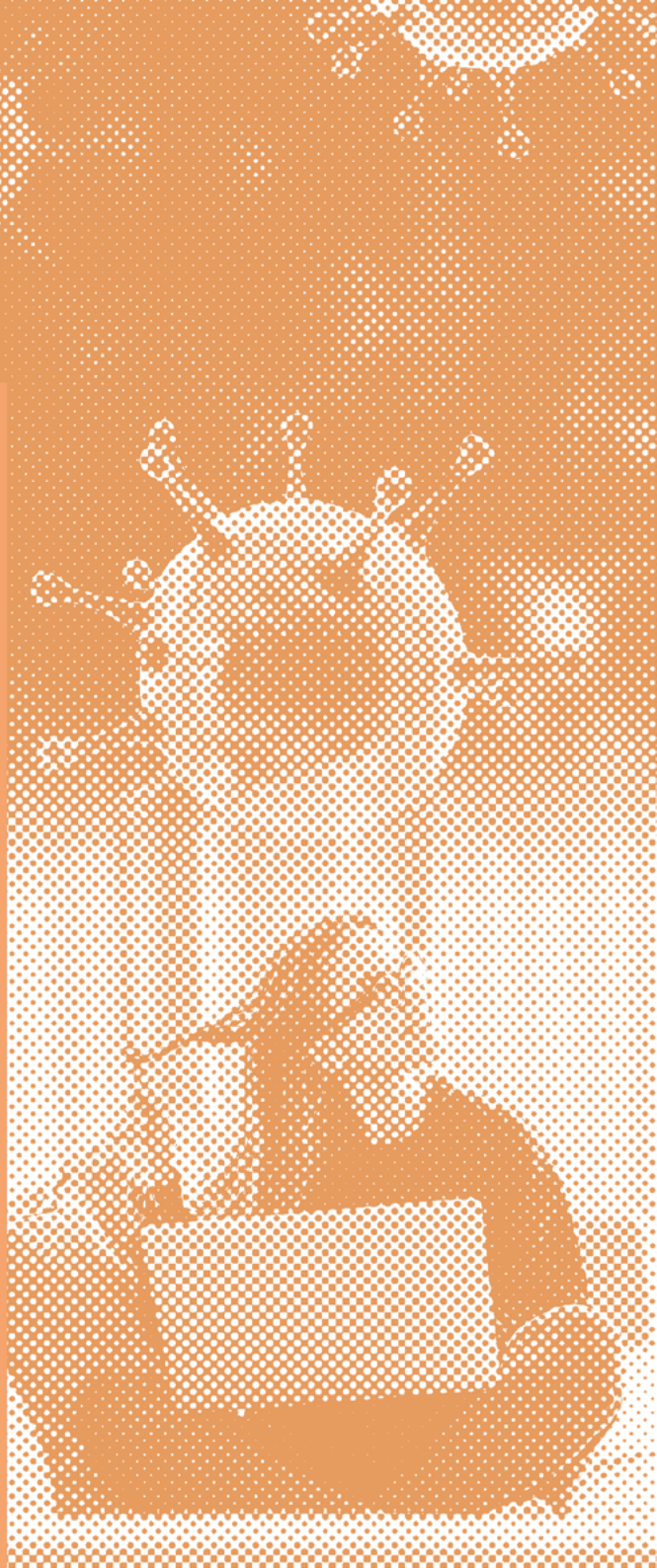


ESCENARIOS DE INNOVACIÓN COVID19

La vuelta a la nueva normalidad

2020 • Junio

PROYECTO
atlántida



ESCENARIOS DE INNOVACIÓN COVID19

La vuelta a la nueva normalidad

Coordinadores:

Florencio Luengo Horcajo y José Antonio Gómez Alfonso.

Autorías del Grupo Atlántida e invitados:

Alfonso Cortés Alegre, Manuel Clavijo Ruiz, Justo Gómez García, Juan Manuel Moreno Olmedilla, Antonio Bolívar Botía, Javier Cortés de las Heras, Jesús Domingo Segovia, Juan de Dios Fernández Gálvez, Esperanza García Morales , Marta Álvaro García, José Hernández Ortega, José Moya Otero, Enrique Noguera Peribáñez, Estefanía Pastor Añó, Juan Carlos Rico Leonor; y Ángel Pérez Pueyo, Óscar Casado Berrocal y David Hortigüela Alcalá, invitados del Grupo Actitudes.

ISBN:

978-84-09-209941



ÍNDICE

DE ESCENARIOS

Introducción	5
I. Claves de la innovación para la nueva normalidad. Los escenarios del cambio educativo <i>Proyecto Atlántida</i> .	5
II. El día en que cerraron las escuelas de todo el mundo. <i>Juan Manuel Moreno Olmedilla</i>	7
1. Escenario I: de urgencias. Algunas claves	13
1.1. Los informes individualizados y de Centro. <i>Javier Cortés de las Heras y Enrique Noguera Peribáñez</i>	14
1.2. Valoración y evaluación de competencias: modelos de urgencia. <i>Javier Cortés de las Heras</i>	19
1.3. Trabajo por Tareas o Retos sostenibles. Del modelo de ejercicios a las tareas competenciales. <i>Florencio Luengo Horcajo y José Antonio Gómez Alfonso</i>	21
1.4. Cierre de Curso y talleres para la recuperación de brechas. Servicios socioeducativos. <i>Marta Álvaro García y Juan de Dios Fernández Gálvez</i>	24
1.5. Análisis del déficit de normativas diversas en tiempos COVID19. <i>Juan Carlos Rico Leonor y Enrique Noguera Peribáñez</i>	26
2. Escenario II: de adaptación. Algunas claves	34
2.1. Flexibilizar el currículo reforzando la integración curricular. <i>José Moya Otero y Manuel Clavijo Ruíz</i>	35
2.2. La organización curricular, administrativa y espacial del nuevo curso. <i>Antonio Bolívar Botía y Jesús Domingo Segovia</i>	47
2.3. La autorregulación del aprendizaje en el alumnado (Grupo Internivelar e Interdisciplinar Actitudes). <i>Ángel Pérez Pueyo, Óscar Casado Berrocal y David Hortigüela Alcalá</i>	53
2.4. El perfil digital docente, urgencias en la formación digital. <i>Pep Hernández Ortega</i>	60
2.5. Modelo digital y presencial integrado: profesorado, alumnado y familias. <i>Pep Hernández Ortega y Estefanía Pastor Añó</i>	65
3. Escenario III: de nuevas políticas educativas. Algunas claves	71
3.1. Dieciséis claves para un nuevo diseño curricular, ejemplificaciones. <i>José Moya Otero y Manuel Clavijo Ruíz</i>	72
3.2. Cómo generar perfiles competenciales y documentos puente de apoyo. <i>Manuel Clavijo Ruz Esperanza García Morales y Estefanía Pastor Añó</i>	74
3.3. Las claves de la evaluación formativa, ejemplificaciones en retos sostenibles Atlántida. <i>Javier Cortés de las Heras y Pep Hernández Ortega</i>	89
3.4. El modelo escuela-familia-comunidad. Hacia una comunidad profesional sostenible. <i>Florencio Luengo Horcajo y Juan de Dios Fernández Gálvez</i>	93
3.5. Discursos centrales Atlántida sobre las nuevas políticas educativas. <i>José Moya Otero y Florencio Luengo Horcajo</i>	98
3.6. La voz de los docentes en CCAA, Ceuta y Melilla, webinar Atlántida COVID19. <i>Florencio Luengo Horcajo, Pep Hernández Ortega, Estefanía Pastor Añó y José Antonio Gómez Alfonso</i>	99

Introducción

I. Claves de la innovación para la nueva normalidad. Los escenarios del cambio educativo

Proyecto Atlántida



El Proyecto de Innovación Atlántida ha considerado urgente definir las claves del nuevo modelo educativo que es preciso reconstruir a partir de la dura experiencia COVID19, y en particular del cierre de escuelas y espacios públicos. Lo hace tras el primer análisis de la investigación realizada con 10.000 cuestionarios que damos a conocer con informe y conclusiones.

La identificación de la brecha del capital cultural, entendida como de oportunidades de aprendizaje, que hemos presentado como eje del trabajo y que acompaña a la brecha curricular representada en un modelo de conocimientos muy alejado de la necesidades de nuestro tiempo, se acompaña de forma visible de una triple brecha digital (alumnado, docentes y familias),

que es necesario seguir mitigando de forma independiente a la luz de las claves de las dos brechas anteriores, nunca como elementos aislados que puedan gestionarse de forma independiente, si se desea lograr alcanzar un escenario que facilite la mejora necesaria. A lo largo de las conclusiones hemos ido planteando las claves del diagnóstico realizado sobre esta etapa de interrupción escolar y las consecuencias que se derivan. Atlántida, acostumbrada a realizar diagnósticos sobre diferentes fenómenos de la realidad educativa, siempre desde el binomio teoría y práctica, realizado el trabajo de análisis se compromete con una propuesta concreta, y unos escenarios de mejora, que describiremos.

Como elemento distintivo venimos a decir que es el momento de la COMUNIDAD EDUCATIVA. La apuesta ya proclamada de más Centro que aula, que hemos venido aprobando en los últimos tiempos, queda vacía de contenido cuando el concepto Centro queda en manos de un solo sector educativo, e invalida la apuesta. Es por tanto la hora de más Centro, entendido este como comunidad educativa, o sea Centro y contexto: la mancomunidad educativa y el triple eje escuela-familia-comunidad. Es por tanto el momento de la PROFESIONALIDAD DOCENTE, no solo de la profesión. Volver a la nueva normalidad va suponer poner en marcha sinergias que de forma aislada ni las Administraciones tanto centrales como autonómicas, ni las profesiones de los distintos colectivos y servicios de apoyo (direcciones, tutorías, orientación, asesorías, inspección), ni las familias ya sea desde AMPAS o Consejos de Delegados, ni el Ayuntamiento con sus servicios municipales, pueden facilitar por si solos. Se trata de poner en activo más comunidad educativa y más desarrollo profesional ampliado en los tres sectores de la Educación. Así nos lo demanda la innovación educativa de los últimos veinte años, así se desprende de los datos fundamentales de

la investigación realizada, y esta es la estrategia para superar las primeras contradicciones que las líneas de política educativa reciente muestran en el intento de diseño de la vuelta a clase en lugares como Euskadi, Galicia, o Canarias, o la falta de iniciativas claras en otros lugares. **Es la hora de la profesión en el sentido amplio, ganando prestigio y reconocimiento en el trabajo coordinado de toda la comunidad en su contexto educativo y social**, desde el que gestionar la necesaria autonomía con la que cada Centro debe resolver su peculiar historia.

Cómo hacer efectiva la nueva presencia de la COMUNIDAD EDUCATIVA Y DE LA PROFESIÓN DOCENTE, forma parte del trabajo que presentaremos para estos nuevos escenarios. El que llamamos de urgencia (junio), el que denominamos de adaptación (septiembre a diciembre), el denominado de nuevas políticas educativas, curso 2020-21 y siguientes. **A lo largo de los escenarios definidos iremos describiendo las claves de mejora de las brechas señaladas, con algunas ejemplificaciones de nuestros planes de innovación**, que aun siendo novedosos están llamados a encontrarse con numerosas iniciativas que tanto Administraciones, como grupos de innovación y profesionales activos en redes sociales muestran tanto en redes sociales tanto en el ámbito público como en el privado.

II. El día en que cerraron las escuelas de todo el mundo

Juan Manuel Moreno Olmedilla

En el mes de marzo de 2020, cuando ya era claro que estábamos ante una pandemia sin precedentes, casi todos los países del mundo, uno tras otro, habían decidido ya el cierre de sus Centros educativos. Lo que inicialmente se pensó sería una medida de emergencia para unas pocas semanas se fue alargando hasta darse por supuesto que no podría haber reapertura hasta el próximo curso académico en el hemisferio norte, y que la casi totalidad del curso en el hemisferio sur -de marzo a diciembre- va a ser no presencial. **A finales de abril, se alcanzó el pico en el número de países que habían cerrado los Centros y de estudiantes fuera de la escuela: 186 países y un 85 por ciento de los estudiantes del mundo (unos 1.800 millones).** A mediados de mayo, unos veinte países han comenzado la reapertura, con grandes cautelas y en algunos casos teniendo que rectificar poco después (Singapur o Corea del Sur, por ejemplo). 1200 millones de estudiantes continúan sin acceso a las escuelas casi tres meses después de las primeras decisiones de cierre. La vuelta a los centros tendrá que ser escalonada y, durante al menos otro curso escolar, será necesario poner en marcha alternativas que combinen la presencialidad con el aprendizaje a distancia. En definitiva, la emergencia ha dejado de ser tal y se convierte en una nueva normalidad que implica menos presencialidad y la reducción de espacios públicos comunes para la Educación.

Esta crisis le está planteando, por tanto, una distopía en toda regla al sector educativo. Ni el más creativo de los guionistas de cine o de series había planteado jamás un escenario en

el que, de un día para otro, cesara la escolarización. Hoy es posible ya empezar a responder con evidencia empírica a la pregunta -ni siquiera contemplada por la ciencia ficción- de-qué pasaría si mañana cerraran todas las escuelas-. Esa evidencia es sin duda interesante para el investigador, pero lo es aún más para el educador profesional y para la sociedad civil en general. La pandemia del Covid19 ha supuesto para la Educación un auténtico *test de estrés*, la prueba de esfuerzo definitiva: cómo continuar la Educación sin escuelas y sin comunicación presencial entre profesorado, estudiantes y los demás actores de la comunidad escolar.

El test de estrés que ha creado la pandemia ha puesto de manifiesto tanto las fortalezas como las debilidades de los sistemas educativos. Está por tanto dejando claro quiénes estaban mejor preparados para responder a una situación tan inesperada y sin precedentes y quiénes no han tenido ni siquiera opción de intentar parar el golpe. Esto valdría para cada Centro educativo y cada profesor, para las familias, para los administradores de la Educación y las cúpulas ministeriales, para el sector público y también para el privado. Por otra parte, esta prueba de fuego también permite hacer visible el valor añadido de la escolarización, precisamente porque se están experimentando -y ya midiendo- las consecuencias de su cierre. Así, ciudades, regiones y países enteros comprueban por la vía de los hechos que lo más consustancial a la escolarización es la cohesión social y la equidad, es decir, la inclusión de las personas en la sociedad, en el lenguaje y en la cultura, en el mercado laboral y en la ciudadanía. Que el espacio público de la escolarización es el que permite acceder a otros muchos espacios e instituciones de las que depende todo en la vida de las personas. Y en este sentido, se ve con claridad que el cierre de ese espacio público tiene un efecto devastador

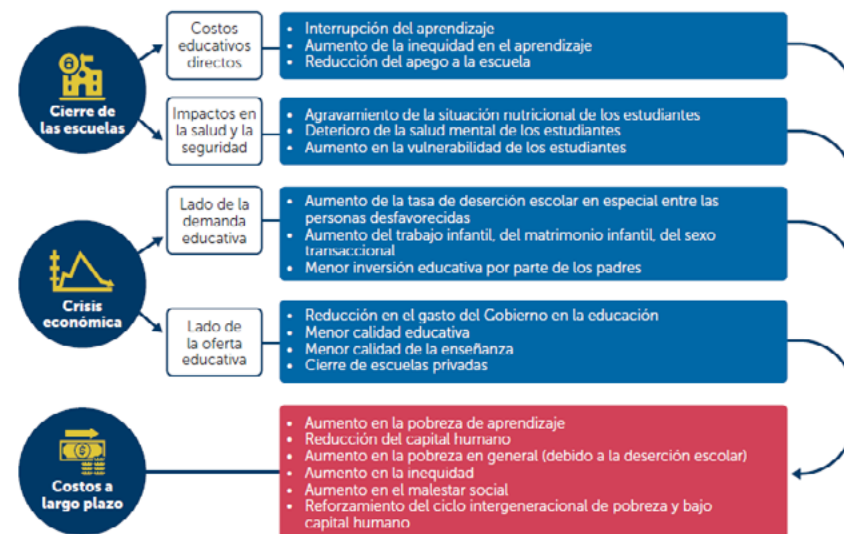
sobre los más vulnerables; tan devastador que ninguna de las medidas de emergencia con las que se ha intentado mitigar el impacto han tenido apenas éxito por el momento.

Los efectos de la pandemia sobre la Educación

La crisis sanitaria del Covid19 ha traído aparejada una nueva crisis económica global, que se anuncia también profunda y de largo plazo. Para muchos países, esta nueva crisis llega cuando aún no se habían recuperado ni los indicadores económicos ni la economía real después de la hasta ahora conocida como Gran Recesión (2008-2015). A los efectos del cierre de Centros educativos hay que añadir por tanto los del shock económico que la pandemia va a tener sobre la Educación y el aprendizaje a escala mundial.

El Gráfico 1 a continuación presenta un resumen –que no pretende ser exhaustivo– de todos los impactos de esta crisis en el medio y largo plazo. De entrada, el principal de ellos es el de la pérdida de aprendizaje para todos los estudiantes, pero con efectos muy desiguales dependiendo de la renta familiar y otros indicadores asociados al estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes. Cuando disminuye, o no digamos si desaparece, el llamado *efecto escuela*, el potencial de aprendizaje de cada estudiante dependerá cada vez más del *efecto familia*. La desigualdad educativa, que ya era alta antes de la crisis, ahora se extiende y se extrema. Cada día que pasa con los Centros cerrados corre en contra de quienes más los necesitan abiertos.

Gráfico 1. Impactos de la pandemia sobre la Educación a corto y medio plazo



Fuente: Banco Mundial, 2020: 13

Y es que, desgraciadamente, las alternativas de Educación a distancia que se han puesto en marcha en todo el mundo pueden funcionar muy bien –y así lo han hecho en muchos casos– para el aprendizaje adulto y ser por tanto una buena medida con la que mitigar el impacto de los cierres en la Educación superior y hasta cierto punto en los últimos cursos de la secundaria. Pero de ahí para abajo, la pérdida de aprendizaje va a ser muy acusada, y en los primeros años de escolaridad (los que más cuentan en términos de pobreza en el aprendizaje¹) lo va a ser mucho más. **El fenómeno que ya se conoce como abandono o –deserción**

¹ La *pobreza en el aprendizaje* se define como el porcentaje de estudiantes de 10 años que no es capaz de hacer una lectura comprensiva de un texto breve en su lengua materna. Inmediatamente antes del cierre de Centros educativos, este indicador estaba en el 53 por ciento a escala global, oscilando entre el 90 por ciento de los estudiantes en África Subsahariana hasta el 9 por ciento de los países de alto ingreso.

virtual- podría convertirse más adelante en un abandono real y definitivo para muchos millones de estudiantes que se están quedando en el lado malo de esa brecha digital que se extiende a pesar de los esfuerzos decididos -con inversiones importantes- de muchos gobiernos. A medio y largo plazo, la pérdida de aprendizaje y el riesgo de abandono virtual primero y crudamente real después son más grandes para los estudiantes de infantil y preescolar que para los de primaria; y son mayores también para los de primaria que para los de secundaria.

La pérdida de aprendizaje se está manifestando de un modo muy visible en la evaluación y certificación de ese aprendizaje por parte del sistema escolar, y en las decisiones que de ello se derivan: promoción o repetición de curso, titulación y transición a los siguientes tramos o ciclos de Educación. La crisis de equidad educativa que ha explotado con el cierre de escuelas podría estar exacerbándose en muchos países donde las prácticas y reglas del juego en cuanto a evaluación y certificación no han sido adaptadas o flexibilizadas. Muchos países, sin embargo, han tomado decisiones valientes al respecto para evitar un impacto todavía más negativo sobre las familias y estudiantes que más están sufriendo y perdiendo con esta pandemia. Recordemos que, cuanto más aumente el abandono escolar globalmente, más aumentarán también el trabajo infantil y el matrimonio de menores.

A la pérdida de aprendizaje hay que añadir los efectos asociados sobre la salud física y mental y sobre la seguridad de los estudiantes. El confinamiento durante meses está suponiendo que casi 400 millones de estudiantes en el mundo en desarrollo que se beneficiaban de algún tipo de programa de comedor escolar lo hayan perdido total o parcialmente. La salud mental y el desarrollo emocional de muchos estudiantes

podría estar sufriendo debido al cierre de Centros y al confinamiento, y por los efectos traumáticos que sin duda están teniendo la enfermedad o muerte de familiares cercanos, la pérdida del empleo de los padres o madres, o el incremento de la violencia en el hogar.

La crisis económica hacia la que esta pandemia nos ha llevado irremisiblemente va a suponer un triple golpe a la financiación educativa: los Estados se verán forzados a recortar la inversión en Educación (o a no poder continuar incrementándola, como hubiera sido necesario), las familias dispondrán de menos recursos para invertir en la Educación de sus hijos; y muchos de los donantes públicos y privados que financian programas e instituciones educativas en todo el mundo no podrán mantener el mismo nivel de esfuerzo presupuestario. El efecto combinado de este triple golpe podría ser dramático para los sistemas educativos de muchos países en desarrollo, que verían como las conquistas de las últimas décadas en materia de Educación podrían quedar desmanteladas en menos de un año. Considerando que los recursos públicos destinados a políticas sociales tienden -lógicamente- a concentrarse en salud y protección social, el sector educativo se enfrenta al reto adicional de no perder visibilidad presupuestaria, por así decir, y por tanto de saber posicionarse políticamente para hacer frente a ese triple golpe que ya está sufriendo la financiación educativa. En algunos países, se opta por integrar la Educación en programas e intervenciones sociales centrados en salud, protección social o mercado laboral; en otros, se opta más bien por mantenerla como Educación como sector prioritario en la reconstrucción social y económica. Ambas vías no son ni mucho menos incompatibles.

Sea cual sea la vía elegida para reformular las políticas educativas y resituar los sistemas escolares en la nueva normalidad,

todos los países se están planteando los tres grandes objetivos siguientes:

- **Proteger el aprendizaje de los estudiantes** asegurando su continuidad mientras los Centros se mantengan cerrados y a lo largo del proceso de reapertura. Esa continuidad en el aprendizaje ha de incluir medidas agresivas para evitar que las tasas de repetición y de abandono aumenten, especialmente entre los más vulnerables.
- **Proteger los logros y conquistas a nivel de sistema educativo** en materia de equidad, calidad y eficiencia asegurando que la inversión en Educación no se vea indebida y desproporcionadamente perjudicada por la crisis económica.
- **Proteger los recursos humanos y las instituciones del sistema educativo:** profesorado, equipos directivos, Centros educativos, orientadores y apoyo externo a los Centros, inspección y supervisión, participación de la comunidad, Centros de desarrollo profesional docente, sistema de innovación e investigación, administradores, y sistema de evaluación y seguimiento.

