inicial del docente en un continuo con la permanente y con un equilibrio entre la práctica y la teoría y entre lo disciplinar y lo pedagógico (Unión Europea, 2009a). En segundo lugar, promover modelos de inducción que le ayuden en los primeros años de su ejercicio profesional (Unión Europea, 2010). Y en tercer lugar, establecer una formación adecuada de los directivos en el ámbito de la educación para que se conviertan realmente en líderes pedagógicos (Unión Europea, 2013).

Una sociedad con peligro de una dualización social y creciente multiculturalidad requiere como objetivos, dentro de la agenda social de la UE, la participación, cohesión e inclusión social de todos los ciudadanos. Más específicamente, dentro del Programa “Educación y Formación 2020”, que la propia Unión Europea ha diseñado para 2020 (Unión Europea, 2009b) con objeto de priorizar algunos objetivos y precisar el nivel de progreso deseable se establecen estos cuatro principales:

*“1º) Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos. 2º) Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación. 3º) Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa. 4º) Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu emprendedor, en todos los niveles de la educación y la formación”*

Esos objetivos se han concretado en unos “valores de referencia europeos” que son indicadores que la educación española deberá alcanzar al término de esta década si quiere cumplir sus compromisos europeos:

- La proporción de abandonos prematuros de la educación y formación debería estar por debajo del 10 %.
- El porcentaje de jóvenes de 15 años con un bajo rendimiento en las competencias clave de lectura, matemáticas y ciencias será inferior al 15 %.
- La proporción de personas con edades comprendidas entre treinta y treinta y cuatro años que hayan terminado la educación superior deberá ser de al menos un 40 %.
- Un 15 % como mínimo de los adultos debería participar en el aprendizaje permanente.

Como puede verse, esos indicadores no tienen que ver sólo con las etapas educativas previas a la educación superior. En efecto, desde que está en marcha el **Espacio Europeo de Educación Superior** ese nivel educativo también acapara la atención de los lineamientos supranacionales. Más allá del cumplimiento estructural de lo que proponía el *Plan Bolonia*, nos quedan aún numerosos aspectos que atender de esas recomendaciones. Y nuevas prioridades han sido señaladas en la declaración de Yerevan del año 2015 (CEME, 2015). A todo ello habrá que atender sin dilación. El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, lo que aquí se ha conocido como créditos ECTS, no se ha traducido en un deseable incremento de las metodologías que promueven el autoaprendizaje del alumnado en la universidad, ni ha supuesto el reajuste requerido de los tiempos de aprendizaje autónomo y presencial en la carga

docente de las diversas asignaturas de los planes de estudios. Tampoco se hace presente en las aulas el enfoque de aprendizaje competencial por más que figure en las memorias de verificación de los títulos que las universidades remitieron en su momento a la ANECA. Ni mucho menos la evaluación es continua y basada en rúbricas que permitan al alumnado entender en qué posición está de la escala de logro de los indicadores concretos de las competencias que se le exigen.

En otra dimensión relevante, la UE se plantea para la movilidad de trabajadores la necesidad de un *reconocimiento común de cualificaciones profesionales*. El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF) pretende, por un lado, fomentar la movilidad de los ciudadanos entre diversos países, incrementando la transparencia de las cualificaciones y, por otro, facilitarles el acceso al aprendizaje permanente. Este Marco Europeo de Cualificaciones no termina de ser un instrumento eficaz; el reconocimiento de titulaciones de los diferentes países encuentra aún muchas dificultades y dista mucho de ser automático; y el Suplemento Europeo al Diploma no termina de implantarse. A todo ello hay que añadir tres elementos ineludibles en toda esta política supranacional de Educación Superior: incrementar significativamente la movilidad de estudiantes y profesores, de forma que se dé respuesta a la deseada internacionalización de la universidad; mejorar los niveles de investigación en las denominadas fronteras del conocimiento; y, tal vez lo más importante, atender la dimensión social de la educación superior promoviendo la equidad tanto en el acceso a la misma como en su niveles de egreso

## 2.-Valoraciones y propuestas

Consideramos que, sin un sentido compartido de la educación como derecho, será difícil que podamos superar las actuales barreras comunicativas y alcanzar un nivel suficiente de cooperación responsable. Sin disponer de ambas cosas sería un milagro lograr que las piezas que conforman un sistema educativo encajen. A nuestro juicio, esas piezas son cinco: **1) un nuevo enfoque de profesión docente, 2) una apuesta sencilla de currículo común y diverso a la vez, 3) un acuerdo sobre la evaluación formativa, 4) un propuesta de escuela en red y 5) un modelo de participación real.** El encaje de estas piezas dotaría al sistema educativo de la capacidad para maximizar las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado, pero no podría hacerlo de forma automática o mecánica, y requerirá el compromiso y la colaboración de la comunidad educativa en todos y cada uno de los centros educativos y las *Administraciones Públicas*

Nuestra propuesta define un encaje entre esas cinco piezas basado en una visión de la educación como un derecho universal subjetivo que exige a los poderes públicos un compromiso firme para garantizar no sólo el acceso a la educación, sino además, una respuesta educativa adaptada a las necesidades, a las expectativas y a las exigencias de nuestra época.



No creemos que ni el “puño de hierro” de las reglamentaciones públicas, ni la “mano invisible” del mercado, deban orientar la búsqueda de los principios que ordenen el sistema educativo. A nuestro juicio, la nueva ordenación del sistema educativo debe orientarse al logro de un aumento permanente de la *capacidad profesional docente, entendida como el potencial de aprendizaje que cada centro tiene para lograr atender las necesidades educativas de su alumnado*, pues sólo de este modo lograremos un sistema educativo que pueda hacer efectivo el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Para desglosar la propuesta de *cinco ejes y diez líneas de mejora*, deseamos empezar por definir *tres claves previas* que otorgarían al sistema educativo de un nivel de estabilidad básico, sin el que es difícil asegurar la añorada continuidad en los procesos de mejora, claves del éxito internacional.

- La primera, como todas, está basadas en una evidencia, generalmente aceptada: ningún sistema educativo se acerca a ciertos niveles de éxito cuando su financiación se encuentra por debajo del 4% del PIB. Creemos, por tanto, que la nueva Ley de Bases debe facilitar que todas las *Administraciones Públicas* deberían comprometerse a *garantizar un suelo mínimo de inversión del 5% del PIB*.
- La segunda tiene que ver con el necesario *consenso o acuerdo tácito entre las dos redes educativas, pública y concertada, que asegure un pacto de no agresión en el diseño de las ofertas año a año, tal y como se facilitó en los acuerdos iniciales de los años 80*. Esperar a ver quién gobierna cada cuatro años en el MEC y/o las CCAA, asegura una batalla permanente, como la vivida en los años pasados, que es necesario cerrar con análisis de consenso y medidas compensatorias ante los agravios de la etapa pasada, con especial incidencia en algunas CCAA, de forma que se restituya, *tras Informe independiente*, el nivel de presencia de la oferta, los medios necesarios y las condiciones de trabajo
- La tercera tiene que ver con *nuestras dos aportaciones internacionales al Diagnóstico*, tanto las propuestas europeas transnacionales ya descritas, como los análisis internacionales de *“Costes” ante la falta de Acuerdos*, y sus relaciones con las políticas de nuestro país. *Se trata de atender la senda de las orientaciones contrastadas con investigaciones internacionales, contextualizando su apuesta, pero siguiendo sus recomendaciones como eje de la mejora futura*. Proponemos consensuar el significado y contenido de términos que cada cual maneja a su modo (*éxito y fracaso...*), en relación con variables de uso internacional refrendadas por políticas de mejoras reales.

En consonancia con estas líneas de orientación previas, consideramos necesario disponer de una *Política de Estado para la Educación* que, a nuestro juicio, debería incluir entre otros *los cinco ejes que describimos, todos ellos interrelacionados*, y un conjunto de propuestas; diez de ellas, se presentan a continuación.

## 2.1.- Un modelo de profesión docente

Hasta el momento todas las reformas educativas *han confiado más en el diseño del sistema que la capacidad de los centros educativos para atender al alumnado o en la calidad del profesorado*, de aquí el afán reglamentista, tanto de las instituciones públicas como de las instituciones privadas. Ha llegado el momento de cambiar los términos, de modo que la nueva ordenación del sistema educativo debe *tener como pilar fundamental al profesorado ubicado en su contexto*. En este sentido nosotros proponemos:

**2.1.1.- Un sistema educativo orientado a la mejora permanente.** Se trata de diseñar un sistema educativo orientado hacia la mejora permanente de la respuesta educativa que los centros pueden ofrecer a su alumnado y, en consonancia, dotado de la autonomía necesaria para que cada centro pueda aumentar las oportunidades educativas que ofrece a su alumnado ampliando permanentemente su capacidad profesional.