La respuesta a la pandemia desde los sistemas educativos: reacción de emergencia –reapertura de las escuelas– resiliencia del sistema

La reacción inmediata al cierre de los Centros educativos fue casi unánime en todos los países: movilizar recursos y activar todo tipo de medidas para asegurar la continuidad del aprendizaje de los estudiantes a través de las tecnologías *on-line* y *on-screen* y la metodología de la Educación a distancia.

Los países que ya contaban con plataformas y portales educativos o con canales de televisión y radio específicos para la Educación, trataron de acelerar su disponibilidad para el uso de profesores, estudiantes y familias. Los Centros educativos que disponían de sus propios canales de comunicación y plataformas para el aprendizaje digital fueron los que más rápidamente pusieron en marcha su propio *modus operandi* para adaptar toda la oferta de aprendizaje a distancia a cada uno de sus estudiantes. Al mismo tiempo, los sistemas y los Centros que no estaban tan preparados para lo que sin duda era una situación sin precedentes se aprestaron también a tomar medidas de emergencia, aunque viendo cómo aumentaba su desventaja y la de sus estudiantes. En términos generales, aquellos sistemas y Centros educativos que han sabido articular una respuesta combinando tecnologías más avanzadas con otras más clásicas o *“low-tech”* (la televisión o la radio, o la disponibilidad de libros y materiales impresos para todos los estudiantes) y que han puesto el énfasis en abrir canales de comunicación sostenida con todos los estudiantes y de apoyo a sus familias, son los que mejor han parado el golpe de esta crisis.

Si la respuesta tecnológica fue unánime y generadora de consensos, las cosas han sido muy distintas en cuanto a asegurar la continuidad también en lo que se refiere a la evaluación y certificación del aprendizaje de los estudiantes. Al aproximarse el final del curso académico en los países del Norte, esas cuestiones comenzaron a generar controversia tanto dentro como fuera del sector educativo. Había que decidir sobre temas importantes que afectaban sobre todo a estudiantes en los últimos cursos de cada ciclo (cursos que titulan, diríamos en España) de cara a la certificación, la transición de una nueva etapa educativa o la simple promoción de grado/curso. Era y es evidente que las prácticas habituales a ese respecto no harían sino perjudicar gravemente a todos aque-

llos cuya situación personal y familiar no les había permitido aprovechar satisfactoriamente las medidas de emergencia del aprendizaje a distancia. También estaba claro que la opción de posponer o incluso suspender exámenes y evaluaciones se percibía por muchos como un riesgo adicional para el sistema que, entre otras cosas, implicaba asumir que el curso se ha “perdido” para todos. Han sido muchos los países que tomaron decisiones agresivas para evitar que se agudizara la crisis de equidad educativa, con la consiguiente pérdida adicional de aprendizaje y el aumento a largo plazo del abandono escolar y de la desafección por la Educación de las familias y estudiantes más afectados.

Durante el cierre de escuelas, y como parte de su respuesta inmediata, muchos sistemas educativos vieron clara la necesidad de revisar o “versionar” el currículo escolar de modo que se identificaran y priorizaran aquellos contenidos y competencias considerados esenciales. **En cierto modo, la crisis forzó una transición más rápida hacia modelos de currículo basado en competencias, que las retóricas legislativas de muchos países ya contemplaban desde hace tiempo, pero que no acababan de implantarse en la práctica cotidiana** de las aulas y los Centros. Al menos en lo que se refiere a la necesidad de descargar el currículo escolar de material irrelevante y de focalizarlo en la adquisición de competencias que garantizan la inclusión cultural, social y laboral de los estudiantes, la respuesta a la crisis ha permitido hacer importantes progresos. Esta tendencia es parte sustantiva del esfuerzo por mitigar la exclusión escolar que implican la repetición, el abandono y la desafección potencialmente crecientes.

Llegados al mes de mayo y después de dos meses de cierre de Centros escolares en casi todo el mundo, la respuesta de emergencia ha dejado lugar al debate sobre los planes de reapertu-

ra. Si las cuestiones relativas a la evaluación y la certificación del aprendizaje fueron controvertidas, lo que tiene que ver con la reapertura de escuelas lo está siendo –y seguirá siendo– aún más. De nuevo se plantea el dilema entre salud y economía, en tanto en cuanto la desescalada del confinamiento y la recuperación y relanzamiento de la economía dependen en buena medida de que los centros educativos vuelvan a abrir sus puertas. La salud y bienestar de los estudiantes y del profesorado son la prioridad absoluta, pero a sabiendas de que retrasar el proceso de la apertura va también en contra, a corto, medio y largo plazo, tanto de su salud como de su bienestar. **Los planes de reapertura se enfrentan a decisiones muy difíciles y por tanto a confrontaciones en ocasiones muy agrias entre intereses por otra parte legítimos.** En este caso, el liderazgo político, intelectual y profesional del sector educativo se están poniendo a prueba de un modo que tampoco tiene precedentes.

La lección tal vez más importante que se ha aprendido hasta el momento es que la gran diferencia en cuanto al objetivo de proteger el aprendizaje de los estudiantes la están marcando los Centros escolares donde existía ya una tradición fuerte de trabajo colaborativo y de innovación entre el profesorado, un liderazgo sólido y una capacidad fuerte para movilizarse y encontrar soluciones viables para mantener a los estudiantes involucrados en la escuela y en su propio aprendizaje. Son Centros, como se decía más arriba, que han reaccionado rápido y se han organizado para adaptar la oferta gubernamental y privada de enseñanza a distancia a sus estudiantes. Han dado prioridad a mantener la comunicación con sus estudiantes y, por tanto, han producido todo tipo de innovaciones alrededor de soluciones tecnológicas que merece la pena apoyar desde los poderes públicos y, en su caso, incluso escalar. Además, y más allá de las importantes cuestiones de seguridad sanitaria, los planes de reapertura tienen que centrarse en fortalecer y

habilitar a los Centros –con toda su comunidad educativa en pleno– para que continúen o, en su caso, comiencen a hacer ese trabajo. **Es el momento de desplegar todos los recursos profesionales del sistema escolar para detener la pérdida de aprendizaje**, recuperar a los que quedaron atrás durante estos meses, y buscar alternativas flexibles e innovadoras a las restricciones que la pandemia va a seguir imponiendo durante un tiempo posiblemente más largo del que ahora se puede prever. Solo el **factor Centro** escolar puede conseguir todo esto.

El cierre ocurrió de un día para otro y la reapertura, sin embargo, está suponiendo proceso largo y complejo. En muchos países no será fácil que muchos estudiantes vuelvan a la escuela; en otros ocurrirá algo parecido con el profesorado. Prevenir el abandono, recuperar el aprendizaje perdido, reorganizar la cultura y la infraestructura de los Centros, y comunicar todo eso buscando el consenso de la comunidad educativa, requiere Centros escolares con liderazgo profesional, visión y recursos. A nivel sistema, por tanto, será necesario en primer lugar proteger la financiación de la Educación en el nuevo escenario presupuestario, y en segundo término centrar esfuerzos en que los Centros educativos cuenten con los recursos y la capacidad para poder asumir las nuevas responsabilidades que ahora van a tener. En otras palabras, esto sería construir resiliencia en el sistema educativo, siempre alrededor de cada escuela como pilar básico.

Conclusión sobre Crisis y Oportunidad

Se ha escuchado muchas veces durante esta crisis que es posible “salir fortalecidos”; que una crisis de estas proporciones y sin precedentes crea el escenario perfecto para tomar decisiones valientes, es decir, para poder hacer reformas que en

cualquier otra circunstancia nunca habrían obtenido el consenso necesario. En cierto modo, y a pesar de la catástrofe que ha causado, la crisis nos estaría poniendo por delante una hoja en blanco para empezar a escribir y dibujar lo que queremos. Aunque compartimos ese optimismo con más bien poco entusiasmo, si creemos que esta crisis ha acelerado procesos que ya estaban en marcha, y que esta aceleración de la Historia genera muchas oportunidades de hacer cambios importantes. Eso sí, tanto para bien como para mal.

El cierre de escuelas durante varios meses, y la perspectiva de que no vuelvan a abrir en las mismas condiciones que antes durante mucho tiempo más, está modificando de un modo radical la percepción pública sobre la escolarización que tenían antes de la crisis tanto los miembros de la comunidad educativa –profesorado y familias principalmente– como los empleadores, los medios de comunicación, los partidos políticos y la opinión pública en general. Los padres y madres tienen hoy una experiencia directa sobre el trabajo académico de sus hijos que no habían tenido antes con esta intensidad. Las brechas de desigualdad –las digitales y todas las demás– se han hecho claramente visibles para quienes tienen que tomar decisiones políticas. Y tenemos ya evidencia aplastante de que la recuperación de la economía solo es posible si se recupera la Educación, o de que la digitalización de la economía tiene que empezar por la digitalización de la Educación. Esta nueva *conciencia pública* sobre la escolarización, sin duda más informada, completa y compleja, crea la oportunidad de elevar el nivel del debate educativo en cada país y a escala mundial, de aprender sobre lo que han hecho otros y aprovechar su experiencia y sus innovaciones como un bien público global, y de comprometer que la inversión en Educación se mantiene como uno de los pilares fundamentales de la inversión en supervivencia en la que el mundo está volcado.

1. Escenario I: de urgencia.

Algunas claves

Si la evolución de la pandemia cursa como va en esta etapa de desescalada, nada impide que el conjunto del profesorado no esté al fin en el Centro poniendo en común de forma presencial el conjunto de la experiencia vivida, para cerrar el curso con garantías de valoración compartida y de diseño del próximo. Esta apuesta de profesionalidad avanzada se identifica con el encuentro con las estructuras participativas del Centro y su contexto, únicas garantías de que la validación del cierre del presente curso y el diseño del próximo unan las distintas voces, y logren un plan justo.

- **Clave 1.** Vuelta al Centro de la comunidad educativa, con pautas y directrices aprobadas en un marco general de Conferencia Sectorial, y desarrolladas en las Consejerías de Educación, con la coordinación necesaria a las Mancomunidades de Municipios y zonas educativas, que deberán proveer los medios necesarios para la seguridad sanitaria y los tecnológicos que se determine en relación con las brechas sociales y las brechas digitales.
- **Clave 2.** Para gestionar de forma coordinada el cierre del curso actual, identificación y diagnóstico de la brecha digital de alumnado, familia y docencia, con presencia también de familias organizadas. Esta presencia puede acompañarse según zonas, de alumnado de cursos que titulan, de los alumnos de brecha social y digital a los que informar e identificar en su informe individualizado sus planes de recuperación, junto a los servicios sociales de Ayuntamientos. Y según la normativa general, con la posible presencia de alumnado

de familias con especial dificultad de conciliación familiar, para quienes el Centro y los servicios sociales de Ayuntamiento, podrían planificar medios, horarios y turnos de apoyo.

- **Clave 3.** Para diseñar y organizar el siguiente curso escolar, definiendo espacios adecuados, turnos, grupos flexibles y organización curricular, junto a especialistas municipales en diseño y arquitectura de Centros, y los servicios de apoyo a la recuperación de las brechas y planificar tanto talleres de apoyo en verano, como del inicio de curso.
- **Clave 4 (global del escenario 1).** Para asegurar el Informe que diseña la vuelta escalonada, el cierre del curso actual con Memoria justificada, y a la vez diseña el nuevo curso, a través de una nueva parte del Informe, justificado aprobado en Consejo Escolar, previo trabajo con AMPA y Delegados de Aula, conectado con pautas comunes, generadas desde el Consejo Escolar Municipal, que debería integrar la coordinación con los Centros de formación del profesorado, llamados estos a gestionar fases de recuperación, entre julio y septiembre, del profesorado, en su caso del alumnado brecha y de las familias que lo requieran, para mejorar su perfil de apoyo.

1.1. Los informes individualizados y de Centro

Javier Cortés de las Heras y Enrique Noguera Peribáñez

La Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID19, establece en su Anexo II que "e) Los Centros educativos y el profesorado emitirán un informe individual valorativo del trabajo realizado por sus estudiantes en el curso, que incluya los retrasos que hayan podido producirse y un plan de recuperación de estos."

Asimismo, los datos arrojados por la investigación sobre el COVID19 realizada por Atlántida en colaboración con otros grupos de expertos y de investigación en la Educación se señalan aspectos relativos a la crisis de los aprendizajes, a la brecha digital o a medidas que aumentan las desigualdades. Por ejemplo, las familias reconocen que no están formas en competencia digital (73,5% de los encuestados), o el 35,2% de éstas afirma que la comunicación con el Centro ha sido regular o mala...Todos estos aspectos deberían de estar recogidos de alguna forma u otra en los informes, ya que van a permitir establecer planes de contingencia mucho más ajustados al contexto de cada Centro y cada alumno/a.

Contenido y estructura de los informes individualizados y de Centro

Se hace por tanto perentorio que las distintas administraciones establezcan modelos de **informe individualizado** que recojan las características del alumnado en cuanto a:

- Datos identificativos del alumno/a.
- Datos identificativos del Centro.
- Valoración de las condiciones sociofamiliares:
 - accesibilidad a enseñanza *online*: conectividad y dispositivos.
 - disponibilidad de medios: dispositivos disponibles para el alumno/a y horario.
 - modelo de apoyo: grado en el que la familia puede prestar ayuda al alumno/a con las tareas.
 - formación digital: nivel de competencia digital de la familia.
- Valoración de las condiciones de aprendizaje.
 - Rendimiento durante los dos primeros trimestres del curso.
 - Aprendizaje demostrado durante el tercer trimestre.
 - Nivel de competencias clave alcanzado (véase apartado siguiente).
- Propuesta de promoción / titulación (y condiciones de refuerzo de aprendizajes no adquiridos).

Por otra parte, en cuanto a los **informes de Centro**, cabría recoger los siguientes aspectos valorando los puntos fuertes y las áreas de mejora:

- Datos identificativos del Centro.
- Datos identificativos del nivel/ciclo/etapa (si está segmentado).

- Valoración de herramientas digitales disponibles, uso y prestaciones.
- Valoración de la coordinación del equipo docente: planteamiento de tareas, estructura de tareas, evaluación, atención a alumnado con NEAE.
- Valoración de las condiciones de enseñanza:
 - Nivel de competencia digital del profesorado.
 - Calidad de las tareas en función de su adaptación al entorno digital:
 - * Cantidad.
 - * Tiempo de entrega.
 - * Estructura de las tareas: contenidos libro - tareas competenciales; interdisciplinariedad, carácter global...
- Valoración de la comunicación con las familias.

Como se aprecia, el informe de Centro puede segmentarse por niveles, ciclos o etapas, si fuese necesario, en función de su complejidad.

Fuentes de información para la elaboración de los informes

Para la elaboración de los informes se necesita haber recogido información sobre estos aspectos durante el período de confinamiento, bien por parte del equipo directivo, el departamento de orientación, tutores/as y equipo docente en general. La recogida de información se puede realizar con distintos instrumentos, de los que ejemplificaremos algunos.

En cuanto a la accesibilidad los equipos directivos con el apoyo de los servicios especializados de orientación educativa y la coordinación con los servicios sociales de Ayuntamientos han utilizado registros para el control del reparto de **tablets/ordenadores**. Y también, en no pocos casos, encuestas on-line sobre el número de dispositivos, disponibilidad de los mismos, conectividad, etc.

En cuanto a los aprendizajes, además de la información disponible del 1er. y 2º trimestre, cada docente ha utilizado registros digitales (o físicos) sobre la valoración de las tareas demandadas, registros cualitativos de entrevistas realizadas (videoconferencias, correo electrónico, telefónicamente) y otros aspectos en función de la normativa de cada comunidad autónoma, a valorar en el 3er. trimestre, como escalas de valoración, rúbricas, o listas de comprobación.

Ejemplo de rúbrica para valorar aspectos como la actitud, el esfuerzo y el interés en la 3a Evaluación (IES Berenguer Dalmau - Catarroja (Valencia))

	Excelente	Bien	Mejorable	Insuficiente
1. Contenidos de la asignatura	Desarrolla todas las tareas correctamente con la exactitud que se pide.	Desarrolla casi todas las tareas correctamente con la exactitud que se pide.	Presenta algunas deficiencias en los contenidos y errores en el desarrollo.	No conoce contenidos esenciales y comete errores graves en el desarrollo.
2. Esfuerzo en el trabajo realizado	Realiza todas las tareas.	Realiza casi todas las tareas.	Realiza algunas tareas.	Realiza una o ninguna tarea.
3. Interés en la realización de las tareas y actividades propuestas	Cuida tanto la forma (presentación del trabajo, ortografía, expresión escrita, oral) como el contenido.	Cuida tanto la forma como el contenido, aunque en algunas pueda presentar alguna deficiencia.	Tiene deficiencias en algunos aspectos de forma y/o contenido (tareas incompletas...)	Los trabajos realizados no responden a lo que se pide, ya sea en cuanto a la forma, al contenido o ambas cosas.
4 Actitud mostrada en el seguimiento de la actividad desarrollada	Tiene en cuenta las valoraciones del seguimiento que se hace de su aprendizaje. Repite las tareas, si hace falta, para mejorarlas. Responde a las preguntas o recomendaciones del profesor/a.	Tiene en cuenta las valoraciones del seguimiento que se hace de su aprendizaje. Mejora algunas tareas corregidas. Responde a las preguntas o recomendaciones del profesor/a.	Tiene en cuenta las valoraciones del seguimiento que se hace de su aprendizaje. No repite las tareas corregidas. Responde a algunas de las preguntas o recomendaciones del profesor/a.	No tiene en cuenta las valoraciones del seguimiento que se hace de su aprendizaje. No repite las tareas corregidas. No responde ninguna de las preguntas o recomendaciones del profesor/a.

Características de su confinamiento

- Ambos progenitores (o el único en caso de tener uno) trabaja presencialmente.
- Solo un progenitor (en caso de tener dos) trabaja presencialmente.
- Ambos progenitores (o el único en caso de tener uno) teletrabaja.
- Solo un progenitor (en caso de tener dos) teletrabaja.
- Ninguno de los dos progenitores (o el único en caso de tener uno) trabaja ni presencialmente ni en casa (pero no esté en el paro).
- Un progenitor (en caso de tener dos) está en el paro.
- Ambos progenitores (o el único, en caso de tener sólo uno) está en el paro.
- No se han podido obtener estos datos.

Ejemplo de registro para valorar aspectos como las características del confinamiento, recursos tecnológicos disponibles, forma habitual de conexión, acciones compensatorias utilizadas o recursos personales de ayuda. (CEIP 9 d'Octubre - Alcàsser (València))

(MARCAR AMB X)

Alumna/e	Necessitats educatives		Característiques del seu confinament		Recursos tecnològics disponibles a casa	
COGNOM, NOM	Presenta DEA		Ambdós progenitors (o l'únic, en cas de tindre a soles un) treballa presencialment		Ordinador i WIFI a casa	
	Presenta NEE		A soles un progenitor (en cas de tindre dos) treballa presencialment		Ordinador sense WIFI a casa	
	Presenta AACC		Ambdós progenitors (o l'únic, en cas de tindre a soles un) teletraballa		No té ordinador	
	S'ha de fer una Programació Individual		A soles un progenitor (en cas de tindre dos) teletraballa		Mòbil disponible amb tarifa de dades suficient	
			Cap dels dos progenitors (o l'únic) treballa ni presencialment ni a casa (però no està aturat)		Mòbil disponible amb tarifa de dades insuficient	
	Nivell recomanat (N2, N3, N2+, N2++)		Un progenitor (en cas de tindre dos) està a l'atur		Mòbil disponible sense tarifa de dades	
			Ambdós progenitors (o l'únic, en cas de tindre a soles un) està a l'atur		No té mòbil	
			No s'han pogut obtenir aquestes dades		No s'han pogut obtenir aquestes dades	

El esquema por tanto para la configuración de los informes individualizados y de Centro, pasa por el uso durante todo el 3er trimestre de este tipo de instrumentos de valoración y de recogida de información que facilitarán su elaboración en base a las evidencias recogidas en el periodo.

Conclusiones

En definitiva, del modelo que se establezca de informe individualizado e informe de Centro va a depender la calidad del diagnóstico de la brecha en la oportunidad de aprendizaje, aumentada ahora por la situación creada en este tercer trimestre y la modalidad “a distancia” impuesta. Este aumento de la desigualdad en el aprendizaje se debe a diversos factores que cabe identificar y valorar: culturales, socio-familiares (accesibilidad, disponibilidad, modelo de apoyo) y escolares (currículum, Centro y profesorado). Como consecuencia lógica, la explotación de los datos recogidos en estos informes debería incidir en los planes de refuerzo que se establezcan en el inicio de curso y sobre los cuales hay que tener presente, al menos, los siguientes aspectos:

- Organización espacio-temporal.
- Organización curricular.
- Colaboración con las entidades locales: Ayuntamiento, ONGs, asociaciones...

Las administraciones educativas deberían proponer las claves y facilitar las herramientas necesarias para que cada Centro, en el ejercicio de su autonomía y adecuándose a su contexto, puedan dar respuesta en función del diagnóstico efectuado a las necesidades que se presentan.

Los Centros educativos, sin duda alguna, han de aprovechar, una vez realizadas las juntas de evaluación y la emisión de estos informes, toda la información disponible para hacer una explotación de datos adecuada, establecer un diagnóstico general de la situación y el establecimiento de un plan de refuerzo en lo que queda de curso. El diseño de este plan de refuerzo será fundamental para el arranque del curso que viene, incluyendo las posibles contingencias y vuelta al confinamiento que se pudiesen dar.

1.2. Valoración y evaluación de competencias: modelos de urgencia

Javier Cortés de las Heras

Es especialmente en el momento de la titulación (al finalizar la ESO) y también, a nuestro modo de ver, al finalizar la etapa de la Ed. Primaria como transición a la ESO, donde se pide una valoración de las competencias clave y el grado de consecución de los objetivos de etapa.