**2.1.2.- Un perfil bien alineado de competencias profesionales y competencias institucionales.** *Planteamos como tarea prioritaria definir de forma consensuada las competencias profesionales docentes y las competencias institucionales*, de modo que sea posible alinear unas y otras para que cada centro pueda alcanzar el nivel máximo de su capacidad profesional docente. La profesionalización definitiva del docente, y con ello la mejora de su imagen social no llegará hasta que se dibuje un mapa del *perfil competencial del profesional docente* (ver borrador del Índice del perfil docente de la investigación Atlántida, junto a 100 centros educativos y la Consejería de Extremadura, en la fase primera del plan), *que esté consonancia con las expectativas y exigencias que la sociedad plantea al sistema educativo*

**2.1.3.- Un modelo de formación inicial similar al MIR sanitario.** La formación que sigan los que quieran ejercer la profesión docente debe cuidarse sobremanera. En ella *deberá existir equilibrio (como han señalado documentos supranacionales) entre la formación disciplinar, la pedagógica y la práctica*. Este nuevo modelo de formación inicial debe ser el mismo para todo el profesorado, independientemente de la etapa educativa en que desarrolle su función, y deber ser simultáneo.

**2.1.4.- Un nuevo modelo de inducción profesional.** Una vez que un docente ha sido seleccionado para un puesto docente concreto, su *Lifelong Teacher Education* no debe detenerse. En este nuevo modelo la contribución de los centros educativos a la formación y a la inducción docente son esenciales; debemos, por tanto, crear una amplia red de centros educativos comprometidos en la formación e inducción profesional del profesorado.

**2.1.5.- Diseño de un nuevo modelo de formación permanente y de desarrollo profesional docente.** Los procesos de selección deben velar para que el profesor demuestre que tiene las competencias profesionales que se requieren y a las que ya nos hemos referido anteriormente, pero también deben contribuir a que el profesorado y las instituciones en las que desarrolla su trabajo amplíen y mejoren las

competencias que tienen atribuidas. La clave, por tanto, será conectar eficazmente la formación permanente y el desarrollo profesional.

**2.1.6.- Mejorar las condiciones profesionales y sociales del ejercicio docente.** No se trata de reducción de jornada o de aumento salarial. Se trata de dotar de a los centros de los recursos humanos y materiales que permitan mejores situaciones en el ejercicio de su tarea. Hablamos de mayor tiempo para el trabajo colaborativo entre el profesorado, mayores oportunidades de formarse en horario laboral (lo que supone contar con refuerzos docentes para suplencias), más tiempo para embarcarse en proyectos de innovación, facilitar la movilidad y el intercambio entre docentes (como recomiendan políticas internacionales), fomentar incentivos para la formación y la innovación...

**2.1.7.-** Proponemos establecer un procedimiento de indagación democrática a través de **un Programa de Cooperación Territorial o similar, entre MEC y CCAA**, junto a expertos diversos con experiencias contrastadas, que trabajen **en la búsqueda del perfil competencial docente** de este tiempo, y en paralelo con procesos de investigación-acción junto a docentes y centros para encontrar las claves del MIR educativo, y el nuevo modelo de formación y selección de profesorado, y su correspondencia con la formación continua más ligada a la práctica y los centros.

### **Dos propuestas síntesis**

- *Investigación compartida MEC y CCAA junto a especialistas del perfil y la capacidad profesional docente (ver nuestra aportación en la investigación “CPD” junto a 100 centros y la campaña “Cuidar la profesión docente”), a través de planes de Cooperación Territorial, que facilite la renovación del modelo de formación continua más ligado a la formación en centros, y los modelos de formación inicial, acceso, y selección de la función docente.*
- *Organización de un modelo “MIR educativo”, que defina y facilite la puesta a punto del perfil y la capacidad docente, basado en la relación teoría y práctica, con especial énfasis en la capacitación de centros de prácticas de calidad, elemento clave para la tutorización del perfil de la nueva docencia*

## **2.2.- Un modelo curricular común e inclusivo, basado en la apuesta por el desempeño de competencias clave**

A partir de la experiencia adquirida durante los últimos años en el trabajo con centros educativos de todo el país, consideramos necesario que el nuevo ordenamiento del sistema educativo incorpore las siguientes propuestas en relación al diseño y el desarrollo del currículo.

**2.2.1.- Un modelo único de currículo con participación de los centros educativos tanto en el diseño como en el desarrollo.** Definir un sólo modelo de currículo común, sobre los aprendizajes imprescindibles, sin división entre áreas troncales, de libre configuración...etc. Un modelo de diseño curricular basado en un conjunto de

aprendizajes imprescindibles a definir entre la Administración Central y las Autonómicas, profundizando en el modelo LOGSE, artículo 4 del Título Preliminar, según el % del tiempo a completar por cada una, y con una asignación propia a los centros educativos para que no sólo puedan contribuir a su desarrollo sino que puedan contribuir a su diseño.

**2.2.2.- Un modelo de currículo común propuesto y supervisado por un organismo autónomo.** El reparto de responsabilidades que hemos propuesto para el diseño y desarrollo del currículo requiere una base institucional muy diferente a la actual. Nuestra propuesta es que un organismo autónomo, similar al Instituto Nacional de las Cualificaciones, en el que puedan participar todas las administraciones públicas, centros educativos y técnicos especializados, pueda elevar propuestas que sirvan de fundamento para las normas reguladoras del currículo escolar que deberán ser aprobadas por las Administraciones Públicas. El ejemplo del Instituto Nacional de las Cualificaciones demuestra que es posible encontrar procedimientos que otorguen validez y estabilidad al currículo escolar, sin restarle nada de capacidad para la renovación permanente.

**2.2.3.- Un diseño curricular inclusivo, basado en áreas y ámbitos, orientado al logro de los desempeños competenciales**

Los elementos imprescindibles del currículo son, a nuestro juicio, las etapas educativas y dentro de ellas los ámbitos y/o áreas curriculares. Nuestra propuesta es que el conjunto de toda la enseñanza obligatoria tienda a ser considerado una sola etapa y que conste de tres ciclos: de un primer ciclo de cuatro años y dos ciclos de tres cursos de duración (1º a 4º, 5º a 7º y 8º a 10º).

Los ciclos educativos deben marcar las referencias en la evolución educativa, pero no deben convertirse en barreras que haya que superar. Los ciclos educativos vendrán definidas por los niveles de dominio de las competencias que se consideran necesarias en un momento dado.

*Las áreas curriculares, necesarias para el logro de los niveles de dominio de las competencias, estarán definidas en objetivos, bloques de contenidos y criterios de evaluación. El elemento integrador serán las competencias de la etapa, cuya consecución puede verse favorecida por la realización de tareas relevantes que integren, a la vez, objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Para dar continuidad a algunas normativas que siguen las recomendaciones internacionales y europeas sobre el cambio de modelo educativo se propone (aún reconociendo las graves contradicciones con el Decreto de currículo y la gestión de su desarrollo), recoger lo esencial de la Orden LOMCE, de 21 de enero, de 2015, por la que se describen las relaciones entre los elementos del currículo y las competencias, así como pautas metodológicas a tener en cuenta.*

**2.2.4.- Una cultura básica común: valores y virtudes cívicas.** En un momento, como el actual, en que el Estado se ha hecho vulnerable ideológicamente para enseñar en las escuelas unos valores comunes (como se puede ver, entre otros, en determinadas

polémicas en USA sobre los contenidos de los currículos, el cuestionamiento de la laicidad en la escuela francesa y, más recientemente, en España con la polémica de una “objeción de conciencia” a la Educación para la Ciudadanía), se tiene que establecer, como se hizo en las sucesivas *sentencias del Tribunal Supremo* (2009) y del Tribunal Constitucional que la educación debe integrar a la ciudadanía en unos principios y valores comunes (“moral común”, decía la sentencia). *Lo que está en juego, en la misión de la educación pública, es –pues– contribuir a construir un espacio público con ciudadanos que participen activamente y compartan unos valores y virtudes cívicas comunes.*

2.2.5. En resumen: *organizar un proceso de participación a través de un seminario o grupo de trabajo y debate entre MEC y CCA con especialistas diversos, para establecer las claves del diseño curricular de la nueva Ley recogiendo de las diferentes leyes las aportaciones más importantes. De forma complementaria elaborar guías y documentos puente que ayuden a establecer las claves de procesos de formación y reflexión en centros y sus comunidades educativas, hasta llegar al conjunto del sistema con un modelo de cambio educativo basado en las recomendaciones internacionales, cuyo inicial planteamiento ya han reconocido LOE y LOMCE*

### **Dos propuestas síntesis**

- *Diseño y desarrollo de una nueva propuesta curricular elaborada en planes de cooperación con la participación y dirección del MEC y las CCAA, junto a muestras representativas de centros, asesorados por especialistas diversos, que recoja las experiencias pasadas y simplifique la propuesta con un modelo común y diverso, a la hora de definir el peso de los aprendizajes imprescindibles (porcentaje compartido MEC, CCAA y centros), y los materiales orientativos que faciliten la tarea a los centros.*
- *Entronque de la propuesta curricular con las recomendaciones internacionales y apuestas de la Unión Europea por el aprendizaje basado en competencias clave, que consolide, profundice y mejore la inicial propuesta LOE y LOMCE, desarrollando de forma adecuada y sencilla, Decretos, Órdenes, y Materiales Curriculares orientativos para centros, familias y comunidad*