No se va a dar una argumentación exhaustiva sobre las dificultades que se generan al establecer, todavía hoy en día, una valoración de estos elementos prescriptivos del currículo. Lo que sí señalamos es que hasta ahora, en muchos modelos de las administraciones educativas se establecen documentos (por ejemplo: consejo orientador) donde la valoración de las competencias clave se desarrolla en el seno de las juntas de evaluación sin más referente que la relación de todas ellas y una escala que varía de una región a otra (salvo alguna excepción) para indicar si se ha conseguido la competencia o no, y en caso afirmativo indicar su grado de consecución (por ejemplo: alto, medio, bajo).

Esto se enfrenta a algunos problemas que inciden en la fiabilidad y validez de estos “instrumentos” y en consecuencia de la credibilidad de los resultados ofrecidos por el profesorado y para las familias. Al menos tres importantes:

- La falta de comprensión del dominio de evaluación: del contenido y estructura de cada una de las competencias clave (saber qué se está evaluando).

- La incapacidad para relacionar las tareas que se plantean en el aula (virtual o no) y su valoración como fuente de evidencia de la consecución de las competencias clave.
- La limitación de las tareas demandadas al alumnado en cuanto al desarrollo de competencias.

Urge por tanto ofrecer instrumentos sencillos que superen a los ya establecidos en estos documentos, que a pesar de esta simplicidad, aumenten la credibilidad de la evaluación de competencias del alumnado. En cualquier caso, y sea cual sea el formato, incidimos en dos aspectos que habrán de ser trasladados a los escenarios a medio y largo plazo:

- Operativización de la descripción de cada competencia clave en criterios de desempeño:
 - Los criterios pueden plasmarse en instrumentos con formatos diversos (guías de valoración o rúbricas, escalas de valoración).
 - Los criterios pueden presentarse para una situación finalista de aprendizaje (competencias de salida); o desarrollarse en diferentes niveles.
- Descripción de situaciones de desempeño competente (tareas, actividades) que el alumnado puede realizar para demostrar su nivel de desarrollo competencial.

Ejemplo de urgencia

Se presenta aquí el ejemplo de valoración de una competencia clave (la Competencia digital) donde se distingue la

descripción de unas situaciones de desempeño competente en el aula y los criterios de desempeño a valorar con una escala de cuatro niveles para una situación de salida (titulación ESO) para el alumnado de FPB.

Competencia Digital				
Descripción (Orden ECD 65/2015), véase infografías MEC; DigComp 2.1. (Nivel 2)				
Situaciones de desempeño de la competencia: La Competencia digital es aquella que se demuestra en situaciones de realización de pruebas escritas o por ordenador, o demostraciones, donde se haya de evidenciar el conocimiento sobre lenguaje específico, aplicaciones informáticas, fuentes de información ... En la realización de trabajos donde se demuestre la capacidad de creación (en una presentación, una infografía, una grabación de audio o vídeo), resolución de problemas sencillos de comunicación, procesos de interacción siguiendo normas de seguridad y confidencialidad (uso de un foro o de un chat), realizar un webquest (con estrategias de búsqueda de información) ... un debate sobre los peligros de la privacidad en Instagram o cualquier otro tema relacionado con las TIC.				
Nivel de desempeño competente: 0: No demostrado ; 1: Bajo; 2: Medio; 3: Alto				
Criterios de desempeño competente	0	1	2	3
<i>Con autonomía, y ayuda cuando lo necesita, en sus tareas escolares demuestra</i>				
<i>CD_01 identificar necesidades de información, y utilizar estrategias sencillas de búsqueda, navegación y organización, y recuperación detectando la fiabilidad y credibilidad de las fuentes.</i>	?	?	?	?

<i>CD_02 seleccionar las aplicaciones adecuadas para participar, interactuar y colaborar con otros, compartiendo información, respetando la autoría cuando no es propia, siguiendo normas de respeto hacia sus interlocutores y protegiendo su propia identidad.</i>	?	?	?	?
<i>CD_03 crear contenido simple en formatos sencillos, desde creaciones originales o mediante la modificación del contenido de otras fuentes, para expresarse, respetando las normas básicas de propiedad intelectual y licencias.</i>	?	?	?	?
<i>CD_04 identificar y utilizar medios sencillos para proteger contenidos digitales, información personal o de otros y hacer un uso saludable del entorno digital reconociendo sus beneficios y sus riesgos.</i>	?	?	?	?
<i>CD_05 identificar soluciones sencillas o usar programas para resolver problemas técnicos, ajustar los entornos virtuales a sus propias necesidades o aprender nuevos conocimientos.</i>	?	?	?	?

Este tipo de escalas de valoración puede dar resultados rápidos con un ligero tratamiento de los datos (de forma general) y también específicos directamente desde el formulario (por criterio). Se puede consultar la escala en [esta dirección](#) (en valenciano).

Enlace a otros ejemplos: [Niveles de desempeño de las competencias clave de Primaria a Bachillerato \(Seminario Atlántida Granada\)](#).

1.3. Trabajo por Tareas o Retos sostenibles. Del modelo de ejercicios a las tareas competenciales

Florencio Luengo Horcajo y José Antonio Gómez Alfonso

Afirma en su sitio web la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO que “el concepto de competencia es el pilar del desarrollo curricular y el incentivo tras el proceso de cambio [...] Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción (Cecilia Braslavsky)”. Afirma también que “la competencia puede emplearse como principio organizador del *currículum*” y que en “un *currículum* orientado por competencias, el perfil de un educando al finalizar su Educación escolar sirve para especificar los tipos de situaciones que los estudiantes tienen que ser capaces de resolver de forma eficaz al final de su Educación” [...] “La elección de la competencia como principio organizador del *currículum* es una forma de trasladar la vida real al aula (Jonnaert, P. et al, Perspectivas, UNESCO, 2007). Se trata, por tanto, de dejar atrás la idea de que el *currículum* se lleva a cabo cuando los estudiantes reproducen el conocimiento teórico y memorizan hechos (el enfoque convencional que se basa en el conocimiento)”.

Desde el punto de vista de la intervención didáctica, consideramos que una de las herramientas esenciales para llevar a cabo esa aplicabilidad del saber que propone el currículo competencial es el Enfoque por Retos o Tareas. El Centro Virtual Cervantes, en un artículo firmado por Javier Zanón, elige para caracterizarlas diferentes definiciones, entre las que citamos la más general (Long, 1985):

[...] una tarea es] cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés, [...] rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión [...] En otras palabras, por «tareas» entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos entre una y otra cosa.

Aunque distribuidas en diferentes definiciones, consideramos con Javier Zanón que el concepto de tarea reúne las siguientes características:

- es representativa de procesos de la vida real;
- resulta identificable como unidad de actividad en el aula;
- va dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje; y
- está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Ofrecemos al profesorado -como muestra de todo ello- el siguiente Reto o Tarea, propuesto por la organización WWF, que nos muestra un ejemplo de lo que puede suponer una estrategia para la motivación del alumnado y el compromiso con un nuevo modelo de vida.

Reto Día sin plástico **¿Serías capaz de pasar un día entero sin utilizar productos de plástico de un sólo uso?**

*Cada año se vierten a la naturaleza **100 millones de toneladas de residuos de plástico** y casi la décima parte va a parar al mar. Al actual ritmo de producción y consumo se estima que **en 2030 habrá un 40% más**. Y en el año 2050*

*habrá más plástico que peces en el mar. El plástico ahoga el planeta. Millones de peces, reptiles, aves y mamíferos marinos mueren atrapados en trampas de plástico en el mar o por ingestión de fragmentos de plásticos. Muchos de ellos terminan en nuestros estómagos. **Eliminar los plásticos de un solo uso es bueno para nosotros y para el planeta.***

Como ves es importante actuar. Acepta el Reto y ¡desplastificate!

¿Necesitas ayuda para que tu Reto sea un éxito? Te dejamos algunas ideas para empezar

- *Haz una lista de todos los objetos de plástico de un solo uso que te rodean, colócalos sobre una mesa ¡Te sorprenderá! Y haz el propósito de no usarlos más.*
- *Haz la compra sin plásticos de un solo uso. Sal por tu barrio y anota en dónde puedes comprar a granel, dónde venden jabón en barra, dónde venden frutas sin plástico, dónde conseguir cepillos de bambú.*
- *Lleva a la compra tu bolsa de tela o tu carrito, como los que llevaban nuestras madres hace unos años. Resulta muy “vintage”, pero también muy cómodo, no cargarás con peso. Evita, en la medida de lo posible, los productos envueltos o envasados en plástico.*
- *Celebra sin plásticos una fiesta o un evento. ¿Tienes alguna celebración el sábado próximo? ¿Una despedida de soltera, una boda, un cumpleaños? Seguro que encuentras una alternativa a los globos, vasos, platos y cubiertos de plástico. Di no a las pajitas.*

- *¿Quién es más “plastic free” de tus amigos y amigas? Reta a las personas de tu entorno para saber quién usa menos plásticos de un solo uso en su día a día.*
- *Los hábitos saludables comienzan en la infancia. Si ya tienes hijos, cuéntales la importancia de reducir los plásticos de un sólo uso para disfrutar de las playas, los mares y los bosques.*

Una vez has elegido la idea de tu preferencia, estás en condiciones de iniciar el trabajo didáctico. Te ofrecemos a continuación algunas orientaciones para programar el mismo ¡Adelante, aplícalas al Reto que has elegido!

Estructura común para el diseño y el desarrollo de los Retos educativos

- *Descripción del Reto.*
- *Justificación del Reto (vinculación con algunos de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU).*
- *Valor educativo del Reto (vinculación con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de una materia o dos; tal vez con una apuesta interdisciplinar incluso).*
- *Identificación de las personas que forman parte del equipo y reparto de responsabilidades.*
- *Actividades didácticas y temporalización.*
- *Recursos utilizados, en soportes analógico y digital.*
- *Evaluación del logro alcanzado y del proceso de realización.*
- *Productos finales, para posible exposición y difusión generalizada.*

Secuencia del habitual modelo de gestión de la información

- *Documentación: búsqueda y selección de la información.*
- *Tratamiento de la información, organización, transformación del conocimiento.*
- *Difusión de la información.*
- *Comprobación de los resultados.*
- *Publicación de los resultados obtenidos.*
- *Portfolio de las actividades realizadas y los resultados obtenidos.*

Metodologías recomendadas

Es muy importante que las estrategias y metodologías que se vayan a emplear durante en la secuencia de aprendizaje sean coherentes con el tipo de tarea y el contexto al que esta pertenece. Aun y así, resulta conveniente priorizar la presencia de modelos sociales:

- *Aprendizaje cooperativo.*
- *Aprendizaje basado en grupos interactivos.*
- *Aprendizaje servicio.*
- *Aprendizaje con intercambios de docentes.*

Todo ello sin despreciar otros modelos, sino más bien buscando su integración en la secuencia:

- *Aprendizaje conductual o instructivo.*
- *Aprendizaje personalizado.*

Orientaciones para lograr el éxito

- *Las actividades deberían ser muy diversas en su naturaleza y en sus destinatarios.*
- *Deberían crearse actividades conjuntas en las que participen todos los miembros de la comunidad educativa y actividades diferenciadas.*
- *Todas las actividades deberían diseñarse y desarrollarse con criterios de inclusividad.*
- *Las responsabilidades entre los miembros del equipo deberían estar bien distribuidas para que la participación de todos los miembros sea alta.*
- *El equipo debería reservar un tiempo suficiente de preparación y de evaluación final, antes de fijar el tiempo de ejecución.*
- *El profesorado que forma parte del equipo debe cuidar mucho el valor educativo del Reto, definiendo con claridad la contribución de las asignaturas y, especialmente, la posibilidad de reconocer y valorar los aprendizajes adquiridos.*
- *La selección de recursos para la realización de las actividades es muy importante, sobre todo, si las actividades se han diseñado con criterios de inclusividad.*
- *El equipo debería cuidar mucho el registro y la documentación de todas las actividades realizadas, para elaborar sin dificultad la evaluación y el portfolio final.*

Recursos

Los recursos de los que los Centros pueden disponer serán tanto personales como materiales. Esto significa que pueden incluir desde una conferencia, o una mesa redonda compuesta por especialistas, a recursos disponibles en soportes analógico o digital.

Evaluación de los diferentes niveles de logro en el Reto

Siguiendo el criterio recomendado por la ONU, convendría establecer diferentes niveles de logro dentro de cada uno de los Retos. Estos niveles de logro formarían parte de una rúbrica o de una escala de valoración y permitirían identificar los niveles de logro citados.

También sería muy importante disponer de una rúbrica que permitiera reconocer y valorar el grado de madurez alcanzado por los equipos en la realización de los diferentes Retos dentro del mismo nivel.

La valoración del logro puede asimismo contemplar un instrumento tipo test con preguntas ligadas al conocimiento adquirido, que sumará valoraciones al proceso final.

1.4. Cierre de curso y talleres para la recuperación de brechas. Servicios socioeducativos

Juan de Dios Fernández Gálvez y Marta García Álvaro

A la vista de la situación del COVID y la consecuente enseñanza a distancia que ha generado cabe observar un aumento de la ya existente brecha social, al tiempo que se ha puesto de manifiesto una importante brecha digital entre el alumnado. Quienes proceden de familias socialmente desfavorecidas, la enseñanza no presencial ha aumentado su situación deficitaria.

La respuesta ha de ser rápida, concreta y comunitaria, Centro educativo e instituciones sociales, especialmente Ayuntamientos han de actuar coordinadamente con el objetivo, tal y como promueve la Unión Europea y la UNESCO, de prepararen la nueva sociedad del conocimiento para poder afrontar los retos que de ello se derivan por la evolución acelerada de la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social.

Durante el verano y especialmente en zonas de actuación educativa preferente, se ha de intervenir. No es dar clase de recuperación académica, es generar espacios y situaciones educativas, talleres que integren:

- Pautas sanitarias ante el coronavirus (adaptadas a cada fase de la situación)
- Desarrollo físico y emocional,

- Competencias sociales,
- Refuerzo educativo y
- Destreza digital.

Los equipos directivos y el profesorado, con la participación de los servicios de orientación pueden contribuir en el diseño de los planes a los servicios socioeducativos de Ayuntamientos y, si es posible, entidades sociales, aprovechando tiempos del final de curso, vacaciones y fase de llegada de septiembre para aprovechar espacios como Centros culturales, bibliotecas, parques, Centros educativos, campamentos. Se debería de contar con Educación social, docentes y técnicos de animación socio-cultural, así como de monitores. La población destinataria debería abarcar infantil y toda la enseñanza obligatoria.

El plan de trabajo y la priorización del alumnado ha de partir del análisis de los informes individualizados (ver indicadores en el apartado inicial de este escenario, referido a indicadores de la brecha en los citados informes) elaborado por el profesorado y orientadores y de las propuestas realizadas².

La dinámica de coordinación podría ser:

- **El profesorado, con apoyo de orientación** es quien marcará los campos a reforzar; los aprendizajes imprescindibles y destrezas cognitivas básicas, incluso quienes deberán de establecer las propuestas organizativas y metodológicas a utilizar. Así como los dominios TIC y su uso en el proceso de aprendizaje.

- **Jefaturas de estudios y orientación (interCentros)** coordinarían las propuestas de los Centros para unificarla. Y serán quienes lo trasladarán a responsables de talleres y darán asesoramiento.
- **Plataformas Municipales de servicios propios y de Centros.** En la medida de lo posible, se intentará la participación del Consejo Escolar Municipal, o estructura similar si la hubiera, AMPA y personas delegadas de aula. Y con las pautas generadas en estas estructuras generales, recuperando medios de actividades extraescolares, ocio y vacacional, se diseñen planes locales por zonas, distritos y barrios, Centros abiertos al entorno.

Los planes de intervención socioeducativa planteados, en definitiva, dan cumplimiento a los siguientes aspectos normativos recogidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa:

Artículo 1. Principios:

- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la Educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la Educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

² Entendemos, deseamos que se ha trabajado de forma coordinada toda la Comunidad: Centro y profesorado; familia a nivel de delegados/as de aula, AMPA y Consejo Escolar; Ayuntamiento, a nivel de Servicios Sociales Comunitarios y el área de Educación.

- La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.

Artículo 2. Fines:

- El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

1.5. Análisis del déficit de normativas diversas en tiempos COVID19

Juan Carlos Rico Leonor y Enrique Noguera Peribáñez

Como consecuencia de la situación creada por la evolución de la epidemia ocasionada por el COVID19 a escala nacional e internacional, se han ido publicando una serie de normas estatales y autonómicas que vienen a consolidar la adopción de medidas de emergencia para lograr un objetivo de salvaguarda de la salud, no solo en el ámbito sanitario, sino en lo que afecta a todos los demás espacios de la vida y de la convivencia y entre ellos, la Educación. Las mismas, no siempre son coincidentes en los procesos, según su ámbito territorial de aplicación, lo que supone una realidad de desigualdad entre los alumnos de nuestro país.

Se plantean a continuación algunos argumentos que servirán de análisis comparativo y soporte para la superación de lo que podemos llamar “brecha normativa”, debida a las diferentes actuaciones autonómicas, que fundamentadas en la autonomía de las competencias educativas, difieren de lo propuesto y ordenado por el Ministerio. Las medidas que a nivel normativo, analizamos a continuación, tienen como base tres ámbitos: el **currículo**, la **evaluación** de los procesos de enseñanza aprendizaje y la **planificación** del nuevo curso.

La **Orden EFP/365/2020**, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el **COVID19**, ha servido de base a las autonomías firmantes y toda la normativa autonómica coincide en la finalidad de

establecer directrices que permitan adaptar el desarrollo del tercer trimestre del curso escolar 2019-2020, y el inicio del curso escolar 2020-2021, en el ámbito de la Educación no universitaria, en sus diferentes etapas o enseñanzas, pero ha causado el rechazo en los procedimientos en otras autonomías no firmantes que han elaborado instrucciones ciñéndose a lo establecido en la norma estatal de referencia y haciendo caso omiso de la orientación hacia la flexibilización en su aplicación.

Desde la óptica jurídica, es dudoso que algunas de las medidas como las de evaluación, criterios de titulación, por ejemplo “no modifican el ordenamiento jurídico vigente”, tal como se afirma en la orden citada.

Así, en la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato**, se recogen situaciones sobre la titulación que quedan flexibilizadas en la citada orden, siendo esta, norma de rango inferior. Esta diferencia entre las autonomías firmantes del acuerdo marco y las no firmantes, pueden provocar situaciones de desigualdad que influirán directamente en los administrados.

Hay un **Marco y unas directrices generales de actuación** en las que deberían coincidir las distintas instrucciones autonómicas para el desarrollo del tercer trimestre del curso escolar 2019-2020, y el inicio del curso 2020-2021, son las siguientes:

- Cuidar a las personas, un principio fundamental.
- Adaptar la actividad lectiva a las circunstancias.

- Flexibilizar el currículo y las programaciones didácticas.
- Trabajar de manera coordinada.
- Preparar el próximo curso 2020-2021.

Es sintomático que de entre todas las medidas, las que no se especifican en la orden ni en ninguna de las instrucciones consultadas es la planificación de “acciones para la coordinación”, ni “propuestas concretas para el inicio de curso”.

Planteamientos de normativas

A nivel de currículo

Mientras se está procediendo a una tramitación parlamentaria de la LOMLOE, la referencia del desarrollo curricular sigue siendo un Real Decreto 126/2104 que ha sido desarrollado en las Autonomías de forma variopinta y en algunos casos se está procediendo a modificar como consecuencia de sentencias y derogaciones de órdenes, caso de Andalucía.

Dado que en el punto 4 de la Orden **EFP/365/2020, de 22 de abril**, se habla de la necesidad de “Flexibilizar el currículo y las programaciones didácticas” y promulga que el desarrollo del curso 2019-2020 y 2020-21, tendrá un carácter excepcional, lo que habrá de reflejarse en la adaptación que resulte necesario hacer de la normativa actual por parte de las Administraciones educativas, sería el momento idóneo de plantear en cada administración educativa, en cada Centro y para el próximo curso, una visión del currículo abierto y que acogiese las propuestas innovadoras que propone Atlántida sobre el Desarrollo Humano Sostenible.

A nivel de evaluación

En el Artículo 5 de la citada Orden, se establecen las “**Directrices específicas por etapas o enseñanzas**” para el desarrollo del tercer trimestre del curso escolar 2019-2020, y el inicio del curso 2020-2021, se establecen entre otros, los siguientes apartados:

- a) Adaptación de los criterios de evaluación.
- b) Procedimiento de evaluación.
- c) Criterios de promoción.
- d) Criterios de titulación, solamente para Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas y Deportivas.

El desarrollo de los mismos, a nivel autonómico deberían contemplar la **evaluación** final de los aprendizajes del alumnado durante el curso 2019-2020 y considerar en conjunto las evaluaciones de todo el curso, valorando especialmente el grado de desarrollo de los aprendizajes y de las competencias imprescindibles previamente definidos, con el objetivo prioritario de que los estudiantes no pierdan el curso y puedan continuar avanzando en su formación, teniendo en cuenta de manera especial la situación de los estudiantes más vulnerables.

Sin embargo, las instrucciones dictadas por algunas de las **autonomías** que no han firmado la orden, aunque sin “saltarse” la normativa vigente de carácter estatal ya citada, establecen un “modus operandi” para los Equipos Educativos de

los Centros en el que lo dictado en la orden no deja de ser un mero conjunto de recomendaciones:

- La promoción de curso será la norma general en todas las etapas, considerándose la repetición de curso una medida muy excepcional, que deberá estar sólidamente argumentada y acompañada de un plan preciso de recuperación, ajustándose al marco general que dispongan las Administraciones educativas.
- La titulación debe ser la práctica habitual para los alumnos de 4.º de ESO y de 2.º de Bachillerato y de FP, para lo cual las Administraciones educativas adaptarán los criterios exigibles para obtenerla, pudiendo organizar pruebas extraordinarias de recuperación y titulación a las que podrán presentarse quienes así lo deseen, con posibles exenciones de partes de estas.

Esta situación puede acarrear y sin duda generará reclamaciones de familias ante las decisiones de promoción y titulación.

A nivel de planificación

Lo más urgente y deseable sería que se buscara un consenso a nivel nacional sobre cómo abordar el comienzo de curso y preparar el próximo curso 2020-2021. Así se dicta en la orden, pero sin especificar nada más:

- a) Las Administraciones educativas, los Centros y el profesorado organizarán planes de recuperación y adaptación del currículo y de las actividades educativas para el próximo curso, con objeto de permitir el avance de todo el alumnado

y especialmente de los más rezagados. Dichos planes estarán basados en los informes individualizados que se emitan al final del presente curso y en las eventuales evaluaciones iniciales que pudieran realizarse.