### **2.3.- Un modelo de evaluación educativa orientado a la mejora**

La relación entre el modelo curricular y el modelo de evaluación de los aprendizajes puede generar, en bastantes ocasiones, disfunciones que es necesario tener en cuenta y corregir antes de que se produzcan. Un buen ejemplo de esta disfunción son las pruebas externas estandarizadas. Estas pruebas, en ocasiones y según sus planteamientos, pueden distorsionar la relación educativa obligando al profesorado y al alumnado a orientar sus actividades en los resultados de las pruebas en lugar de en satisfacer las necesidades educativas. De modo que, a un modelo curricular inclusivo como el que estamos proponiendo debe corresponderle un modelo de evaluación de los aprendizajes orientado a la mejora

**2.3.1. Un modelo de evaluación auténtica.** En el aula, es necesario apostar por un enfoque en la **evaluación auténtica**. Esto implica que lo que se enseña trate de acercarse a *las tareas auténticas, vinculadas al concepto de competencia, contextualizadas en la realidad social y cultural del alumnado, y presentadas en contextos complejos*. La evaluación en el aula tiene un propósito formativo en sí mismo y la evidencia internacional muestra como cuando adoptamos un objetivo de calificación (aprobar), se producen menores avances en las distintas formas de aprendizaje.

**2.3.2.- Evitar las repeticiones en cada uno de los ciclos mejorando la idoneidad.** Todo sistema educativo se enfrenta a un reto: el nivel de idoneidad. Este reto se deriva del hecho de que los sistemas están graduados y, por tanto, establecen una relación entre la edad del alumnado y su rendimiento escolar. El efecto que produce esta relación es que el tiempo necesario para adquirir un determinado aprendizaje es limitado (en ocasiones un solo curso escolar). *Para evitar esta limitación es necesario adoptar dos medidas: adaptar el tiempo escolar al ritmo de aprendizaje y mejorar la capacidad profesional de los centros educativos para reconocer y valorar lo aprendido en estrecha relación con el desarrollo del currículo.*

**2.3.3.- Facilitar el acceso a la educación no obligatoria mejorando el rendimiento de todo el alumnado.** Mejorar el rendimiento de todo el alumnado en la ESO. Este objetivo requiere disponer, por un lado, del profesorado y los recursos materiales y pedagógicos necesarios y, por otro, el impulso decidido a la renovación de la práctica docente y el trabajo en las aulas, que permitan una atención real a la diversidad en general y un particular esfuerzo por reducir la repetición como recurso pedagógico en la educación obligatoria. *Hasta los 16 años, la formación común para todos los alumnos y alumnas debe estar decididamente orientada a la consecución de niveles satisfactorios de dominio de las competencias clave.*

Entre los objetivos educativos españoles y europeos destaca de modo fundamental el de conseguir que al menos el 90% de los ciudadanos continúen su educación y su formación hasta los 18 años. Este objetivo tropieza de modo insalvable con el impedimento que significa la no consecución del título de la ESO, impedimento que, por otra parte, no tiene equivalente en los países de nuestro entorno, en los que se facilitan la correspondiente certificación de conocimientos y competencias adquiridas, pero no una titulación excluyente para el alumnado. Véanse las estructuras y consideraciones de los planes de estudios de los países anglosajones, centroeuropeos, nórdicos o asiáticos en los que los alumnos y alumnas obtienen un rendimiento elevado a los 16 años y en todos estos casos, más del 90% continúa formándose.

**2.3.4.- Dotar al sistema educativo de capacidad para evaluar (se) de forma continuada.** A nuestro juicio la creación de un programa permanente de cooperación entre las instituciones educativas permitiría apoyar y dotar de los recursos necesarios para ampliar el valor educativo de la evaluación. Es esta misma dirección y en consonancia con la propuesta que hemos hecho en el ámbito curricular creemos necesario *fortalecer* al INEE y *recuperar* la fuerza del CNIEE con el objetivo de facilitar

de una mayor integración entre ambas instituciones, y de una mayor coordinación con los departamentos de evaluación y currículum autonómicos.

### Dos propuestas síntesis

- *Apuesta por modelo de evaluación orientada a la mejora, que no cree barreras en los finales de etapas educativas, sino que favorezca diferentes itinerarios formativos, siguiendo el modelo de aprendizaje a lo largo de toda la vida.*
- *Consolidación de las pruebas competenciales de Diagnóstico, ligadas a la normativa legal vigente y sus aprendizajes imprescindibles, y coordinación con las pruebas internas y los planes de mejora, como resultado de ambos informes, de manera que puedan ser acompañados de los medios necesarios para su éxito, según contexto y valoraciones.*

## 2.4.- Un modelo inclusivo de organización y funcionamiento de los centros para la era digital

Todos los modelos de organización y funcionamiento de los centros educativos tienen en cuenta dos dimensiones: la dimensión espacial y la dimensión temporal. En consonancia con ello, tratar de ordenar la relación educativa para que se desarrolle en esas dos dimensiones. Pero lo cierto es que hasta el momento se ha adquirido la aparición de una nueva dimensión que, sin embargo, puede alterar sustancialmente las dos anteriores: la dimensión digital.

Las organizaciones educativas tienen la necesidad de integrar y utilizar de forma eficaz las tecnologías digitales con un enfoque abierto y conectado, con el fin de cumplir su objetivo esencial, el de formar ciudadanos competentes en un mundo complejo, globalizado e interconectado que se enfrentará a continuos cambios de tipo tecnológico, cultural y económico con un enfoque vital de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esto supone un cambio importante en la cultura organizativa.

**2.4.1. Un cambio en la cultura organizativa de los centros educativos.** La respuesta educativa a las nuevas realidades creadas por la tecnología digital, requiere un cambio en la cultura organizativa de centro, introduciendo nuevos escenarios de comunicación (virtuales) y con ello nuevos modelos de relación entre familias-docentes - alumnado - acceso a contenidos - evaluación. *Es hora de abrir la escuela a su entorno, aumentando el desarrollo profesional docente.*

**2.4.2. Un marco de cooperación institucional para adaptar los centros educativos a la era digital.** La transformación digital de las organizaciones educativas está avanzando a diferentes velocidades, con diferentes propósitos y diferentes resultados en los distintos territorios e incluso en los mismos territorios en zonas urbanas y rurales. *Por ello es necesario establecer un marco común para ayudar a la progresiva incorporación de las TIC dentro las organizaciones educativas con el objetivo de convertirse en organizaciones digitalmente competentes y adaptadas a este tiempo.*

**2.4.3. Un modelo de organización y gestión centrado en el aprendizaje.** Los centros y aulas de la educación obligatoria deben estar *organizados al servicio del progreso de todo el alumnado*, para lo cual es imprescindible atender los diferentes intereses, ritmos de aprendizaje, compromisos con el aprendizaje, expectativas individuales y familiares. A nuestro juicio, se hace imprescindible adoptar dos decisiones:

- Las aulas deben transformarse paulatinamente en ámbitos abiertos de colaboración del profesorado y los grupos de alumnos y alumnas deben contar con el profesorado necesario para atender de modo individualizado y efectivo los diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje del alumnado.
- Los equipos docentes deben definirse según las necesidades del alumnado; la propuesta de necesidades de profesorado debe corresponder a la dirección del centro, de acuerdo con el proyecto de centro.

**2.4.4. Un modelo de organizativo y gestión basado en proyectos.** Los centros educativos disfrutan, normativamente, de una autonomía que necesita ser fortalecida impulsando el diseño y el desarrollo de proyectos de centro. *El proyecto educativo debe ser considerado como la base sobre la que se constituye la comunidad educativa* mientras que el resto de los proyectos deben ser considerados como el camino compartido hacia la mejora permanente de la respuesta que el centro educativo ofrece a su alumnado. Los proyectos educativos deben contribuir a romper el aislamiento del profesorado, evitando que en la práctica, cada profesor se enfrente en su aula (en sus aulas) a los retos del aprendizaje de sus alumnos de modo individual y aislado. Los proyectos deben facilitar la construcción colegiada de la práctica docente.

**2.4.5. Un modelo que facilite la construcción consciente y voluntaria de las prácticas educativas.** Es necesario replantear la relación entre las teorías y las prácticas docentes incorporando como un elemento esencial de la organización y el funcionamiento de los centros educativos la necesidad de preservar el juicio docente, es decir, la capacidad del docente de enjuiciar las situaciones educativas, tomando como referencia distintos modelos de enseñanza, y decidir lo que es posible y deseable en cada situación. Se trataría de completar el trabajo sobre las prácticas educativas reflexivas con la *creación de redes de innovación entre el MEC y las CCAA* que asegure con encuentros y congresos permanentes la visibilidad del esfuerzo innovador y su reconocimiento curricular y social

**2.4.6. Un liderazgo pedagógico distribuido.** Avance en la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros educativos, lo que supone logros en: mejora en la competencia profesional docente, *ejercicio de un verdadero liderazgo pedagógico, distribuido, y para el aprendizaje, por parte del equipo directivo de cada centro educativo*; fortalecer el papel de los Consejos Escolares y desarrollo de medidas que garanticen la participación efectiva de todos los sectores de la comunidad educativa, tanto en el diagnóstico, diseño e implementación de proyectos educativos innovadores, como en la selección de los equipos directivos que habrán de liderar estos proyectos, y en el



control de los resultados desde una perspectiva de corresponsabilización y evaluación formativa.