En este sentido sería imprescindible apoyarse en la disposición adicional quinta de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo por la cual las Administraciones educativas competentes podrán adaptar el límite mínimo de días lectivos al que se refiere. Solo así, se podrá planificar una enseñanza presencial y telemática combinada en base a los informes y a la situación sanitaria contextual.

Es sintomático que la orden establezca la creación de “un grupo de expertos para analizar la experiencia acumulada en este periodo y emitir recomendaciones para la transición a la escuela digital y para estar en las mejores condiciones ante situaciones similares”, pero que a la fecha actual no se conozca aún ninguna propuesta común.

En definitiva y a modo de conclusión, es muy difícil desarrollar en los Centros el proceso de enseñanza aprendizaje en un momento difícil y complicado para todo el alumnado del país, a partir de instrucciones que interpretan lo establecido a nivel ministerial, en base a las directrices políticas de cada autonomía, en aras de sus competencias educativas. Es necesario un frente común para un enemigo común.

Anexo comparativo de las normativas en curso

A continuación se hace un recopilación normativa de todas las Comunidades sobre la aplicación que hacen de la Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el

marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID19.

A nivel general estas Instrucciones tienen por objeto determinar las medidas educativas necesarias para la flexibilización de la intervención docente en el tercer trimestre del curso 2019/2020 en los Centros educativos, estableciendo así un marco de actuación común, ante la pandemia del COVID 19 y la suspensión de la actividad educativa presencial.

Normativa de las diferentes Comunidades:

En Andalucía:

Instrucción de 23 de abril de 2020, de la Viceconsejería de Educación y Deporte, relativa a las medidas educativas a adoptar en el tercer trimestre del curso 2019/2020:

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/ef0a840e-f91a-4778-822d-913062f27b52/Instrucci%C3%B3n%2023%20de%20abril%20de%202020%20-%20Tercer%20trimestre>

En Aragón:

ORDEN ECD/357/2020, de 29 de abril, por la que se establecen las directrices de actuación para el desarrollo del tercer trimestre del curso escolar 2019/2020 y la flexibilización de los procesos de evaluación en los diferentes niveles y regímenes de enseñanza:

<https://educa.aragon.es/documents/20126/680999/20200429-ORDEN+ECD+357+2020%2C+de+29+de+abril.pdf/f50c84a2-6b20-961e-f7a1-81e9772390c4?t=1588150545481>

Además Aragón es de las pocas Comunidades que ha publicado unas aclaraciones con un manual de preguntas frecuentes con sus respectivas respuestas (FAQs):

https://educa.aragon.es/documents/20126/680999/GU%C3%8DA+DE+PREGUNTAS+FRECIENTES+Y+RESPUESTAS-4_05_2020-1.pdf/0659d223-a77d-420c-0fe6-eef3ae642ac3?t=1588799013548

Algunas de las situaciones que se destacan en la titulación que en la mayoría de Comunidades no se concreta es la titulación de Secundaria y Bachillerato tal y como se resalta a continuación:

¿Qué ocurre con la titulación este curso?

La titulación se flexibiliza este curso 2019/2020 de manera excepcional:

- En 4º de la ESO se puede titular con tres materias no superadas, independientemente de las que sean.
- En 2º de Bachillerato se puede titular con dos asignaturas suspensas, siempre que una de ellas no sea troncal.

En Cantabria:

Instrucciones para el tercer trimestre y el final de curso en Educación infantil y primaria curso 2019-2020:

https://www.educantabria.es/docs/19_de_abril_2020_-_Instrucciones_Infantil_y_Primaria.pdf

Instrucciones para el tercer trimestre, evaluación final, promoción y titulación en Educación secundaria:

https://www.educantabria.es/docs/19_de_abril_2020_-_Instrucciones_Secundaria.pdf

En Canarias:

Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, por la que se dictan instrucciones para la finalización del curso escolar 2019/2020 y para el inicio del curso 2020/2021, en las etapas de Educación infantil, Educación primaria, Educación secundaria obligatoria y bachillerato, en todos los Centros docentes de la Comunidad Autónoma de Canarias:

https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/resolucion_fin_inicio_curso_24abril20.pdf

Castilla-La Mancha:

Instrucciones de 13 de abril de 2020, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes sobre medidas educativas para el desarrollo del tercer trimestre del curso 2019-2020, ante la situación de estado de alarma provocada por causa del brote del virus COVID19.

No hay ningún cambio con respecto a las anteriores y además dejan claro que el Gobierno regional apuesta por un tercer trimestre en el que se refuercen los dos primeros y se avance en los contenidos imprescindibles para que prevalezca la evaluación continua:

<http://www.educa.jccm.es/es/destacadosportada/gobierno-regional-apuesta-tercer-trimestre-refuercen-dos-pr>

Castilla y León:

Instrucción de 15 de mayo de 2020 de la Dirección General de Centros, Planificación y Ordenación Educativa de la consejería de Educación de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, por la que se amplían y concretan determinados aspectos de la instrucción de 17 de abril de 2020, relativa al desarrollo de la actividad educativa durante el tercer trimestre y la evaluación final del curso académico 2019-2020:

<https://www.educa.jcyl.es/es/institucional/crisis-coronavirus/informacion-coronavirus-COVID19>

Comunidad Foral de Navarra:

Instrucciones sobre la actividad educativa ante la suspensión de la actividad presencial en los Centros docentes de Navarra:

https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1054960/Instrucciones+22_04_2020+firmado.pdf/95b1f806-91f4-06b5-2492-eb1b51878eal

Extremadura:

Instrucción n.º 4/2020, de 18 de abril de 2020, de la Secretaría General de Educación, referente a la organización de las actividades lectivas no presenciales, la evaluación del aprendizaje del alumnado y otros aspectos de la organización y funcionamiento de los Centros educativos y del sistema educativo en su conjunto, durante el tercer trimestre del curso 2019-2020 y previsiones para el curso 2020-2021:

<https://www.educarex.es/pub/cont/com/0064/documentos/Instruccion-4-2020.pdf>

Galicia:

Instrucciones de 27 de abril de 2020, de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa para el desarrollo del tercer trimestre del curso académico 2019/20, en los Centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia:

<https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/30937>

Islas Baleares:

Resolución del consejero de Educación, Universidad e Investigación de 16 de abril de 2020 por la cual se aprueban con carácter extraordinario las instrucciones complementarias, a causa de la epidemia del COVID 19, para evaluar el aprendizaje de los alumnos del segundo ciclo de Educación infantil y de la Educación primaria en las Islas Baleares para el curso 2019-2020:

https://www.sfassis.org/wp-content/uploads/2020/04/SOE_Versio-6.3-Resolucio_avaluacio_PRIMARIA.pdf

Resolución del consejero de Educación, Universidad e Investigación de 16 de abril de 2020 por la cual se aprueban con carácter extraordinario las instrucciones complementarias, a causa de la epidemia del COVID 19, para evaluar el aprendizaje de los alumnos del bachillerato en las Islas Baleares y de los alumnos del Instituto de Enseñanzas a Distancia de las Islas Baleares (IEDIB) para el curso 2019-2020:

<https://drive.google.com/file/d/1RsdQLITwBRdYnHy-HJksl4SXNHIS34Yt/view>

Resolución del consejero de Educación, Universidad e Investigación de 18 de abril de 2020

por la cual se aprueban con carácter extraordinario las instrucciones complementarias, a causa de la epidemia del COVID19, para evaluar el aprendizaje de los alumnos de formación profesional y de estudios artísticos superiores de diseño en las Islas Baleares para el curso 2019-2020:

https://drive.google.com/file/d/1m_9Q6-ToLzSQPK35pAqNqr4iOorFPhHK/view

País Vasco:

Instrucciones de la viceconsejera de Educación para el último trimestre del curso 2019- 2020 y el inicio del curso 2020-2021:

https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/koronavirusa_coronavirus/es_def/adjuntos/Plan_educativo_final_curso_2019_2020_c.pdf

Principado de Asturias:

Orientaciones para la elaboración del Plan de trabajo de los Centros educativos para el tercer trimestre:

<https://www.educastur.es/documents/10531/5364405/2020-04+Orientaciones+plan+trabajo.pdf/6027900e-fa77-49ae-915e-d25aa05742c4>

Región de Murcia:

Instrucciones de 20 de abril de 2020, de la Consejería de Educación y Cultura sobre medidas educativas para el desarrollo del tercer trimestre del curso 2019-2020 motivadas por el impacto del COVID19 en los Centros educativos de la región de Murcia:

<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/45/Instrucciones%20medidas%20educativas%20tercer%20trimestre%20COVID19%2020-04-2020.pdf>

La Rioja:

Resolución de 18 mayo de 2020, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones para la organización de la finalización del curso 2019/2020 y la preparación del inicio del curso 2020/2021, en las enseñanzas no universitarias en el ámbito de la Comunidad Autónoma de La Rioja, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID19:

<https://derecholocal.es/novedad-legislativa/actuaciones-con-motivo-del-COVID19-en-el-ambito-educativo-de-la-rioja-para-la-finalizacion-del-curso-2019-2020-y-el-inicio-del-curso-2020-2021>

<https://www.larioja.org/educacion/es/noticias-portada/comunicados-oficiales-consejeria-educacion-cultura>

Cataluña:

Instrucciones para el desarrollo de la acción educativa y la evaluación en el tercer trimestre de los alumnos en los Centros donde se imparten las enseñanzas del segundo ciclo de Educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato ante la prolongación del periodo de confinamiento por el Covid19:

<https://documents.espai.educacio.gencat.cat/IPCNormativa/DisposicionsInternes/Instruccions-accio-educativa-avaluacio-3T.pdf>

Comunidad de Madrid:

Resolución de la Viceconsejería de Política Educativa por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del tercer trimestre y final del curso 2019-2020 en la comunidad de Madrid como consecuencia del estado de alarma provocado por coronavirus (COVID19):

http://innovacion.educa.madrid.org/documentos/INSTRUCCIONES_PARA_EL_DESARROLLO_DEL_TERCER_TRIMESTRE_Y_FINAL_DEL_CURSO_2019_2020.pdf

Comunidad Valenciana:

Resolución de 4 de mayo de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional por la que se establecen el marco y las directrices de actuación a desarrollar durante el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por la COVID19:

<http://www.ceice.gva.es/documents/161634256/169839196/Resoluci%C3%B3n+SAEFP+Final+e+inicio+curso/46efbe75-7ae8-445e-abcf-85039c3fc763>





2. Escenario II: de adaptación. Algunas claves

- **Clave 1.** La flexibilización del currículo actual. La enorme densidad y complejidad del currículo actual es parte básica de la brecha de aprendizajes como vemos en investigaciones. La definición de criterios con los que flexibilizar el currículum debe llegar ya a los Centros si se desea que pueda diseñarse una tarea para la que no hay experiencia ni formación alguna. Las líneas que apuntamos desde Atlántida, siempre con ejemplificaciones, podrían ayudar al enorme trabajo que tutores, docentes de materias, coordinadores de ciclo, departamentos y CCP deben poner en marcha para esa nueva programación de urgencias. Entre los conocimientos a flexibilizar es fundamental retomar los integrados en el mundo emocional, relacional.
- **Clave 2.** La organización curricular y espacial del Centro ante una vuelta compleja. Se trataría de analizar desde los responsables de la comunidad educativa dentro del contexto socio municipal de los Centros educativos, qué diagnóstico compartido realizan desde junio, y qué diseño se plantea de cara al siguiente Curso, para que las variables de organización curricular, uso de espacios, turnos y flexibilización del currículum, sean analizadas por todos, con información a familias.
- **Clave 3.** Es necesario consensuar un modelo de programación adaptada que una vez definidos los conocimientos imprescindibles y la adaptación curricular del currículum flexible, defina un modelo de tareas y retos sencillos, y a la vez acordar un modelo de evaluación de desempeños competenciales.

- **Clave 4.** Qué necesidades de formación ha dejado al descubierto la brecha digital y qué plan de formación es preciso gestionar con docentes, con alumnado y con familias, sin olvidar la recuperación paralela de esos mínimos con la brecha social específica, apoyados por otros servicios sociales.
- **Clave 5.** A la luz de la experiencia pasada debería consensuarse las claves del modelo llamado trimodal, planificando las actividades del modelo integrado, que clarifique qué reparto de grupos, y en función de qué necesidades será el principal receptor del modelo presencial, el modelo a distancia en el hogar, y el modelo *online* en el propio Centro. En los tres casos características de las plataformas de comunicación y de aprendizaje, claves del seguimiento y la evaluación de aprendizaje.

2.1. Flexibilizar el currículo reforzando la integración curricular

José Moya Otero y Manuel Clavijo Ruiz

El cierre de los Centros educativos, como consecuencia de la dramática pandemia que vive nuestro país, ha obligado a una transformación radical del quehacer educativo que, por el momento, afecta al final del curso actual y al comienzo del curso siguiente.

Tanto el profesorado como el alumnado se han visto en la necesidad de ocupar un espacio digital que, en muchos casos, era totalmente desconocido. No obstante, son miles los alumnos y alumnas que carecen de esta posibilidad y que, desgraciadamente, no han podido ejercer su derecho a la Educación en las condiciones adecuadas.

Para hacer frente a esta nueva situación las administraciones públicas han emitido un conjunto de directrices que ayudan a identificar bien las cuestiones pendientes, pero que no ofrecen ni orientaciones, ni ejemplificaciones. Pues bien, el propósito de este apartado es ayudar al profesorado a superar con éxito esa laguna.

La idea central es la siguiente: la estrategia fundamental para abordar esta situación es flexibilizar el currículo y la mejor forma de lograrlo es reforzando la integración curricular.

Flexibilizar el currículo: una necesidad ineludible

El pasado día 22 de abril de 2020, el Ministerio de Educación y Formación Profesional dio a conocer el marco y las

directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID19³. Esta Orden ministerial, que es el resultado de un amplio acuerdo entre el Ministerio y la mayor parte de las Consejerías de Educación, pretende dar una respuesta educativa a la situación creada por la declaración del Estado de Alarma en nuestro país que obligó, entre otras cosas, suspender la actividad lectiva de forma presencial y a mantener cerrados los Centros educativos.

La Orden reconoce que la situación creada por la declaración del estado de alarma ha supuesto una brusca alteración del desarrollo del curso escolar 2019-2020, y ha obligado a toda la comunidad educativa a dar continuidad a la actividad lectiva a través de otras modalidades de enseñanza y aprendizaje. Esta modificación sustancial tanto de las condiciones de enseñanza como de las condiciones de aprendizaje han planteado muchos y variados interrogantes además de exigir un gran esfuerzo tanto al profesorado, como al alumnado y sus familias.

Las directrices acordadas en la Conferencia Sectorial de Educación hacen referencia a las siguientes cuestiones: cuidar a las personas, un principio fundamental, mantener la duración del curso escolar, adaptar la actividad lectiva a las circunstancias, flexibilizar el currículo y las programaciones didácticas, adaptar la evaluación, promoción y titulación, trabajar de manera coordinada, preparar el próximo curso 2020-2021.

Muchas de esas directrices mantienen una estrecha relación entre sí, además de compartir la misma finalidad: preservar el derecho a la Educación de todo el alumnado pese al obligado confinamiento al que se ha visto sometida la sociedad.

El propósito de este artículo es centrar nuestra atención en dos de esas directrices, adaptar la actividad lectiva a las circunstancias y flexibilizar el currículo, proponiendo un enfoque general y uno conjunto de orientaciones que puedan resultar de utilidad al profesorado de la enseñanza obligatoria.

Las directrices asociadas a los aspectos ya mencionados aparecen recogidas en el Anexo final. Leyendo ese Anexo podemos comprobar las actividades que deberán desarrollar tanto las administraciones públicas como los Centros educativos, sin embargo, como puede apreciarse apenas existen directrices u orientaciones útiles para el trabajo que tendrá que realizar el profesorado y el alumnado más allá de las aulas (que permanecerán cerradas durante mucho tiempo).

Sin embargo, un análisis detenido de esas directrices permite fijar algunas ideas de partida que pueden resultar muy útiles a todo el profesorado. Esquemáticamente, los puntos de apoyo que pueden ayudar a tomar decisiones en los Centros educativos aparecen recogidos en el Cuadro 1.

³ Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID19.

Cuadro 1. Decálogo para la enseñanza en tiempos de COVID19

1. Combinar de manera integrada las actividades a distancia y las presenciales que pudieran llevarse a cabo.
2. Identificar algunos con dificultades y preparar planes específicos de recuperación del vínculo escolar y de refuerzo.
3. Puesta a disposición de los estudiantes de los recursos tecnológicos y de otro tipo que necesiten para el desarrollo de sus actividades.
4. Programas de formación adecuados y realistas para permitir que el alumnado obtenga el mayor provecho de la metodología no presencial.
5. Adaptar el modelo de tutorías a la nueva situación.
6. Organizar acciones de orientación académica y profesional con los medios disponibles.
7. Apoyo para favorecer en la medida de lo posible la adecuada atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
8. Revisar los currículos y las programaciones didácticas para centrar las actividades lectivas del último trimestre en los **aprendizajes y competencias imprescindibles** que deberían desarrollar los estudiantes.
9. Desarrollar las **actividades de recuperación, repaso, refuerzo y, en su caso, ampliación de los aprendizajes.**
10. Diseñar **actividades globalizadoras e interdisciplinares**, debidamente tutorizadas.

Una vez expuestos los puntos de apoyo que deberán centrar la atención del profesorado, vamos a centrar nuestra atención en los tres últimos, dado que son los que están directamente relacionados con la flexibilización del currículo.

En relación con estos tres puntos de apoyo, la respuesta que podría ofrecer el profesorado nos obliga a considerar una cuestión sobradamente conocida, para la que disponemos de excelentes ejemplificaciones, y que siempre está de actualidad: **la integración curricular.**

De hecho, la idea que trata de exponer en este artículo, y que aparece formulada en el título, es que **la mejor forma de flexibilizar el currículo es reforzando la integración en todos y cada uno de sus niveles.**

La integración curricular: características y niveles

El desarrollo del currículo orientado a la consecución de las competencias clave requiere no sólo que se defina una visión compartida del diseño curricular, sino que, ante todo, se defina una visión compartida del desarrollo. El aprendizaje de las competencias clave requiere un modelo de desarrollo del currículo que, además de la adaptación de los elementos didácticos prescritos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) facilite su integración.

De modo que, para responder a las exigencias derivadas de una mayor flexibilidad en el currículo prescrito, es necesario reforzar la integración curricular en todos y cada uno de sus niveles.

Un desarrollo integrado del currículo sea cual sea el nivel que cada Centro pueda alcanzar, sólo tiene un propósito:

aumentar las oportunidades de aprendizaje y mejorar los resultados de todos y cada uno de los aprendices. La integración del currículo, para lograr la consecución de las competencias clave, se puede alcanzar, a nuestro juicio, en cinco niveles o momentos (ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Niveles de integración del currículo

Nivel 1: La integración de cada uno de los elementos del diseño curricular, a través de una definición relacional de cada una de las competencias clave.

Nivel 2: La integración de las actividades y ejercicios que generan el currículo real a través de una estructura de tareas compartidas.

Nivel 3: La integración de los distintos modelos y/o métodos de enseñanza que ordenan el currículo real del Centro.

Nivel 4: La integración de los criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias clave.

Nivel 5: La integración de las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal.

Una propuesta de flexibilización curricular

Como punto de partida, volvamos a las tres ideas esenciales (puntos 8,9 y 10) propuestas en el decálogo de medidas contemplado anteriormente (cuadro 1).

- Revisar los currículos y las programaciones didácticas para centrar las actividades lectivas del último trimestre en los **aprendizajes y competencias imprescindibles** que deberían desarrollar los estudiantes.

- Desarrollar las **actividades de recuperación, repaso, refuerzo y, en su caso, ampliación de los aprendizajes**.
- Diseñar **actividades globalizadoras e interdisciplinares**, debidamente tutorizadas.

La labor de los docentes como no podía ser de otra manera, se centra en la aplicación de los cinco niveles de integración curricular si bien es cierto que podríamos resumir en un proceso lógico en tres pasos o fases, como sigue:

Paso 1: Determinar los aprendizajes imprescindibles. Este proceso ya lo hemos abordado en varias ocasiones y siempre partiendo de los criterios de evaluación de las áreas o materias curriculares poniendo el énfasis en el aprendizaje contenido en los criterios y la relación con las competencias clave, identificando además una relación con los contenidos necesarios, los escenarios y tareas relevantes.

En esta ocasión, trataremos de simplificar y delimitar con más claridad si cabe **los aprendizajes básicos e imprescindibles** de uno o más criterios que puedan estar vinculados con la tarea que se vaya a proponer. Se trata a fin de cuentas de un ejercicio de simplificación y, a la vez, de concreción de los aprendizajes explícitos en los criterios de evaluación.

En la medida en la que la tarea trate de globalizar aprendizajes, implicará que esta decisión inicial o primer paso para determinar los aprendizajes imprescindibles sean contemplados desde los criterios de evaluación de las distintas áreas o materia que puedan estar vinculadas con la tarea propuesta.

Paso 2: Diseñar actividades/tareas, que permitan identificar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles establecidos anteriormente y en su caso diseñar actividades para la ampliación de aprendizajes nuevos.

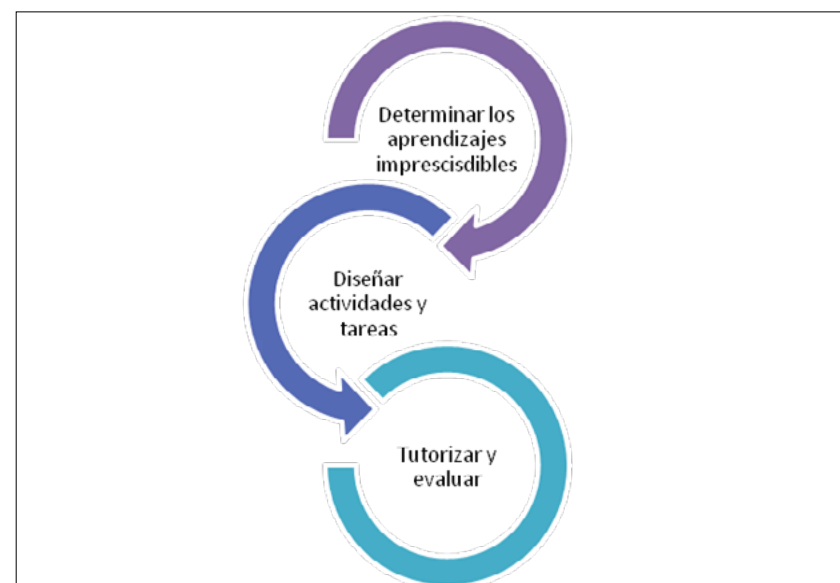
Paso 3: Tutorizar las actividades propuestas y evaluar.