### Dos propuestas síntesis

- *Dinamización de la nueva fuerza del centro como eje del cambio, comprometido con proyectos ligados al entorno, y apuesta por la autonomía que cada proyecto educativo demande, siempre con evaluación interna y externa, y las consecuencias formativas y de adecuación de medios que se derive*
- *Creación y dinamización de redes de centros de innovación que visibilicen las mejoras educativas del país y sus claves organizativas y didácticas, con integración de cuantas experiencias diversas hayan contrastado y validado su apuesta con las prácticas educativas.*

## 2.5.- Un nuevo modelo de participación: compromisos escuela, familia y comunidad

**2.5.1. Centros educativos públicos.** El cambio de denominación de los centros, antes llamados “nacionales”, a centros “públicos” supuso un cambio sustancial en el modelo de organización y funcionamiento de los centros educativos. Merced a este cambio las administraciones educativas, que seguían siendo las titulares de los centros, cedían a las comunidades educativas la responsabilidad en la gestión, haciendo de los Consejos Escolares los verdaderos órganos de gestión del centro. Este cambio no siempre ha sido bien explicado ni entendido, sin embargo es necesario preservarlo, reforzarlo y desarrollarlo.

**2.5.2. Compromisos familia-escuela: educar en red.** En tiempos complejos como los actuales, nuevas formas de implicar a la comunidad educativa son posibles. Como hemos propuesto y realizado experiencias desde el **Proyecto Atlántida**, establecer redes intercentros, acuerdos con las familias, municipios y otros actores de la comunidad fortalece el tejido social, *construye “lateralmente” la capacidad para mejorar la educación del alumnado*, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos.

**2.5.3. Educar en la ciudadanía: una tarea comunitaria.** Enseñar y aprender el oficio de ciudadano requiere, más allá de la acción del centro escolar, la construcción de una comunidad educativa que pueda inducir un proceso de socialización congruente. *En último extremo, educar para la ciudadanía es una tarea compartida y comunitaria, por lo que es preciso abandonar la soledad de la escuela para corresponsabilizar a toda la comunidad*, teniendo los centros educativos que establecer pactos, redes y alianzas con familias, ayuntamientos e instituciones sociales de la comunidad en la que se insertan. En tiempos complejos como los actuales, nuevas formas de implicar a la comunidad educativa son posibles.

**2.5.4. El currículo doméstico: enseñar en casa.** El conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, y competencias, que se adquieren en el desarrollo de prácticas de la vida familiar, del hogar y su entorno, vendría a constituir el currículum doméstico y por extensión el comunitario; y la identificación de las tareas claves que se trabajan en ese ámbito el objetivo también de esta etapa de innovación. *Definir tareas sociales relevantes para etapas educativas en familia, que se relacionan con las etapas escolares, se convierte en un reto, si a ella unimos tareas de vida social.* A modo de ejemplificaciones, organizar una habitación, elaborar una alternativa alimenticia en familia, diseñar un plan para el tiempo libre, etc, se convierten en el eje del aprendizaje en el hogar, y favorece la adquisición de competencias que la propia normativa educativa solicita para el ámbito escolar representado por el currículo formal que las escuelas desarrollan. En este sentido se propone recuperar el Título V LOE 2/2006, artículo 121 donde *se establecen compromisos entre la escuela y la familia para la mejora del éxito escolar*

2.5.5.-*En resumen: organizar un proceso de innovación en relación con el eje escuela-familia-comunidad que integre los esfuerzos del MEC, CCAA, Confederaciones de AMPAS, Federación de Municipios, junto a especialistas diversos con experiencias reconocidas para elaborar guías compartidas y proyectos situacionales basados en el cambio de modelo competencial que se extiende, según las recomendaciones internacionales y europeas. A partir de la experiencia piloto, diseño de planes de formación y debate con el conjunto del sistema educativo y sus agentes socioeducativos, a través de los reconocidos formadores de la experiencia innovadora, que definan las claves de un currículum global por tareas.*