Tutorizar supone realizar un seguimiento de los aprendizajes que se van adquiriendo o de las dificultades planteadas en el desempeño de la tarea. En este proceso es necesario un *feedback* sobre los aspectos a mejorar y establecer un periodo de tiempo para la entrega en borrador de la tarea en la que se sugerirán los aspectos a mejorar para su entrega final.

Es importante para la evaluación, definir y facilitar al alumnado el desempeño esperado en la tarea, lo que permitirá realizar una evaluación formal y continua de los aprendizajes adquiridos.

En conclusión, la implementación de medidas desde el profesorado que flexibilicen el currículo para aumentar las oportunidades de aprendizaje, puede resumirse en el siguiente esquema.

Gráfico 2. Secuencia flexibilización curricular



Ejemplificación 1. Área de Lengua Castellana y Literatura. Primaria

Paso 1. Determinar los aprendizajes imprescindibles⁴

Dimensión: Expresión escrita.

- Producir textos escritos breves para narrar y describir.
- Organizar las ideas sobre un tema con coherencia.
- Aplicar reglas ortográficas correctamente.

⁴ Obsérvese que los aprendizajes imprescindibles están extraídos de los criterios de evaluación 1 y 2 del bloque de contenidos número 3: comunicación escrita, escribir, del área de lengua castellana y literatura establecidos en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Paso 2. Diseñar actividades/tareas

Como tarea final se propone al alumnado la creación de una historia a partir de una estructura básica (introducción, nudo y desenlace).

Actividades:

- Identificar la estructura básica en historias ya diseñadas.
- Añadir la introducción a una historia que presenta nudo y desenlace.
- Añadir el nudo a una historia que carece de él.
- Añadir o modificar desenlaces a historias.
- Repaso de reglas ortográficas: punto y aparte, punto y seguido, coma, párrafos, etc.

Paso 3. Tutorizar y evaluar

La evaluación debe basarse sobre todo en las evidencias sobre la tarea desarrollada. Una evidencia de logro en esta tarea sería la siguiente: el alumno/a crea una historia en la que previamente ha organizado las ideas en tres bloques diferentes, lo que evidencia que conoce la estructura de una narración sencilla en la que hay un inicio, un desarrollo y un desenlace. Se aprecia también, en la estructura de la historia el uso de conectores temporales para dar progresión a las acciones. Escribe un texto coherente gracias al adecuado uso del punto y seguido para separar oraciones simples, del punto y aparte para separar párrafos y usa un léxico adecuado a la situación narrada.

El alumnado que logra adquirir los aprendizajes imprescindibles usa la escritura de forma creativa para narrar una historia en la que se identifican párrafos organizados en una estructura simple de introducción, desarrollo y desenlace con vocabulario adecuado, uso de conectores temporales y reglas ortográficas básicas (signos de puntuación, mayúsculas después de punto, etc).

La clarificación del aprendizaje esperado en la tarea supone para el alumnado un ejercicio de transparencia, en la medida que comprende desde un principio el desempeño que se espera muestre en la tarea.

Esquema resumen de la flexibilización curricular propuesta

Nivel/curso: 4º Educación Primaria	
Aprendizajes imprescindibles	Producir textos escritos breves para narrar y describir. Organizar las ideas sobre un tema con coherencia. Aplicar reglas ortográficas correctamente.
Actividades /tareas	Identificar la estructura básica en historias ya diseñadas. Añadir la introducción a una historia que presenta nudo y desenlace. Añadir el nudo a una historia que carece de él. Añadir o modificar desenlaces a historias. Repaso de reglas ortográficas: punto y aparte, punto y seguido, coma, párrafos, etc.
Nivel de desempeño	El alumnado que logra adquirir los aprendizajes imprescindibles usa la escritura de forma creativa para narrar una historia en la que se identifican párrafos organizados en una estructura simple de introducción, desarrollo y desenlace con vocabulario adecuado, uso de conectores temporales y reglas de ortografías básicas (signos de puntuación, mayúsculas después de punto).

Ejemplificación 2. Materia: Geografía e Historia 4º Educación Secundaria Obligatoria

Paso 1. Determinar los aprendizajes imprescindibles

Dimensión: Construcción histórica de la sociedad. Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

- Identificar, analizar y contrastar enfoques y puntos de vista sobre hechos o procesos históricos planteados en diversas fuentes en los que formula preguntas para comprenderlos o explicarlos.
- Expresar opiniones propias sobre acontecimientos o procesos históricos.
- Conocer y comprender hechos y procesos históricos y el contexto en el que se producen, e identificar factores y elementos.

Paso 2. Diseñar actividades/tareas

Como tarea se propone construir una línea del tiempo, infografía sobre la II Guerra mundial y construir un diálogo (puede enriquecerse esta tarea defendiendo diferentes puntos de vista de los líderes mundiales y realizando simulaciones históricas de hechos acontecidos).

Actividades:

- Buscar información en diferentes fuentes sobre un hecho o proceso histórico.

- Seleccionar acontecimientos relevantes.
- Establecer acontecimientos que se adapten a la secuencia de un proceso histórico (inicio, auge, decadencia, fin).
- Establecer preguntas, comentarios, conclusiones sobre el proceso histórico estudiado.
- Reconstruir debates, discursos y diálogos característicos del proceso histórico estudiado.

Paso 3. Tutorizar y evaluar

El alumnado que logra adquirir los aprendizajes imprescindibles es capaz de reconocer diferentes enfoques sobre un determinado proceso histórico mediante la obtención y análisis de información de diferentes fuentes, identificar un proceso histórico, sus etapas, y los hechos que lo conforman, elabora conclusiones y puntos de vista que le permite realizar comparaciones con otros momentos.

En esta tarea el desempeño idóneo esperado debe contener una línea temporal bien estructurada que determine los hechos del proceso histórico, los acontecimientos más relevantes identificando los factores que incidieron en el proceso histórico.

Nivel/curso: 4º Educación Secundaria Obligatoria	
Aprendizajes imprescindibles	Identificar, analizar y contrastar enfoques y puntos de vista sobre hechos o procesos históricos planteados en diversas fuentes en los que formula preguntas para comprenderlos o explicarlos. Expresar opiniones propias sobre acontecimientos o procesos históricos. Conocer y comprender hechos y procesos históricos y el contexto en el que se producen, diferencias, nexos e identificar factores y elementos.
Actividades /tareas	Buscar información en diferentes fuentes sobre un hecho o proceso histórico. Seleccionar acontecimientos relevantes. Establecer acontecimientos que se adapten a la secuencia de un proceso histórico (inicio, auge, decadencia, fin) Establecer preguntas, comentarios, conclusiones sobre el proceso histórico estudiado. Reconstruir debates, discursos, diálogos característicos del proceso histórico estudiado.
Nivel de desempeño	El alumnado que logra adquirir los aprendizajes imprescindibles es capaz de reconocer diferentes enfoques sobre un determinado proceso histórico mediante la obtención y análisis de información de diferentes fuentes, identificar un proceso histórico, sus etapas, y los hechos que lo conforman, elabora conclusiones y puntos de vista que le permite realizar comparaciones con otros momentos.

Ejemplificación 3. Materia: Educación plástica y visual 2º Educación Secundaria Obligatoria

Paso 1. Determinar los aprendizajes imprescindibles

Dimensión: Expresión Plástica.

- Conocer diferentes técnicas gráfico plásticas y su aplicación al diseño y las artes plásticas.
- Crear composiciones personales y colectivas aplicando las posibilidades expresivas de las técnicas empleadas.

Paso 2. Diseñar actividades/tareas

Como tarea final se propone al alumnado la creación de una composición personal donde utilice diferentes técnicas gráfico-plásticas y valores sus recursos expresivos. Para buscar la práctica social relevante asociada a esta tarea, las creaciones se alojarán en una galería virtual en la que cada autor/a podrá realizar una breve descripción, explicación de su obra.

Actividades:

- Identificar y conocer diferentes técnicas y métodos creativos gráfico-plásticos en el diseño y la publicidad.
- Conocer sus posibilidades expresivas.
- Crear un cuaderno en el que el alumno/a practique con bocetos la puesta en práctica de las distintas técnicas (húmedas, secas, mixtas, etc.).

- Realizar una composición donde se aplique y valore las posibilidades expresivas de la/las técnicas gráfico-plástica/s utilizada/s como recurso en su obra.
- Creación de una galería virtual con las composiciones **realizadas por el alumnado.**

Las actividades propuestas pueden considerarse como actividades tipo que pueden adaptarse, modificarse o ampliarse para facilitar diferentes aprendizajes.

Paso 3. Tutorizar y evaluar

La evaluación debe basarse sobre todo en las evidencias sobre la tarea desarrollada, en este caso sobre las producciones de cada alumno/a. Una evidencia de logro en esta tarea sería la siguiente: el alumno/a crea una composición en la que previamente ha organizado con bocetos la puesta en práctica de las distintas técnicas, lo que evidencia que conoce su aplicación y posibilidades expresivas. Se aprecia también en la creación de la obra que sabe escoger los recursos de cada técnica para adaptarlos al producto final.

El alumnado que logra adquirir los aprendizajes imprescindibles usa los recursos de forma creativa para realizar una composición en la que se identifican ideas, sentimientos, valores, etc, organizados en una obra con significado propio y coherente.

Esquema resumen de la flexibilización curricular propuesta

Nivel/curso: 2º Educación Secundaria Obligatoria.	
Aprendizajes imprescindibles	Conocer diferentes técnicas gráfico plásticas y su aplicación al diseño y las artes plásticas. Crear composiciones personales y colectivas aplicando las posibilidades expresivas de las técnicas empleadas.
Actividades/ tareas	Identificar y conocer diferentes técnicas y métodos creativos gráfico-plásticos en el diseño y la publicidad. Conocer sus posibilidades expresivas. Crear un cuaderno de experiencias donde el alumno/a practique con bocetos la puesta en práctica de las distintas técnicas (húmedas, secas, mixtas, etc.) Realizar una composición donde se aplique y valore las posibilidades expresivas de la/las técnicas gráfico-plástica utilizada/s como recurso en su obra. Creación de una galería virtual con las composiciones realizadas por el alumnado.
Tutorización/ Evaluación	El alumnado que logra adquirir los aprendizajes imprescindibles usa los recursos de forma creativa para realizar una composición en la que se identifican ideas, sentimientos, valores, etc organizados en una obra con significado propio y coherente.

Ejemplo 4. Áreas: Matemáticas, Lengua Castellana y literatura 6º Educación Primaria

Paso 1. Determinar los aprendizajes imprescindibles

Área: Matemáticas. Dimensión: Estadística y probabilidad	Área: Lengua Castellana y Literatura. Dimensión: Expresión oral y escrita
Planificar un trabajo para recoger información Recoger y registrar informaciones cuantificables. Realizar interpretaciones de los datos recogidos Comunicar la información y conclusiones.	Expresar ideas de manera clara y coherente. Producir textos en los que se presenten las conclusiones de una investigación. Planificar, revisar y producir textos en los que se presenten estrategias de tratamiento de la información y conclusiones de una investigación.
Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para la búsqueda y tratamiento de la información	

Paso 2. Diseñar actividades/tareas

Como tarea se propone la realización de una investigación a las familias sobre la pandemia ocasionada por el COVID19, en la que abordaremos las siguientes actividades o fases en la investigación:

- Diseñar un cuestionario.

- Aprender a construir preguntas. Tipos de preguntas (abiertas, cerradas, de respuesta múltiple, etc.)
- Usar formularios *online* para difundir el cuestionario
- Recoger y analizar los datos
- Elaborar un informe con las conclusiones y difundirlo entre la comunidad educativa.
- Las actividades propuestas pueden considerarse como actividades tipos a las cuales pueden añadirse actividades de refuerzo, definición de contenidos o actividades de ampliación.

Paso 3. Tutorizar y evaluar

La evaluación debe basarse sobre todo en las evidencias sobre la tarea desarrollada. Una evidencia de logro en esta tarea sería la siguiente: el alumnado presenta un cuestionario con preguntas bien estructuradas y diferentes en cuanto a su estructura. Además, presenta una organización de la información que le permite realizar unas conclusiones lógicas de la investigación realizada.

El alumnado que logra adquirir los aprendizajes imprescindibles es capaz de diseñar preguntas y elaborar cuestionarios con la intención de extraer información, analizar las respuestas y elaborar conclusiones de manera ordenada.

Esquema resumen de la flexibilización curricular propuesta

Nivel/curso: 6º Educación Primaria		
Aprendizajes imprescindibles	Planificar un trabajo para recoger información Recoger y registrar informaciones cuantificables. Realizar interpretaciones de los datos recogidos Comunicar la información y conclusiones.	Expresar ideas de manera clara y coherente. Producir textos en los que se presenten las conclusiones de una investigación. Planificar, revisar y producir textos en los que se presenten estrategias de tratamiento de la información y conclusiones de una investigación.
Actividades /tareas	Diseñar un cuestionario. Aprender a construir preguntas. Tipos de preguntas (abiertas, cerradas, de respuesta múltiple, etc.) Usar formularios <i>online</i> para difundir el cuestionario Recoger y analizar los datos Elaborar un informe con las conclusiones y difundirlo entre la comunidad educativa. Repaso de reglas ortográficas: punto y aparte, punto y seguido, coma, párrafos, etc.	
Nivel de desempeño	El alumnado que logra adquirir los aprendizajes imprescindibles es capaz de diseñar preguntas y elaborar cuestionarios con la intención de extraer información, analizar las respuestas y elaborar conclusiones de manera ordenada.	

Bibliografía

Moya, J. y Luengo, F. (2011) *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.

Moya Otero, J. (2007): Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía, en Bolívar, A y Guarro, A (2007) *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer. pp. 34-49.

Anexo

Marco y directrices generales acordado, para el desarrollo del tercer trimestre del curso escolar 2019-2020 y el inicio del curso escolar 2020-2021

Adaptar la actividad lectiva a las circunstancias	Flexibilizar el currículo y las programaciones didácticas.
a) Las actividades lectivas que se desarrollen durante el tercer trimestre del curso 2019-2020 deberán combinar de manera integrada las actividades a distancia y las presenciales que pudieran llevarse a cabo, según evolucione la situación sanitaria.	a) El desarrollo del curso 2019-2020 tendrá un carácter excepcional, lo que habrá de reflejarse en la adaptación que resulte necesario hacer de la normativa actual por parte de las Administraciones educativas.
b) Los Centros educativos identificarán al alumnado desconectado o no localizable y prepararán planes específicos de recuperación del vínculo escolar y de refuerzo que les ayuden a reincorporarse a la actividad educativa tan pronto como sea posible.	b) Las Administraciones educativas, los Centros y el profesorado revisarán los currículos y las programaciones didácticas para centrar las actividades lectivas del último trimestre en los aprendizajes y competencias imprescindibles que deberían desarrollar los estudiantes, en función de su etapa, curso, área o materia, renunciando a un cumplimiento exhaustivo de los propósitos iniciales, flexibilizando sus planes de trabajo y cuidando de no penalizar o perjudicar el bienestar de su alumnado ni sobrecargarlo de tareas excesivas.
c) Las Administraciones y los Centros educativos harán un esfuerzo especial para identificar al alumnado que carece de medios de conexión digital y estimularán el uso de distintos tipos de dispositivos para diversas finalidades.	c) Los Centros educativos y el profesorado aprovecharán el tercer trimestre para desarrollar las actividades de recuperación, repaso, refuerzo y, en su caso, ampliación de los aprendizajes anteriores que resulten necesarias para todo o parte de su alumnado.

d) Las Administraciones y los Centros educativos intensificarán la puesta a disposición de los estudiantes de los recursos tecnológicos y de otro tipo que necesiten para el desarrollo de sus actividades.	d) En la medida de lo posible, los Centros educativos y el profesorado diseñarán actividades globalizadoras e interdisciplinares, debidamente tutorizadas, promoviendo el trabajo colaborativo entre los equipos docentes de las distintas áreas y materias en las etapas, ciclos o enseñanzas en que sea posible.
e) Las Administraciones educativas y los Centros docentes desarrollarán herramientas y programas de formación adecuados y realistas para permitir que el alumnado obtenga el mayor provecho de la metodología no presencial.	e) Los currículos, programaciones y actividades que se desarrollen durante el tercer trimestre en los cursos que conducen a una titulación final de etapa tendrán especialmente en cuenta esta circunstancia y se flexibilizarán y adaptarán para ayudar en todo lo posible a que su alumnado pueda alcanzarla.
f) Las Administraciones y los Centros educativos adaptarán el modelo de tutorías a la nueva situación, con la finalidad de ayudar al alumnado a organizar sus actividades escolares, autorregular su aprendizaje y mantener un buen estado emocional.	
g) Las Administraciones y los Centros educativos organizarán acciones de orientación académica y profesional con los medios disponibles, especialmente para el alumnado de 4.º de ESO, 2.º de FP Básica, 2.º de Bachillerato y 2.º de FP de grado medio, incluyendo información sobre el sistema de becas para el próximo curso.	

h) Los Centros educativos organizarán sus recursos de apoyo para favorecer en la medida de lo posible la adecuada atención al alumnado con necesidades educativas especiales, favoreciendo su acceso al currículo por medio de la adaptación de los instrumentos, tiempos y apoyos que aseguren una adecuada atención y evaluación de este alumnado. Se pondrá asimismo especial cuidado en la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.	
i) Las Administraciones educativas movilizarán recursos formativos y medios de apoyo para permitir que el profesorado desarrolle su labor docente en las mejores condiciones posibles en la situación actual	

2.2 La organización curricular, administrativa y espacial del nuevo curso

Antonio Bolívar Botía y Jesús Domingo Segovia

El escenario que se vislumbra para el inicio del próximo curso es poco halagüeño, con un panorama incierto, en el que pueden coexistir diversas modalidades de escolarización. El periodo de confinamiento ha puesto en evidencia múltiples contradicciones ya detectadas del sistema, en especial, en cuanto al logro del objetivo 4 de Desarrollo Sostenible (ODS): garantizar una Educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. La inclusión afecta, junto a aspectos organizativos, también a lo que la escuela deba enseñar, como un currículum escolar más integrado, en línea con los Objetivos 20-30 de Desarrollo Sostenible (Antoninis, 2020).

Si se necesita reimaginar la organización (Aragay, 2017), al tiempo es preciso prever un conjunto de **posibles escenarios en la vuelta presencial a las aulas**, aunque -en múltiples ocasiones- los hechos imprevistos lo desmienten. Como diferentes informes señalan y el propio Ministerio en conjunción con las autonomías están planificando, caben tres: uno primero, con un retorno sin rebrotes con entradas y salidas escalonadas, recreos diferenciados, control de accesos y control de la circulación por pasillos para evitar el contacto físico en la medida de lo posible, pero sin alterar los días lectivos. Uno segundo, con problemas, en el que tengan que reducirse las clases presenciales, con distintas fórmulas y combinaciones de tiempos, según edades y contextos socio-culturales. El tercer escenario, por un imprevisible rebrote, considera un nuevo cierre de las aulas, como el vivido en

España desde marzo, con enseñanza exclusivamente a distancia o remota.

En cualquier caso, **planificar el futuro de la escuela a corto y medio plazo**, ya no puede ser simplemente un regreso a la escuela como de costumbre. Es difícil (y quizás inoportuno) proponer una organización del aula, de los trabajos en equipo o de los patios, sin conocer en cuál de los posibles escenarios nos vamos a encontrar en cada lugar o contexto. Parece que el escenario más previsible es que, en septiembre, se deba mantener una **distancia interpersonal** de dos metros, con protocolos para entrar y salir de los Centros y otras medidas que eviten el posible contagio. Prever esos escenarios le corresponde a la Administración. Ni los profesores ni los directores deben asumir el papel de expertos en contención de pandemias, menos asumir las posibles responsabilidades que las familias les puedan imputar. Dado que los contextos y espacios disponibles en cada Centro escolar son diferenciales, estas iniciativas y propuestas deberán ser readaptadas y, en su caso, apoyadas por la Administración Escolar y los Consejos Escolares, como parte del Proyecto anual de Centro.

Para evitar muchos problemas, bien pudiera ser el momento para que padres y madres, alumnos y profesorado, junto con la comunidad local, unieran fuerzas para **trabajar unidos en rediseñar los aprendizajes y la escuela que queremos**. Y esto supone, como sabemos por las mejores experiencias, qué condiciones organizativas, vinculadas a las curriculares, debieran tener lugar para que los estudiantes aprendan y para que los maestros enseñen en conjunción con sus contextos cotidianos de vida. Si bien se debe reclamar un Plan Marshall educativo contra el fracaso escolar de los alumnos más desfavorecidos, como reclama en el informe *Save the*

Children (2020), no puede ser para seguir haciendo lo mismo, ni igual para todos, tendrá que ser diferencial y equitativo. La cuestión es repensar qué condiciones organizativas deben existir para que los estudiantes aprendan y para que los maestros enseñen; en especial, como reivindicaba González (2014), para desterrar las condiciones organizativas inhóspitas, despersonalizadas y en exceso academicista.

Si bien el hogar no puede ser la escuela, el cierre de los Centros escolares ha hecho visibles algunos de los problemas que arrastrábamos y que la llamada **“cultura escolar” heredada** había impedido. Tiempos y espacios compartimentalizados, asignaturización del conocimiento y su evaluación independiente, necesidad de unos aprendizajes más transdisciplinares, autónomos, de competencias para la vida, etc. Pero también, dado que la cultura escolar tiene un efecto conservador, de agarrarse a lo que hasta ahora ha funcionado, por la seguridad que aporta, como todos los estudios del cambio educativo han evidenciado; la cuestión que planteamos es si será también ahora posible o ha llegado el momento de **alterar dicha gramática básica** de la escolarización.