### **Dos propuestas síntesis**

- *Apuesta por la dinamización de los agentes participativos en la vida educativa y las prácticas de centros, recuperando y facilitando normativas perdidas, recogiendo las prácticas referentes de CCAA (delegados de centro de alumnado y familias, consejos escolares ligados a proyectos del entorno, y consejos escolares municipales con proyectos mancomunados) Creación de redes de innovación sobre prácticas participativas que visibilicen las experiencias de éxito.*
- *Diseño y desarrollo de un plan de Cooperación sobre el currículum global competencial que asegure la extensión del modelo de cambio a los tres sectores de la comunidad educativa, y elabore guías de prácticas que lleguen al conjunto de los centros, las organizaciones de familia y de los agentes socioeducativos*

### 3.-A modo de epílogo

Agradecemos la invitación a colaborar con la Subcomisión del Parlamento, comprometidos como estamos con un *Acuerdo* en políticas de progreso, que sirva de palanca de cambio a las mejoras educativas en nuestro país. Animamos a desarrollar las diferentes claves planteadas y otras que se considere, a partir de procesos de participación, y *Programas de Cooperación entre Administraciones* donde desarrollar investigaciones y experiencias contrastadas desde las que definir las nuevas líneas de política educativa. *Confiamos en que el Informe de la Subcomisión sirva de guía en el debate posterior del pacto social y territorial*, en la búsqueda de los puntos comunes, que si como hemos avanzado, recupera aspectos previos como los descritos en el inicio, y entronca con recomendaciones y análisis internaciones de alcance, puede suponer un primer eslabón para dar continuidad a la mejora que perseguimos. La mejora educativa ya existe, como describimos en nuestro último libro “Mejoras educativas en España”, y esa estrategia usada- visibilizar y enfatizar logros-, es la pauta general que proponemos. *Nos ponemos a disposición de forma permanente del proceso que fije la Subcomisión y sus posteriores desarrollos, lo haremos sumando fuerzas plurales para asegurar compromisos diversos*. Completaremos nuestro discurso advirtiéndolo sobre los *Costes* de no conseguir *Acuerdos* en nuestro país. Les deseamos éxito en la tarea emprendida con esta original y pionera experiencia en España, de la que tanto espera la comunidad educativa y el conjunto de la sociedad.

## Referencias bibliográficas:

CEME -Conferencia Europea de Ministros de Educación- (2015). *Comunicado de Yerevan. European Higher Education Area: A renewed vision: our priorities*. CEME: Yerevan.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Alianza/UNESCO.

Faure, E. (1972). *Aprender a Ser. La educación del futuro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el desarrollo de la Educación. Madrid: Alianza/UNESCO.

Lengrand, P. (1970). *An Introduction to Lifelong Learning*. Paris: UNESCO.

Comisión Europea (2008). *Mejorar las competencias en el siglo XXI: Agenda para la cooperación europea en las escuelas (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones)*. Comisión de Comunidades Europeas. Bruselas.

Unión Europea (2002). *Key competences: a developing concept in general compulsory education*. Bruselas: EURYDICE.

Unión Europea (2004). *Implementation of «Education and Training 2010» Work programme. Working Group B: «Key Competences». Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*.

Unión Europea (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC)*.

Unión Europea (2007). *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Unión Europea (2009a). *Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes (2009/C 302/04)*.

Unión Europea (2009b). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)(2009/C 119/02)*.

Unión Europea (2013). *Council conclusions on effective leadership in education*. Education, Youth, Culture and Sport Council Meeting. Brussels, 25 - 26 November 2013.

Unión Europea (2017). *Meeting of the EU School Policy Networks on the review of the Key Competences Framework. 4 – 5 April 2017. Background Paper*. Documento no publicado.

## ANEXOS

(en web Atlántida: <http://www.proyectoatlantida.eu/y> material CPD en [www.proyectoatlantida.eu/wordpress/tag/moodle](http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/tag/moodle))

**I A.- Consejo de Europa . Objetivos 2020**

**I B.- Consejo de Europa . Liderazgo educativo, 2014**

**I C.- Competencias clave. Resolución UE 2006**

**I D.- Evaluación de competencias clave. UE, 2012**

**I E.- Guía para la enseñanza de las competencias , COMBAS; MEC y 15 CCAA,2014**

**I F.- Evaluación proyecto COMBAS. Univ. Complutense D'Ángelo/Rusinet, 2012**

**II A.- Campaña Cuidar la profesión docente. Atlántida y sindicatos 2017.**

**II B.- Cuestionario CPD Perfil docente. Consejería Extremadura-Atlántida 2016-19**

**II C.- Díptico ejemplificación Campaña "Cuidar la profesión,,," Atlántida/sindicatos**

**III .-Guía PICBA-Familia. Curriculum doméstico. Cons.Andalucía (documento interno)**

**IV. Documentos Puente de Ed. Primaria y ESO, Comunitat Valenciana**