Con el confinamiento hemos aprendido algunas cosas importantes de las que se derivan implicaciones organizativas y curriculares:

1) **La salud y los hábitos de higiene adquieren una nueva dimensión**. Se precisa la organización de medidas preventivas en entradas y salidas (evitar agrupamientos excesivos, secuenciar momentos de entrada y salida, turnos diferentes de recreo), extremar normas de higiene y cómo ganar conciencia desde el propio aprendizaje (integrándolos en el currículum real), y repensar la organización de grupos, espacios y distancias. Volver a la actividad, garantizando la sa-

lud de alumnado y profesorado, es lo primero. Pero no es sólo un tema de ratio, o de turnos de mañana y tarde, asistencia intermitente regulada. La realidad que estamos viviendo supone una alteración sustancial a lo que se consideraba normal (escolarización, currículum, tiempos y espacios) que hay que aceptar y repensar, sobre la que no cabe asepsia o impasibilidad. El imperativo de la salud y de la preceptiva prevención de riesgos laborales, no puede ir en menoscabo del Derecho a la Educación y el llamado “aprendizaje profundo” de todos.

Es imperativo compatibilizar salud y Educación, prevención y atención, pero el tema no es tanto las distancias y los repartos, como la utilización del tiempo y del espacio de manera eficiente sin poner en riesgo la salud ni la equidad. Junto a ello, cuidar los hábitos de vida saludable, incrementando acciones que insten al ejercicio físico, la comida equilibrada y la promoción de vivencias ricas (cultural y socialmente) en entornos saludables. Una cultura para un desarrollo sostenible incluye la salud, relaciones sociales positivas y deporte, todo ello vinculado a los Objetivos 20-30 de la **UNESCO**.

2) Como se constata en este Informe, **el cierre de los Centros escolares incrementa la brecha de inequidad** y no garantiza el buen aprendizaje, menos aún en el caso de los sectores de población más vulnerables o que arrastran experiencias de fracaso. A medida que las escuelas han cerrado, se han evidenciado las desigualdades en las oportunidades de aprendizaje y servicios críticos que proporciona a nuestros estudiantes, especialmente a aquellos más afectados por la recesión económica que ocurre en el interior de sus hogares. Los datos de los cuestionarios son contundentes al respecto, muchas familias y estudiantes han quedado al margen por diversos motivos, siendo los socioeconómicos y culturales los

más relevantes. De otra parte, proponer tareas sin *feed-back* sobre la información reelaborada a modo de evaluación formativa, quedando sólo en control, deja desprovistos de posibilidades a muchos. Ni se puede ingenuamente pensar que todas las familias tienen las mismas circunstancias y que todos los padres pueden suplir al maestro en casa cuando se necesite. En su lugar mucho más diálogo y corresponsabilidad, pero cada cual en su rol y como corresponsables de la Educación de los chicos. El apoyo a las familias es en este caso esencial: proporcionar recursos y tutoría, pero -sobre todo- diálogo, escuchar sus voces, empatía y apoyo emocional. Será el primer paso a la verdadera colaboración.

3) Repensar la “metamorfosis de la escuela”, como dice Antonio Novoa, sus futuros posibles y el propio sentido de la escuela nos conduce al **papel de la tecnología digital**, imprescindible; pero ello no basta. La tecnología se tiene que poner al servicio de una pedagogía. Una tecnología digital, sin una auténtica integración curricular y sin procesos de interacción didáctica y cercana tutor-alumno, puede hacer creer que todo está resuelto. Pensar que la dotación de recursos en sí misma solucionará el problema, pero ¿es respuesta educativa? Incrementar la competencia digital del profesorado y, sobre todo, de su competencia de análisis, diseño y uso de estos entornos con fines plenamente educativos e interactivos, no como plataformas en las que ubicar y recoger material curricular. Y, en lo presencial, trabajar esta misma competencia con el alumnado para que lo entienda como posibilidad y medio, no como fin o simple soporte.

4) **Reconstruir la comunidad en el interior de la escuela y del aula**, pero también entre escuela y familias, y la comunidad local, en esa tarea insustituible ni por el hogar ni la tecnología, que es aprender a convivir con otros. Así, los pro-

cesos comunicativos y de interacción tutor y estudiantes, entre ellos y entre escuela y familia son un punto débil que hay que restaurar. Se deben incrementar tiempos y vías de comunicación, acuerdo y apoyo emocional y competencial. Más tutoría y cercanía, empatía y disponibilidad. Como también más liderazgo conectivo y para el aprendizaje. En este sentido, no es sólo la red y desde ella, también resulta evidente la necesidad vital de acceso a la escuela, al profesorado, al tutor, con las medidas de seguridad que se estimen oportunas, pero sin perder la referencia, los tiempos, los espacios, la normalidad del trabajo en y desde la escuela. Construir la nueva normalidad en la escuela requiere que hay que afrontar este reto profesionalmente y, mejor, colectivamente a nivel de Centro y con la comunidad, generando un creciente espacio de concertación, acuerdo y colaboración familia-escuela-comunidad.

Cambiar la realidad no es muy factible si, paralelamente, este proceso no va acompañado del **desarrollo y construcción de capacidades de las escuelas**, como organizaciones. Esto precisa, entre otros, una autonomía de cada Centro, que debe estar articulada por un liderazgo de la dirección escolar. La construcción de capacidades requiere movilizar la capacidad interna de cambio (de la escuela como organización, de los grupos y de los individuos) para construir internamente la mejora de la Educación. El motor del cambio ha de estar en la colaboración, apoyo mutuo y confianza en el personal, en lo que Hargreaves ha llamado “profesionalismo colaborativo” (cuando enseñar conjuntamente significa aprender de todos). Para ello hay que empezar a construir nexos, puentes de enlace e interrelaciones profesionales, para posibilitar generar capacidad profesional colectiva dentro de las escuelas y con redes entre ellas (Hargreaves y Fullan, 2014).

5) Si el *currículum* academicista queda cuestionado, paralelamente, igualmente sucede con **los modelos tradicionales de organización escolar**. El cuestionario ha puesto en evidencia que muchos se consideran bien servidos cuando se les han dado fichas, programas informáticos de las editoriales o tareas escolarizadas, pero ¿eso ha valido para todos?, ¿era la misión de la casa ser profesores de apoyo?, ¿tenía que ver el aprendizaje con el mundo que les ha tocado vivir?, ¿proporcionaban experiencias ricas de fomento del aprendizaje o era más bien rellenar tiempos y ejercicios?... En su lugar, hay que repensar seriamente qué se aprende, para qué, y con qué consecuencias. Estimamos que ahora es el momento para recuperar los aprendizajes relevantes o “profundos” para la propia supervivencia, centrados en la resolución de problemas, que emplean los medios tecnológicos y digitales. Como se ha mostrado en el confinamiento, integran el trabajo en colaboración de profesorado, familias y alumnos; con los entornos de aprendizaje y el aprovechamiento de lo digital (Rincón-Gallardo, 2020).

6) **La escuela sola -se ha visto- no puede**, tampoco va a poder con los posibles escenarios que se van a abrir o se pueden desarrollar en el inicio de curso. Descargar la responsabilidad en la familia y en su acción con sus hijos, cuando ni tienen por qué saber todas, ni hemos pensado o consensuado con ellos como conciliar sus vidas y trabajos con sus corresponsabilidad en el aprendizaje de sus hijos. El reto que nos viene no es pasar de la escuela aislada y aulas cerradas, que ya nos desveló TALIS, a la escuela en casa sin más y acríticamente en brazos de la tecnología. En su lugar habrá que establecer nuevas alianzas, acuerdos y con acciones conjuntas, co-lideradas y desde una perspectiva de apoyar el aprendizaje repensando la función de educadores sociales, tutoría en casa o seguimiento in situ, acuerdos interinstitucionales...

Se deben indagar y posibilitar la ampliación del horario de apertura de la escuela, incorporar apoyos de monitores de Ayuntamientos y AMPA a la acción docente, repensar las actividades extraescolares hacia modelos de acompañamiento de quienes estén sufriendo procesos de fracaso escolar o en riesgo de pérdida de aprendizaje. En definitiva, investigar e incentivar todas las oportunidades posibles para sacar integralmente el máximo partido posible al eje escuela-familia y comunidad. Y ello abre nuevos roles de liderazgo para el aprendizaje y la conexión, y nuevos roles profesionales de los docentes como diseñadores, mediadores y coordinadores de recursos y de entornos de aprendizaje.

Junto a esta perspectiva de Centro, dada la naturaleza interaccional de la escuela como organización social, es más fácil si se acompaña de procedimientos similares sostenidos en redes de colaboración inter-institucional a nivel de localidad o zona educativa (Rincón y Fullan, 2016), redes de escuelas por la inclusión y la equidad (Azorín, Harris y Jones, 2020). Lo que implicaría también a los directores escolares junto a otros líderes intermedios, como inspección educativa y los servicios de apoyo (orientación y asesoría), en la generación de espacios, situaciones y tareas colectivas inter-Centros en este sentido de apoyo a la profesionalización y a la emergencia de un marco programático y estratégico de proyecto colectivo sólido en contextos similares.

Por último, pero no por ello menos importante, abrirse a la **participación auténtica de la comunidad** y a avanzar en la implicación y la corresponsabilización (aunque cada uno en su rol) en la Educación de los niños y niñas. En Educación, la innovación no es suficiente, se necesita implicación, y la escuela sola no puede, requiere su apertura real a captar capital social, como motor capaz de incrementar el capital

profesional de la escuela (Hargreaves y Fullan, 2014). Incluso estableciendo bases y cauces para incorporar a un mismo esfuerzo de mejora guiado por criterios de profesionalidad, colaboración y equidad, a otras instituciones y recursos sociales con incidencia en Educación. En la actualidad, no se espera de las escuelas que se limiten a ofrecer una función o servicio meramente educativo y académico, sino que se les pide que vayan más allá, favoreciendo que la comunidad local, el barrio, los distintos agentes, el voluntariado y las asociaciones adopten un papel protagonista. Así pues, se asume la necesidad de conformar alianzas y redes entre el Centro y el entorno. En definitiva, las escuelas participan en redes profesionales y locales de colaboración y se abren a sus entornos compartiendo y estructurando un valioso capital social, imprescindible para el aprendizaje y el desarrollo. De especial impacto para unir la comunidad en torno a promover aprendizaje para todos y entre todos, avanzar en el logro de los objetivos de desarrollo sostenible y más particularmente en el empoderamiento y fortalecimiento de las propias comunidades en contextos de vulnerabilidad en los que el incremento y optimización del capital social y profesional del que dispone es clave para su desarrollo.

Si se parte de la hipótesis de que ampliar el capital social y profesional e interconectar redes profesionales y sociales en el seno de comunidades de práctica profesional puede ser una respuesta pertinente al reto de la mejora educativa, entonces, durante esta fase (de septiembre a diciembre), se debería repensar internamente (primeramente en el seno de la escuela) y seguidamente, con otros agentes sociales (directiva, AMPA, municipio, Servicios de apoyo), la necesidad de estos procesos de colaboración, diagnosticar con un DAFO las fortalezas y debilidades en este sentido viendo los recursos de la comunidad, establecer una cartografía inicial

del tema y empezar a establecer contactos y acuerdos iniciales, posibles y operativos, con concreción de tareas, espacios, temporalizaciones y construir un mapeo o sueño de hacia dónde se podría ir caminando. Incluso en el diseño y reconfiguración física de los espacios educativos para cambiar el concepto tradicional de clase por otros espacios más flexibles y dinámicos (al tiempo que pertinentes en un momento de cuidado).

En fin, bien pudiera ser el momento para que padres y madres, alumnos y profesorado unieran fuerzas para trabajar unidos en rediseñar los aprendizajes y la escuela que queremos o que valgan la pena, como plantea como plantea Pepe Menéndez (2020). En particular, qué condiciones organizativas y curriculares se debieran tener para que los estudiantes aprendan y para que los maestros enseñen en conjunción con sus contextos cotidianos de vida. Sin olvidar otras acciones imprescindibles de apoyo educativo a determinados colectivos sociales que podrían hacerse en confluencia con otros servicios sociales, instituciones y asociaciones, que sería tan oportuno como productivo integrar en un proyecto de desarrollo social y educativo, que viniese en apoyo y coordinación de la equidad en la escuela.

En definitiva, será el momento para pensar con cuidado, responsabilidad y valentía, que los cambios también deben implicar, con lo difícil que es, reorganizar de otro modo los tiempos, los espacios, las relaciones con el medio, el barrio y las familias. Hacerlo juntos y a la par. Y la organización escolar debe hacer posible este acuerdo y encuentro, con estos principios:

- oír al alumnado, estar con él y acompañarlo, especialmente a los más vulnerables o faltos de autonomía responsable.

- atreverse a caminar juntos por los senderos de metodologías inductivas, activas y cooperativas e interactivas, que promuevan el enganche de los estudiantes
- tiempos modulares, con agrupaciones flexibles con una geometría de cursos y grupos variable en función de tareas o posibilidades;
- entornos abiertos capaces de combinar presencialidad y virtualidad, dentro o fuera de la escuela, con el maestro o con otros agentes, etc.
- permitir la movilidad y el desplazamiento en entornos libres de barreras y tapones;
- trabajo en equipo que integre tanto especialización del trabajo y actuar como artesano independiente al tiempo que ejercer una profesionalidad interactiva;
- apertura a la comunidad y el incremento de capital social y profesional, sin desprestigiar la ampliación y reconfiguración de plantillas.

Referencias para saber más

Aragay, X. (2017). *Reimaginando la Educación. 21 claves para transformar la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Antoninis, M. (ed.) (2020). *Inclusión en la Educación. Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo (Informe GEM)*. UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>

Azorín, C., Harris, A. & Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading network. School Leadership & Management, <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1647418>

Fernández, L. et al. (2015). Hacer posible lo contrario. Enseñar y aprender de otra manera. Granada: Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Granada. Disponible en: <https://equipotecnicoorientaciongranada.files.wordpress.com/2014/11/hacerposiblelocontrario.pdf>

González, M. T. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 85-106. <https://revistas.uam.es/riejs/issue/viewFile/86/52#page=85>

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

Menéndez, P. (2020). *Escuelas que valgan la pena*. Cómo liderar procesos de cambio en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

Rincón-Gallardo, S. (2020). *Liberar el aprendizaje: El cambio educativo como movimiento social*. México: Grano de Sal.

Save the Children (2020). *COVID19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Save the Children. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-05/COVID19Cerrarlabrecha.pdf>

2.3. La autorregulación del aprendizaje en el alumnado (Grupo Internivelar e Interdisciplinar Actitudes)

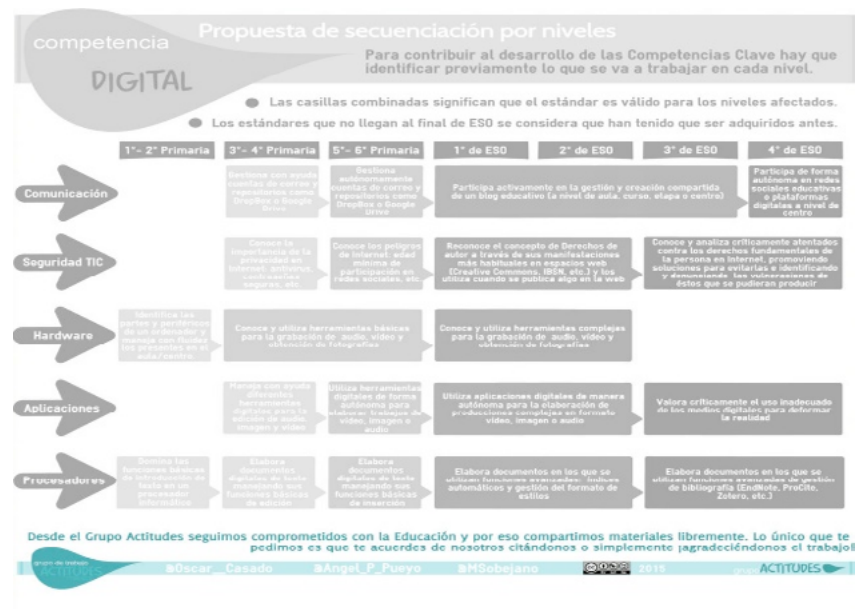
Ángel Pérez Pueyo, Óscar Casado Berrocal y David Hortigüela Alcalá

La investigación realizada y plasmada en el anterior informe nos desvela que casi el 60% de los docentes consideraba la falta de capacidad de autorregulación de los propios estudiantes como una de las principales razones de que el alumnado haya tenido dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje virtual y uno de los aspectos clave para eliminar la brecha social y curricular de las familias en entornos desfavorecidos o en los que las familias no pueden ayudar a sus hijos por motivos laborales.

Tras 30 años de la reforma educativa del 90 y la reflexión de autores como Imbernón, Hargreaves, Trujillo o Fernández-Enguita, parece que hemos conseguido aceptar que el cambio en la Educación únicamente es posible si se tiene en cuenta a los docentes. Sin embargo, la implicación de estos, que para muchos docentes es un deseo anhelado, requiere de la administración una apuesta clara y segura por realizar un acompañamiento en el necesario proceso de transición que no solo tenga claro el qué hacer, sino el cómo llevarlos a cabo. En estas páginas nos centraremos en el qué, aunque el cómo deberemos posponerlo para otro momento, aunque adelantaremos que no debería ser a través de los modelos tradicionales de formación permanente que tan malos resultados han dado en estos 30 años.

Desde 2008, el **Grupo Internivelar e Interdisciplinar “Actitudes”**, formado por docentes desde la etapa de infantil hasta la universitaria, lleva planteando alternativas y desarrollando propuestas activas que impliquen al alumnado y generen aprendizajes significativos extrapolables a las demandas sociales; fundamentalmente orientadas a resolver los problemas de inclusión y a compensar las desigualdades generadas por el nivel cultural, social y/o económico.

En este apartado presentamos el Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía (MITAA), el cual pretende llenar un espacio respecto al imprescindible cambio educativo que la sociedad actual requiere; sin embargo, éste es sólo uno de los tres pilares que se consideran imprescindibles para el cambio.



El primero es tener una **propuesta de secuenciación de competencias**, sean denominadas claves, básicas, genéricas o transversales, que permita centrar la atención en lo realmente competencial y que sea transferible a su vida futura, sean inicialmente más sencillas a nivel de Centro para facilitar el proceso de incorporación (figura 1, <http://www.grupoactitudes.com/secuenciacion-incoba>), o más completas cuando el proceso esté completamente implantado (Propuesta de secuenciación completa) (Pérez-Pueyo, et l, 2015). Para ello se han establecido de cada competencia los descriptores o subcompetencias que la desarrollan y, posteriormente, se han descrito los indicadores de logro que se podrían alcanzar en cada ciclo o curso, según la etapa educativa obligatoria en la que nos encontremos. De este modo, cuando nos encontramos en un modelo de enseñanza competencial, los docentes del mismo ciclo o curso tendrán una referencia común en el aspecto competencial que se trabaje y el feedback que se proporcione podrá ser llevado a cabo con instrumentos comunes. Cuando ascendemos o descendamos en el curso o en el nivel de competencia del alumnado, podremos identificar con claridad el nivel de exigencia y dispondremos de los instrumentos necesarios. Sin embargo, es imprescindible comprender que no es una propuesta idéntica para todos los Centros, sino que debe ser adecuada a las características del contexto y del alumnado en el que se desarrolle.

Esta propuesta, integrada en el **Proyecto INCOBA**, tiene como principios: a) redescubrir la intradisciplinariedad, b) fomentar la interdisciplinariedad, c) recuperar el valor educativo de las actividades complementarias y extraescolares, y d) hacer de los proyectos a nivel de Centro una realidad y no una utopía.

En este sentido, para el diseño de actividades competenciales que se incorporen a los procesos de autorregulación será necesario tener claras tres cuestiones para poder conseguirlo: 1) Conocer el aspecto (dimensión o subcompetencia) de la competencia que se quiere trabajar y el nivel de la misma para un determinado curso; 2) Conseguir que el grupo de profesores de diferentes materias (y no necesariamente todos los que imparten clase al alumno) realicen actividades/tareas en las que se trabaje con ese nivel de competencia por curso; y 3) Evaluar con instrumentos que permitan proporcionar información sobre el nivel de logro del aspecto de la competencia a valorar y que de este modo sea coherente cuando es proporcionado por diferentes docentes en distintas materias. Por tanto, es evidente que este proceso deductivo de secuenciación y posterior programación nos aleja del actual sistema de valoración de las competencias que parecemos tener (como consecuencia de la Orden ECD 65/2015) de carácter inductivo y basado en la valoración de los estándares de aprendizaje de las diferentes áreas y que no tienen ninguna relación entre los mismos. En la actualidad, programamos y evaluamos por criterios de evaluación (antes objetivos) y estándares de aprendizaje evaluables que son específicos de las áreas; pues **calificamos las áreas, pero no las competencias**. Las competencias no determinan la repetición de curso, lo hacen las materias. **Para poder llegar a programar y evaluar por**

competencias deberíamos secuenciarlas. Aunque no nos equivoquemos de nuevo, no para calificarlas; sino para contribuir a una adecuada adquisición de las mismas por parte del alumnado. O lo que es igual, para generar aprendizaje (**Libro que explica el proceso de programación y evaluación de las competencias**) (Pérez-Pueyo, et al. 2013). Parecemos haber olvidado que “contribuir”, según la RAE, significa “Ayudar y concurrir con otros al logro de algún fin. Por lo tanto, **contribuir a una competencia implicaría que los diferentes docentes que dan clase a un alumno deberían colaborar** para que alcanzase una competencia”, pero sin tener claro el qué se quiere trabajar coordinadamente y el nivel de competencia del ciclo o curso es difícil coordinarse entre las áreas⁵.

El segundo pilar es la **evaluación formativa como un punto de partida y primer cambio metodológico** (Pérez-Pueyo, 2018). En el proceso de transición que todo docente inicia en algún momento, éste suele comenzar cambiando la metodología, sin embargo, la clave está en la evaluación, pues será el muro ante el que rebotaremos después de haber intentado cambiar el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado. De hecho, en demasiadas ocasiones, el cambio no deja de ser más que la visualización de “tareas activas”. La razón radica en el hecho, como comenta López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), que mientras no seamos capaces de comprender

⁵ alguna aclaración más. Suspender una materia no implica que el alumno no tenga las competencias adquiridas. Por ejemplo, suspender lengua parece implicar una competencia lingüística baja. Como si no adquirir los estándares de aprendizaje evaluables de una materia implicase no tener las competencias con las que los hemos relacionado en los denominados perfiles competenciales. Y si hablamos de desigualdades en el aprendizaje, los estudios revelan que entre el 6 y el 15% del alumnado tiene altas capacidades, pero el nivel de alumnos identificados en el sistema educativo es muy inferior al 1% y el fracaso escolar no es nada desdeñable. ¿Seríamos capaces de afirmar que un alumno identificado como alta capacidad, con informes que demuestran un nivel de competencia lingüística altísimo, por suspender lengua por falta de interés y no querer hacer los exámenes y las tareas, tiene una competencia lingüística baja? ¿O acaso a un alumno que suspende lengua en algún Centro de España se le evalúa su competencia lingüística como alta? Al menos, esto debería generarnos una seria reflexión. No nos engañemos: utilizar un Excel o un sofisticado programa informático que proporciona un valor entre 1 y 4 a cada competencia en base al volcado en el mismo de las valoraciones que hacemos de los estándares específicos de cada materia (y que nada tienen que ver con la competencia, aunque los relacionemos a través de los perfiles competenciales), únicamente nos tranquiliza por la falacia de la supuesta objetividad y nos aleja de la imprescindible coherencia necesaria para la evaluación real de las competencias.

que la evaluación y la calificación son procesos claramente diferentes es imposible conseguir cambiar nuestra práctica profesional. Por ello, planteamos que el cambio comience por la evaluación, separándola inicialmente de la calificación para su diseño y pensando en utilizarla como un verdadero proceso de aprendizaje; aunque al final sea inevitable establecer una relación coherente entre ambas.

Pero esta evaluación debe tener un carácter formativo que implique al alumnado en el propio proceso de aprendizaje y valoración del mismo, y al docente hacerle consciente de su práctica; aspecto que la legislación establece como básico y obligatorio desde 1990.

Entendemos por **Evaluación Formativa** todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mientras éstos tienen lugar y existen innumerables experiencias (López-Pastor, & Pérez-Pueyo, 2017) en el sistema educativo. En este sentido, el uso de estos instrumentos para generar procesos triádicos de triangulación de información (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) permiten mejorar la autoeficacia percibida. Respecto a los instrumentos, aunque las rúbricas parecieron en su momento que iban a resolver todos los males de la Educación y de la evaluación de las competencias, nada más lejos de la realidad (ver ejemplo de comparación de instrumentos). En la actualidad aparecen nuevos instrumentos que proporcionan mayores funcionalidades como son las Escalas de valoración o las Escalas graduadas (Pérez-Pueyo, Hortigüela, & Gutiérrez-García, 2019), entre otras (**ver ejemplos de instrumentos y recursos**); sin embargo, lo importante no es el instrumento en sí, sino lo que se haga del mismo.

Si el cambio se inicia en la evaluación, aunque inicialmente parezca que continuamos trabajando con la misma metodología de siempre y con los mismos libros; en realidad, nos estaremos introduciendo en un auténtico cambio metodológico generador de aprendizaje. Sin embargo, la verdadera clave del éxito la determinará la necesidad de cuestionarnos qué queremos que el alumnado nos haga para demostrar su aprendizaje, cómo queremos que nos los demuestre, qué consideramos suficiente para superar las expectativas y si la actividad no es más que una mera repetición o reproducción de contenido o es una actividad competencial.

Y llegamos al tercer pilar, la **autorregulación del aprendizaje** o cómo conseguir generar **autonomía en el alumnado** y liberar al docente para atender a las evidentes desigualdades que acechan a nuestro sistema y que pretendemos solventar. En este caso presentamos el **“Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía (MITAA)”**, una metodología eminentemente competencial; en nuestro caso, basada en la **Autorregulación de los aprendizajes** (también conocida como **Aprendizaje autorregulado**) y sustentada en la investigación doctoral de Óscar Casado Berrocal (2018) y que se sintetizó para poner en práctica por los docentes en el libro **“Modelo integral de transición activa hacia la autonomía: hacia un proceso de autorregulación del aprendizaje en el aula de Educación primaria”** (Casado, Pérez-Pueyo, Hortigüela, & Fernández-Río, 2019).

Quizá, uno de los problemas a los que se enfrentan muchos docentes cuando comienzan a implantar en sus aulas metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Problemas o la Gamificación, se encuentra tanto en la

concreción del nivel de competencia en cada curso o ciclo, como los instrumentos de evaluación a utilizar de manera regular durante todo el proceso de aprendizaje. Sin embargo, el primero de los problemas a resolver con el alumnado es cómo conseguir generar autonomía, enseñarle a que tome decisiones y trabaje en grupo a un alumnado que ni siquiera decide el color del bolígrafo en el que escribe en su cuaderno las preguntas y las respuestas.

En este caso, partimos de la **Autorregulación de los aprendizajes o Aprendizaje autorregulado**, la cual ha tenido distintos referentes a lo largo de la historia educativa como Decroly, Dewey o Freinet, más actuales como Zimmerman, Tomlinson o Torrano-Montalvo. O el propio Ministerio a través de los Materiales para la Reforma que en 1990 ya señalan que, para proporcionar autonomía al alumnado, parecía imprescindible que éste pueda planificar sus tareas escolares teniendo en cuenta su tiempo disponible, la cantidad de éstas, sus preferencias en el orden y su propio ritmo de trabajo. En la actualidad, nuestras investigaciones han demostrado que el Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía (MITAA) ofrece una posibilidad real de evolución desde los enfoques tradicionales hacia las metodologías activas con verdaderas posibilidades de éxito.

Quizás, una de las claves de este enfoque que presentamos se encuentra en que pretende favorecer la transición hacia las metodologías activas a través de dos aspectos: (1) respecto a los libros de texto, porque inicialmente no es necesario deshacerse de ellos, aunque sí del papel prioritario que tienen en las metodologías tradicionales; y (2) respecto al alumnado, porque éste parte de un trabajo individual, habitual en las metodologías tradicionales (y por el que fracasa una parte

del alumnado), para ir adquiriendo autonomía y capacidad para trabajar con los compañeros, primero en parejas y luego en grupos de cuatro, hasta toda la clase de manera progresiva, estableciendo una Organización Secuencial hacia las Actitudes.

Y esta idea es la clave. **La autonomía se puede trabajar y se aprende, pero requiere, sobre todo, la motivación de los alumnos.** Sin embargo, adquirirla requiere que participen en situaciones en las que tengan que tomar decisiones cada vez más complejas, de acuerdo a las exigencias del nivel educativo y vinculadas a la secuenciación de competencias que se haya establecido, así como valorarla con instrumentos de evaluación que se hayan consensuado previamente entre los docentes y, con el tiempo, con el alumnado en procesos de evaluación compartida.

Para todo ello, el docente debe estar dispuesto a ceder parte del protagonismo habitual que posee en el enfoque tradicional (lo que implica cambios imprescindibles como que el docente no podrá corregir simultáneamente y de manera colectiva como sucedía hasta ahora, o realizar exposiciones magistrales de forma regular). Sin embargo, lo que sí podrá hacer es atender al alumnado que lo necesite de manera mucho más individualizada, en función de las necesidades de éste, intentado disminuir las desigualdades que el enfoque tradicional genera y que permitirá además la participación de otros docentes o auxiliares de apoyo en el aula sin que interfieran en el desarrollo cotidiano del trabajo.

Para que cambio comience a producirse y el alumnado comiencen a autogestionar su tiempo de trabajo es necesario que **les permitamos planificar** y, por qué no, equivocarse; y para ello comenzamos proporcionándoles un

plan de autorregulación que les permita organizar su trabajo y sus tiempos.

Este planificador (Casado, 2014) que presentamos (y es sólo un ejemplo que cambia en función del curso) acompañará al alumnado durante la transición desde los enfoques más tradicionales, basados en el seguimiento de un libro de texto, hacia los enfoques de autogestión en los que la participación y la toma de decisiones son claves.

Lengua Castellana y Literatura

Tema 5: Como un pájaro

Nombre del alumno: _____

A OBJETIVOS A CONSEGUIR

- Leer con atención y extraer la información importante que hay en un texto.
- Reconocer y utilizar palabras polisémicas.
- Reconocer los diptongos y hiatos y utilizar sus reglas de acentuación.
- Formar el género y número del sustantivo.
- Saber resumir un texto.

B PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO

Actividades y tareas	Número de la actividad											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Comprensión lectora	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O		
Vocabulario	L		H	H								
Ortografía	H	H		H	H							
Gramática	H	H	H	L	H	H	H					
Expresión escrita	L	L	H									
Expresión oral	O	O										
Literatura	L											
En resumen	L	L	L	H	H							
Recuerda lo anterior	L	L	L	L	H	L						
Dictados en pareja	Un día a la semana.											
Juegos de ordenador	Un día a la semana durante 15-20 minutos (a decidir).											
Lectura y biblioteca	Todos los días al comenzar la clase de Lengua.											
Trabajo en casa	Escritura creativa: 1ª corrección (-de-); Entrega a limpio (-do-)											

C AUTOREFLEXIÓN - AUTOEVALUACIÓN

1 - ¿Qué es lo que mejor he aprendido en este tema? ¿Por qué?

2 - ¿Qué es lo que peor he aprendido en este tema? ¿Por qué?

Ejemplo de Plan de Autorregulación
Óscar Manuel Casado (Marzo 2014)

En este sentido, tres son las fases por las que inicialmente se debería pasar:

1ª fase. El alumnado debe aprender de manera individual a gestionar su trabajo y el tiempo necesario para realizarlo, a través de la utilización de un plan de autorregulación.

2ª fase. Afianzada la utilización del plan y la autonomía en la gestión de su tiempo, pasaremos a la gestión coordinada en parejas; además de la utilización de instrumentos de evaluación para la auto y coevaluación.

3ª fase. Asentados los fundamentos para comenzar el desarrollo de metodologías participativas (como la autogestión, la toma de decisiones, la capacidad de empatía, de interdependencia positiva, entre otras), llegaremos a los procesos grupales de aprendizaje.

Y, por supuesto, las actividades competenciales que se realicen deben, no sólo establecer un recurso para facilitar la tarea a realizar, sino asociarla a un instrumento de evaluación que permita al alumnado comprender los niveles de logro que se establecerán en cada aspecto a valorar de la misma. En la siguiente figura (Casado, 2020) podemos observar como en la parte izquierda se le proporciona un recurso que facilita la manera en la que se puede realizar una buena exposición oral, por ejemplo, tras la realización de una experiencia personal; y en la parte de la derecha, los aspectos a valorar (estructura de la introducción, del contenido y de la despedida, la continuidad del discurso, la expresión utilizada, el vocabulario o el lenguaje no verbal), así como los niveles de logro establecidos.

PARA HACER UNA BUENA EXPOSICIÓN ORAL:

Antes de empezar, piensa y completa el siguiente cuadro sobre tu intervención:

VOY A EMPEZAR DICHIENDO...	
VOY A HABLAR SOBRE ESTE TEMA...	
ME ELEGÍ ESTE TEMA PORQUE...	
VOY A HABLAR DE ESTAS IDEAS...	
ME DESPIDIRÉ DICHIENDO...	

Además, no olvides utilizar tu cuerpo para enfatizar tus expresiones y recuerda mirar a todos los compañeros (¡y no solo al profesor!)

Estructura	Introducción	0,50
	Se presenta a sí mismo	0,50
	Presenta el tema sobre el que va a hablar	0,50
	Justifica la elección del tema	0,50
	Sabe de lo que habla y tiene las ideas claras (no hace falta sacarle la información)	0,50
Contenido	Las ideas se describen en profundidad	0,50
	Incorpora enlaces para pasar de una parte a otra (En primer lugar... Por otro lado... Finalmente...)	0,50
	Realiza un breve repaso o síntesis sobre lo que ha hablado	0,50
Desarrollo	Se despide de forma educada y amistosa ("Gracias por vuestra atención..." "¿Tengo alguna pregunta?...")	0,50
	Las distintas partes de la intervención están bien equilibradas	0,25
Continuidad	La intervención avanza con buen ritmo, en orden y sin dar rodeos o entrar en bucles repetitivos	1
Expresión	Se respeta la secuencia temporal (se estaba hablando en pasado, sigue hablando en pasado)	0,25
	Vocaliza bien y en un tono adecuado (se entiende sin problemas)	1
	Suena natural (como si estuviera hablando con normalidad)	1
	No utiliza coletillas del tipo "eééé", "mmmm", "yyyyy"	1
Vocabulario	Es variado y no se repiten palabras	0,5
Lenguaje no verbal	Utiliza los movimientos del cuerpo (manos, piernas, gestos de la cara...) para acompañar el mensaje oral	0,50
	Mira a todos los compañeros (y no solo al profesor)	0,50
Originalidad	La intervención resulta interesante y capta la atención	0,25

PUNTUACIÓN

Ficha y escala graduada para valorar la exposición oral
 Casado (Mayo 2020)
 CC BY-NC-SA
www.gruposocialdes.es

En definitiva, compaginar las actividades del libro seleccionadas por el docente y que el alumnado reparte en el planificador de la semana para organizar su semana o quincena, con las actividades competenciales que probablemente requerirán más ayuda por parte del docente. El hecho de que no todos los alumnos estén haciendo las mismas actividades a la vez como en los enfoques tradicionales, y que muchas actividades de los ejercicios del libro se puedan autocorregir (y en caso de no estar correctas puedan ser ayudados por compañeros que sí lo haya realizado correctamente), permitirá que en la clase el docente pueda ayudar a cualquiera que lo necesite. Aunque quizás, lo más interesante es comprobar como en la clase, los alumnos trabajan de manera autónoma y comienza a producirse la ansiada transición.

Sin duda el cambio es grande para el alumnado, pero se adapta en pocas semanas. El gran cambio se produce en el docente y en su función en el aula. Es por todo ello por lo que el proceso de cambio sería conveniente que estuviera asociado a un cambio en la formación y en el acompañamiento. Pero esta propuesta la explicaremos en otro momento.

Referencias

Casado, O. (2014). Ficha de autorregulación. Planificador. [Documento de descarga]. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B7xEPI04dj8U1VuS1R2RlM4NEk/view>

Casado, O. (2020). Ficha guion de exposición oral de Primaria. [Documento de descarga]. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/lGvs8uld0SHrP3ljgMfMJRUpdH4q_Utf1/view

Casado, O. (2018). La autorregulación en el aula de Educación primaria: estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/33456>

Casado, O., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., & Fernández-Río, J. (2019). *MITAA: Modelo integral de transición activa hacia la autonomía. Hacia un proceso de autorregulación del aprendizaje en el aula de Educación primaria*. León: Servicio de publicaciones de la Universidad de León. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/11128>

López-Pastor V. M., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad

de León. Recuperado de <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., & Gutiérrez-García, C. (2019). La evaluación del alumnado: tan cotidiana y, sin embargo, tan mejorable. La necesidad de nuevos instrumentos. *Cuadernos de Pedagogía*, 504, 55-63

Pérez-Pueyo, A. (coord), Casado, O. M.; Heras, C.; Barba, J. J.; Vega, D.; Pablos, L., Muñoz, M. (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

Pérez-Pueyo, A. (2018). La formación y el perfil del profesorado, reflexiones desde la teoría y la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 102-106.

Pérez-Pueyo, A., Casado, O. & Hortigüela, D. (2019). La evaluación formativa, la autorregulación y la secuenciación de las competencias. En J. Manso & J. Moya. *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 103-120). Madrid: Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (ANELE).

Pérez-Pueyo, A., et al. (2015). Proyecto INCOBA. Secuenciación de competencias [documento de descarga]. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPlO4dj8UXRF0-G9vN2dWMVU/view>

2.4. El perfil digital del docente, urgencias en la formación digital

Pep Hernández Ortega

La formación digital docente responde a una necesidad profesional, social y personal de todo docente en la escuela del siglo XXI. Negar la existencia de una sociedad digital, otra paralela y actualmente insertada dentro de la analógica por plenos derechos, es negar la realidad tangible para educadores, alumnos y familias. Ante el reto de formarse en la adquisición de la competencia digital, los docentes tienen a su disposición una amplia oferta formativa que arranca en los cursos del Instituto Nacional de Tecnología Educativa y Formación del Profesorado (INTEF) y continúa con la oferta de las distintas Consejerías de Educación autonómicas. No hemos de olvidar que la oferta no es sólo externa, sino que los propios Centros han de tejer un plan de autoformación que satisfaga las necesidades de la identidad pedagógica y digital de los propios Centros. Los Centros que apuestan por la autoformación, además de invertir en calidad educativa de sus docentes, reciben la recompensa de la mejora del rendimiento académico de su alumnado así como de los planes de convivencia. El reto no es sencillo, pero la meta merece la pena.

A la hora de trazar un plan de formación los Centros deben plantearse las cinco áreas que establece el documento de referencia actualmente, el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017). Este documento proporciona el diagnóstico y la mejora de las Competencias Digitales del profesorado en cinco dimensiones que permiten detectar qué necesidades son las que se deben abordar para el de-

desarrollo integral de los docentes del siglo XXI en aras de mejorar su praxis educativa y del propio desarrollo profesional continuo, en correlación con el Marco Europeo de Competencia Digital Educativa (Redecker, 2017; INTEF, 2017b).



MCCDD, (INTEF, 2017)

Este entorno hace necesaria una intervención formativa para que los docentes puedan adquirir de forma progresiva las áreas:

Área 1: Información y alfabetización informacional. Relacionada directamente con la labor docente en los ámbitos de identificación, localización, obtención, almacenamiento, organización y análisis de información digital, tanto datos y

contenidos digitales como en la evaluación de su finalidad y relevancia para las tareas docentes sin perder la referencia que es una labor de la que se beneficiará directamente tanto el alumnado como su claustro.

Competencias:

1.1. Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital.

1.2. Evaluación de información, datos y contenido digital.

1.3. Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenido digital.



Área 1 del MCCDD

Área 2: Comunicación y colaboración. Relacionada con la comunicación en entornos digitales en los que se persigue que el docente pueda compartir recursos educativos a través de herramientas en línea (herramientas educativas de autor) para poder trabajar de forma compartida en comunidades de docentes para promover la conciencia cultural.

Competencias:

2.1 Interacción mediante tecnologías digitales.

2.2 Compartir información y contenidos.

2.3 Participación ciudadana en línea.

2.4 Colaboración mediante canales digitales.

2.5 Netiqueta.

2.6 Gestión de la identidad digital.



Área 2 del MCCDD

Área 3: Creación de contenidos digitales. Posiblemente la que ofrezca una mayor aplicación directa en la interacción con el alumnado. Es la que pone énfasis en la creación y edición de contenidos digitales nuevos, la integración y reestructuración de contenidos existentes para realizar producciones de carácter artístico, contenidos transmedia y programación informática, sabiendo aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso (Creative Commons).

Competencias:

3.1 Desarrollo de contenidos digitales.

3.2 Integración y reelaboración de contenidos digitales.

3.3 Derechos de autor y licencias.

3.4 Programación.



Área 3 del MCCDD

Área 4: Seguridad. Relacionada directamente con la Educación en valores, la coeducación y los ODS propios del aprendizaje, el individuo y la huella digital. Se aborda la protección en distintos sentidos: información, datos de carácter personal, configuración de la identidad digital, la toma de medidas de seguridad así como la promoción del uso seguro y responsable de la tecnología.

Competencias:

- 4.1 Protección de dispositivos y de contenido digital.
- 4.2 Protección de datos personales e identidad digital.
- 4.3 Protección de la salud y el bienestar.
- 4.4 Protección del entorno.



Área 4 del MCCDD

Área 5: Resolución de problemas. Se centra en la identificación de las necesidades de uso de los recursos digitales vistos en áreas previas, sobre los que se deben decidir a partir de información contrastada analizando el objetivo o necesidad que requiere su aplicación, como también la resolución de problemas conceptuales mediante medios digitales. El uso de la tecnología de forma creativa se asocia para la resolución de problemas técnicos, la actualización de su propia competencia así como la de otros.

Competencias:

- 5.1 Resolución de problemas técnicos.
- 5.2 Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas.
- 5.3 Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa.
- 5.4 Identificación de lagunas en la competencia digital.



Área 5 del MCCDD

A modo de conclusiones

Parece oportuno dedicar un tiempo importante desde la llegada en junio del profesorado para acordar conocimientos indispensables de un plan de formación digital al alumnado que puede ser gestionado desde el mes de julio por servicios sociales de Ayuntamientos con alumnado de brecha social y digital, y que retomaría el Centro en septiembre para pasarlo a tutorías personalizadas grupos más necesitados. Del mismo modo el plan con familias que puede tener apoyos de los servicios sociales del municipio, del Centro del profesorado de la zona, y la AMPA. No olvidamos la enorme importancia de definir un plan específico para el profesorado del Centro, identificando las lagunas y facilitando formación en el propio Centro, desde junio a talleres especiales de septiembre.

Si bien el profesorado y el alumnado disponen de estructuras como las tutorías y los Centros del profesorado para establecer un marco de formación, las familias deben sentirse apoyadas por iniciativas del contexto como el Ayuntamiento y la AMPA, en planes diseñados junto al profesorado, pero requiere se profundice en la necesidad de planificar una institución a modo de Instituto de Formación o Departamento adscrito a los organismos existentes, que diseñen y apoyen planes permanentes a las familias, para actualizar su conocimiento del campo digital, que será tan necesario.

Bibliografía

INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://bit.ly/2jqkssz>

INTEF (2017b). *Comparativa Marco Competencia Digital Docente y Marco Europeo*: DigCompEdu. <https://bit.ly/2EvmymL>

Redecker, C.(2017) *European Framework for the Digital Competence of Educators*: DigCompEdu. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://bit.ly/2ZJLJOL>

2.5. Modelo digital y presencial integrado: profesorado, alumnado y familias

Pep Hernández Ortega y Fani Pastor Año

La transformación de la realidad social escolar a partir de la aparición de la COVID19 nos lleva a entender el ecosistema escolar a partir de la transformación en la forma de percibir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los Centros educativos han de erigirse como garantes del acceso universal a la Educación tanto en el sistema presencial como en un contexto a distancia. En el contexto de la presencialidad, los Centros educativos han de dirigir sus esfuerzos en distintos ámbitos que, se den o no en el escenario de no presencialidad, garantice que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean viables, factibles y plurales. Esta configuración de los Centros debe comenzar por la creación de un proceso formativo que identifique el estado actual y las necesidades a las que deben ofrecer una solución cualitativa.

- **Diagnóstico de la situación didáctica en los Centros.** La identificación del nivel de competencia digital del profesorado va a proporcionar la radiografía del estado del claustro, que se erige como pieza angular del éxito de la transformación escolar. En este ámbito podemos hallar cinco perfiles sobre los que acometer las sucesivas acciones:
 - **Perfil 0:** docentes con nulo o escaso conocimiento de habilidades y competencias digitales y pedagógicas. Nunca han recibido formación.

- **Perfil 1:** docentes que, habiendo recibido formación o intención de aplicarlo a sus rutinas pedagógicas cotidianas, no las han interiorizado o bien no las han consolidado.
- **Perfil 3:** docentes que tienen conocimiento de estrategias pedagógicas y digitales pero sin un peso relevante en el desarrollo académico diario.
- **Perfil 4:** docentes que tienen amplios conocimientos en estrategias pedagógicas e informáticas pero contienen su conocimiento en acciones individuales, sin generar imagen de grupo.
- **Perfil 5:** docentes que tienen amplios conocimientos en estrategias pedagógicas e informáticas y que, además, generan las sinergias necesarias para que estos saberes promuevan un crecimiento horizontal entre el claustro.
- **Diagnóstico de la infraestructura digital de los Centros.** En paralelo a esta investigación se debe reconocer cuáles son los puntos fuertes y de la dotación informática del Centro. Es un error apostar por la compra masiva de equipos informáticos (ordenadores, *tablets*) sin disponer de una hoja de ruta para la consecución de la transformación de los Centros:
 - **Red de conexión a internet** que soporte las necesidades de conectividad de todo el Centro al mismo tiempo. Tener un volumen amplio de dispositivos con una deficitaria conexión a Internet contrarresta la labor pedagógica que se persigue.

- **Plataforma educativa.** Valorando el perfil digital y pedagógico del claustro docente, detectar cuál es la plataforma que cumpla con las funciones de comunicación y pedagógicas con la comunidad educativa. Esta plataforma debe facilitar tanto el acceso a la misma como a la interacción con ella. No olvidemos que hemos de pensar en las familias que no disponen del mínimo conocimiento de tecnología educativa y hemos de familiarizarles con el entorno.
- **Vías de comunicación.** Dotar a la comunidad educativa de correo electrónico (usuario) corporativo que, además de facilitar la comunicación, permita el trabajo académico, profesional y legal a todos los miembros de la comunidad educativa. Se convierte indispensable un proceso de autoformación que abastezca de los conocimientos mínimos a alumnos, familias y claustro docente. Disponer de los mecanismos de comunicación comunes y corporativos, además de proyectar una imagen de unidad, simplifica y evita conflictos con los usuarios. El Centro, como punto de encuentro de toda la comunidad educativa, promueve la concienciación social y pedagógica de qué, cómo, cuándo y por qué de esta comunicación.
- **Diagnóstico de la formación digital de las familias.** Es bien sabido qué para un escenario de Educación a distancia en el hogar, como el que se ha producido ante la situación del COVID19, las familias cobran una participación primordial, convirtiéndose en agentes imprescindibles para la gestión, control y apoyo de la Educación de sus hijos/hijas. Por ello, será de especial importancia identificar los cinco perfiles, explicados anteriormente en los docentes, en las personas de la familia que vayan a

realizar el acompañamiento desde casa. Y, a continuación de esta identificación, el Centro deberá promover, junto con la colaboración de entidades municipales, acciones de formación y sensibilización en un entorno de participación conjunta.

- **Diagnóstico de la infraestructura digital de las familias.** Si nos movemos en el escenario de Educación a distancia en el hogar, se convertirá en imprescindible la identificación de infraseestructuras digitales familiares deficitarias. En la situación vivida actualmente, se ha realizado, mediante diferentes cuestionarios elaborados por los Centros, dicha identificación, para poder dar, en carácter de urgencia, una respuesta educativa al alumnado. Es por ello, que después de esta primera identificación nos hemos encontrado con escenarios muy diferentes, que nos llevan a pensar que paralelamente al proceso de identificación de barreras, debemos de ser capaces de delimitar cual va a ser la infraestructura básica que debería de tener una familia para poder llevar a cabo el modelo que proponemos. Nos centraremos en delimitar dispositivos básicos, conexión mínima de red, acceso y navegación por la plataforma educativa y vías de comunicación estables y de acceso por todas las partes.

Muchos son los Centros que en este momento están trabajando para poder llevar a la práctica estos procesos de diagnóstico, con el único fin de poder llevar a cabo una enseñanza presencial, on-line y desde el hogar, para dar respuesta a todos los escenarios posibles.

Aunque así sea, debemos de ser conscientes que este esfuerzo debe de ir precedido de un buen plan de acción. Este plan de acción, que debería de integrarse

dentro del Proyecto Educativo de Centro, tiene que tener una consistencia, y, a pesar de que haya nacido de una situación excepcional, debe de tener un final de propuesta de oportunidades diferentes de trabajo en el aula. Por ello, proponemos que los Centros, después de identificar la situación de partida, armen una buena propuesta formativa, que incluya, no sólo a docentes, sino también a alumnos y a familias. Este plan de digitalización de la comunidad escolar, debe también tender puentes para ir consiguiendo los niveles de Competencia digital explicados en el apartado anterior, no solo de docentes, sino también de familias y alumnado. Competencia Digital que debe integrarse como eje transversal en la práctica educativa, no solo por ser una Competencia Clave, sino también por suponer una formación que, indudablemente, se considera básica para el siglo XXI.

Para poder hacer este plan de acción deberemos tener en cuenta que: cuando los Centros educativos apuestan por un plataforma educativa entre las múltiples que existen a disposición, han de valorarse aspectos como la sencillez, la accesibilidad tanto en ordenadores como en dispositivos móviles, la seguridad y la gestión de usuarios. En este apartado cobran especial relevancia el equipo humano encargado de la informática, puesto que ha de disponer de una dedicación elevada para configurar usuarios, plataforma y cursos de autoformación.

Liderados por los equipos directivos, verdaderos motores del proceso de transformación, los distintos departamentos consensuarán procedimientos comunes para afrontar esta transformación en la tipología de información ofrecida al alumnado. Empatizando con la comunidad educativa y pensando en evitar situaciones de comportamiento muy heterogéneo que perjudique directamente al alumnado

(con procedimientos, antagónicos por parte de los docentes) se construirá una imagen de Centro que permita definir la identidad y estilo pedagógico liderado por los docentes, equipo directivo y alumnado.

Esta coordinación entre docentes es clave en la situación en la que la presencialidad en el Centro educativo se traslada a una Educación a distancia. Si un Centro tiene una identidad de gestión de la pedagogía digital instaurada en una Educación presencial, el trasiego a un modelo digital es menos traumático. Cuando da la necesidad de cambio del modelo presencial al digital, todos los esfuerzos deben seguir manteniéndose en la gestión y la coordinación docente, de modo que los alumnos (y las familias) no sean víctimas colaterales de una deficiente formación docente, un uso indebido de las herramientas institucionales o una descoordinación pedagógica que arroje un panorama que sitúe al Centro en el Centro del conflicto cuando éste, es evitable.

El cambio del modelo presencial al modelo a distancia también debe garantizar que el alumnado reciba las mismas oportunidades. En el caso de detectar que parte del alumnado no dispone de acceso a internet o no dispone de los medios físicos para ello, se han de contemplar distintas opciones tecnológicas y pedagógicas que no excluyan al alumnado por cuestiones socio-económicas.

Un último apartado a tener en cuenta es el de la evaluación del alumnado. No puede haber una correlación directa entre los sistemas de evaluación que se emplean en el aula con los virtuales. Esta razón enfatiza la formación y perspectiva de la formación recibida por el claustro docente. Evaluar a través de exámenes memorísticos o de pruebas aleatorias no garantiza el aprendizaje del alumnado. Sí lo hace una

didáctica heterogénea que garantice el aprendizaje del alumnado por distintas vías. Para ello se dispone de la plataforma que ha facilitado el Centro, puesto que su elección lleva implícita la gestión y la potencialidad didáctica y evaluadora para con el alumnado.

La transformación de la realidad social escolar a partir de la aparición de la COVID19 nos lleva a entender el ecosistema escolar a partir de la transformación en la forma de percibir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los Centros educativos han de erigirse como garantes del acceso universal a la Educación tanto en el sistema presencial como en un contexto a distancia. En el contexto de la presencialidad, los Centros educativos han de dirigir sus esfuerzos en distintos ámbitos que, se den o no en el escenario de no presencialidad, garantice que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean viables, factibles y plurales. Esta configuración de los Centros debe comenzar por la creación de un proceso formativo que identifique el estado actual y las necesidades a las que deben ofrecer una solución cualitativa.

- **Diagnóstico de la situación didáctica en los Centros.** La identificación del nivel de competencia digital del profesorado va a proporcionar la radiografía del estado del claustro, que se erige como pieza angular del éxito de la transformación escolar. En este ámbito podemos hallar cinco perfiles sobre los que acometer las sucesivas acciones:
 - **Perfil 0:** docentes con nula o escaso conocimiento de habilidades y competencias digitales y pedagógicas. Nunca han recibido formación.

- **Perfil 1:** docentes que, habiendo recibido formación o intención de aplicarlo a sus rutinas pedagógicas cotidianas, no las han interiorizado o bien no las han consolidado.
- **Perfil 3:** docentes que tienen conocimiento de estrategias pedagógicas y digitales pero sin un peso relevante en el desarrollo académico diario.
- **Perfil 4:** docentes que tienen amplios conocimientos en estrategias pedagógicas e informáticas pero contienen su conocimiento en acciones individuales, sin generar imagen de grupo.
- **Perfil 5:** docentes que tienen amplios conocimientos en estrategias pedagógicas e informáticas y que, además, generan las sinergias necesarias para que estos saberes promuevan un crecimiento horizontal entere el claustro.
- **Diagnóstico de la infraestructura digital de los Centros.** En paralelo a esta investigación se debe reconocer cuáles son los puntos fuertes y de la dotación informática del Centro. Es un error apostar por la compra masiva de equipos informáticos (ordenadores, tablets) sin disponer de una hoja de ruta para la consecución de la transformación de los Centros:
 - **Red de conexión a internet** que soporte las necesidades de conectividad de todo el Centro al mismo tiempo. Tener un volumen amplio de dispositivos con una deficitaria conexión a internet contrarresta la labor pedagógica que se persigue.

- **Plataforma educativa.** Valorando el perfil digital y pedagógico del claustro docente, detectar cuál es la plataforma que cumpla con las funciones de comunicación y pedagógicas con la comunidad educativa. Esta plataforma debe facilitar tanto el acceso a la misma como a la interacción con ella. No olvidemos que hemos de pensar en las familias que no disponen del mínimo conocimiento de tecnología educativa y hemos de familiarizarles con el entorno.
- **Vías de comunicación.** Dotar a la comunidad educativa de correo electrónico (usuario) corporativo que, además de facilitar la comunicación, permita el trabajo académico, profesional y legal a todos los miembros de la comunidad educativa. Se convierte indispensable un proceso de autoformación que abastezca de los conocimientos mínimos a alumnos, familias y claustro docente. Disponer de los mecanismos de comunicación comunes y corporativos, además de proyectar una imagen de unidad, simplifica y evita conflictos con los usuarios. El Centro, como punto de encuentro de toda la comunidad educativa, promueve la concienciación social y pedagógica de qué, cómo, cuándo y por qué de esta comunicación.

Cuando los Centros educativos apuestan por una plataforma educativa entre las múltiples que existen a disposición, han de valorarse aspectos como la sencillez, la accesibilidad tanto en ordenadores como en dispositivos móviles, la seguridad y la gestión de usuarios. En este apartado cobran especial relevancia el equipo humano encargado de la informática, puesto que ha de disponer de una dedicación elevada para configurar usuarios, plataforma y cursos de autoformación.

Una vez se dibuje la realidad pedagógica y digital de los Centros se han de trazar los planes de actuación, teniendo presentes cuantos escenarios se puedan producir, el presencial como el virtual.

Liderados por los equipos directivos, verdaderos motores del proceso de transformación, los distintos departamentos consensuarán procedimientos comunes para afrontar esta transformación en la tipología de información ofrecida al alumnado. Empatizando con la comunidad educativa y pensando en evitar situaciones de comportamiento muy heterogéneo que perjudique directamente al alumnado (con procedimientos, antagónicos por parte de los docentes) se construirá una imagen de Centro que permita definir la identidad y estilo pedagógico liderado por los docentes, equipo directivo y alumnado.

Esta coordinación entre docentes es clave en la situación en la que la presencialidad en el Centro educativo se traslada a una Educación a distancia. Si un Centro tiene una identidad de gestión de la pedagogía digital instaurada en una Educación presencial, el trasiego a un modelo digital es menos traumático. Cuando da la necesidad de cambio del modelo presencial al digital, todos los esfuerzos deben seguir manteniéndose en la gestión y la coordinación docente, de modo que los alumnos (y las familias) no sean víctimas colaterales de una deficiente formación docente, un uso indebido de las herramientas institucionales o una descoordinación pedagógica que arroje un panorama que sitúe al Centro en el Centro del conflicto cuando éste, es evitable.

El cambio del modelo presencial al modelo a distancia también debe garantizar que el alumnado reciba las

mismas oportunidades. En el caso de detectar que parte del alumnado no dispone de acceso a internet o no dispone de los medios físicos para ello, se han de contemplar distintas opciones tecnológicas y pedagógicas que no excluyan al alumnado por cuestiones socio-económicas.

Un último apartado a tener en cuenta es el de la evaluación del alumnado. No puede haber una correlación directa entre los sistemas de evaluación que se emplean en el aula con

los virtuales. Esta razón enfatiza la formación y perspectiva de la formación recibida por el claustro docente. Evaluar a través de exámenes memorísticos o de pruebas aleatorias no garantiza el aprendizaje del alumnado. Si lo hace una didáctica heterogénea que garantice el aprendizaje del alumnado por distintas vías. Para ello se dispone de la plataforma que ha facilitado el Centro, puesto que su elección lleva implícita la gestión y la potencialidad didáctica y evaluadora para con el alumnado.



Las claves que se describen a continuación representan un conjunto de líneas de acción para las políticas educativas a gestionar en los próximos años, y que Atlántida ha identificado en la última década, para apuntalar las bases del cambio educativo. Varias de ellas han sido completadas y muy bien desarrolladas desde el movimiento REDE, Red por el Diálogo Educativo (www.dialogorede.es), que está a punto de dar a conocer otros elementos básicos de la estructura de cambio en el sistema educativo español. Animamos a consultar la web de REDE y a estar atentos a los próximos pasos que los grupos incorporados puedan dar, para describir puntos de encuentro en las líneas de acción de las políticas educativas en España, en esta ocasión comprometidas con la creación de un discurso transversal que genere Acuerdos educativos en el sistema educativo español. REDE, promovido en principio por COTEC y Atlántida, integra en estos momentos a más de 50 grupos de innovación educativa, plurales y diversos. Los temas que se vienen trabajando representan las que hemos denominado, ahora sí, **claves del cambio educativo**. Se trata de documentos de consenso que abordan temas como: **La profesión docente, la innovación educativa, la organización escolar, el diseño curricular, la evaluación y la financiación**. A la espera de esa batería de nuevos documentos clave, Atlántida avanza sus trabajos propios.

3. Escenario III: de nuevas políticas educativas.

Algunas claves

3.1. Dieciséis claves para un nuevo diseño curricular, ejemplificaciones

José Moya Otero y Manuel Clavijo Ruiz

A la espera de que nuestro país actualice el debate curricular y el reto de la flexibilización en normativa, por encima de la especial sensibilidad sentida con motivo del COVID19, desde Atlántida preocupados por la tardanza en darle oxígeno definitivo a la carga excesiva de nuestro actual currículum destacamos algunas claves que la nueva propuesta debería tener en cuenta. Lo hacemos tras la experiencia de varios años asesorando el desarrollo curricular de la LOE y tratando de hacer equilibrios tras la aparición LOMCE. **Hora es de disponer de un nuevo marco, que apoye varias de las innovaciones que tuvimos la oportunidad de innovar en el proyecto COMBAS, entonces forzados por un diseño cerrado y complejo, que esperamos pueda al fin ser liberado.** Aquí van algunas claves aprendidas, que se acompañan después de simulaciones realizadas en torno a la definición de perfiles competenciales y documentos puente, que ayuden la práctica diaria del aula.

1. Una actualización del perfil competencial para toda la enseñanza obligatoria que tenga en cuenta los desarrollos realizados por algunos organismos internacionales y por la propia Unión Europea. La formulación actual de las competencias clave debe revisarse.
2. Las competencias de la enseñanza obligatoria deben ser la referencia obligada para la formulación de los objetivos de etapa. Esto exige una cuidada formulación tanto de las competencias como de los objetivos. **Es importante lograr**

que los objetivos de etapa sean concreciones de las competencias que definan el final de la enseñanza obligatoria. Las etapas tienen su sentido como fases o momentos en el logro del dominio deseable de las competencias.

3. Una alineación adecuada del perfil competencial de la enseñanza obligatoria con los perfiles competenciales de otras enseñanzas universitarias y no universitarias, en el marco de un sistema nacional de competencias (como en su momento propuso la OCDE). Esta alineación puede tener un efecto multiplicador muy importante tanto para formación profesional como para el bachillerato. **Un cuadro general de las competencias en todas las enseñanzas permitiría una mejor secuenciación y un reconocimiento de los aprendizajes adquiridos.**
4. Una actualización de los contenidos escolares en consonancia con las exigencias propias de una nueva cultura para el desarrollo sostenible, teniendo en cuenta la necesidad, reconocida por la ONU, de incorporar nuevos conocimientos teóricos y prácticos. **Este cambio en los contenidos siempre ha sido aplazado y el resultado es que están sobredimensionados.**
5. Los contenidos, como propone la ONU, deben tener una diferenciación clara entre teóricos y prácticos, dado que ambos son esenciales en la configuración de las competencias.
6. La formulación de las áreas curriculares y/o de las asignaturas también debería revisarse, tanto en su denominación como en los bloques de contenido que las conforman, dado que han quedado muy alejadas de las necesidades actuales.

7. La formulación de los objetivos de etapa y de área o asignatura deben prestar una atención especial a los diferentes procesos de pensamiento, así como a las diferentes emociones y pensamientos. La utilización de las taxonomías al uso, no se ajusta bien a las características de las competencias.
8. Una mejor articulación entre los elementos que conforman el diseño curricular (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) para que puedan ser integrados de una forma adaptativa en los proyectos curriculares de Centro y en las programaciones de aula.
9. Un diseño basado en un modelo vertical en el que puedan adoptar decisiones tanto las administraciones públicas como los propios Centros educativos (la proporción de tiempo escolar controlado por cada nivel de decisión podría variar).
10. Una formulación de los criterios de evaluación que permitan reconocer y valorar los diferentes niveles de dominio de las competencias y que orienten la mejoras que el alumnado debe realizar para alcanzar el máximo nivel de dominio.
11. El grado de dominio de todas las competencias quedaría recogido en un registro individual y se podría ir completando en cualquier momento de la trayectoria académica de cada alumno o alumna. Esto permitiría ampliar la respuesta inclusiva y eliminaría las repeticiones.
12. Un diseño basado en grandes ciclos de aprendizaje y en el que la concreción a los niveles educativos la realizarían los propios Centros educativos, y que facilitaría una respuesta más inclusiva para todo el alumnado.
13. Unas orientaciones metodológicas que ayuden al profesorado en la elaboración de tareas relevantes que faciliten el aprendizaje de las competencias.
14. Unas orientaciones metodológicas y para la evaluación que faciliten la realización de tareas relevantes en los tres entornos: natural, urbano y digital.
15. Unas orientaciones metodológicas que faciliten la integración curricular de todos los elementos incorporados al diseño, así como la integración de la Educación formal, no formal e informal.
16. En consonancia con estas propuestas sería necesario definir tanto la organización de los Centros educativos como funcionamiento. No en vano, la organización y el currículo son dos caras de la misma moneda.

3.2. Cómo generar perfiles competenciales y documentos puente de apoyo

Manuel Clavijo Ruiz, Esperanza García Morales y Estefanía Pastor Año

Cuadro 1. Estructura curricular Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria

<i>Objetivos</i> La enseñanza del Conocimiento del medio natural, social y cultural en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades: 1. Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando su organización, sus características e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos. 2. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad). 3. Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático. 4. Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos. 5. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural. 6. Reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos. 7. Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio natural, social y cultural mediante códigos numéricos, gráficos, cartográficos y otros. 8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, formulación de conjeturas, puesta a prueba de las mismas, exploración de soluciones alternativas y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. 9. Planificar y realizar proyectos, dispositivos y aparatos sencillos con una finalidad previamente establecida, utilizando el conocimiento de las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetos. 10. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida de todas las personas.	<i>Primer ciclo</i> <i>Contenidos</i> Bloque 1. El entorno y su conservación – Orientación de elementos del medio físico en relación con el sol. – Percepción y descripción de algunos elementos y fenómenos naturales: la luna, las estrellas y el sol, el día y la noche. – Observación de algunos fenómenos atmosféricos y primeras formas de representación. – Elementos básicos del medio físico: el aire y el agua. Uso responsable del agua en la vida cotidiana. – Observación, exploración e inicio de sencillos trabajos de algún ecosistema concreto, acuático o terrestre. – Observación y percepción de algunos elementos naturales y humanos del entorno. Bloque 2. La diversidad de los seres vivos – Observación de múltiples formas de vida. Identificación de diferencias entre seres vivos y objetos inertes. – Observación directa e indirecta de animales y plantas. Clasificación según elementos observables, identificación y denominación. – Asociación de rasgos físicos y pautas de comportamiento de plantas y animales con los entornos en los que viven (camuflaje, cambio de color, grosor del pelaje, etc.) – Las relaciones entre los seres humanos, las plantas y los animales.
<i>Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas</i> El carácter global del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural hace que contribuya en mayor o menor medida, al desarrollo de la mayoría de las competencias básicas. Respecto de la <i>competencia social y ciudadana</i>, dos ámbitos de realización personal atañen directamente al área. Por una parte, el de las relaciones próximas (la familia, los amigos, los compañeros, etc.), que supone el conocimiento de emociones y sentimientos en relación con los demás. Un objetivo del área es el desarrollo de actitudes de diálogo, de resolución de conflictos, de la asertividad que conlleva el uso de habilidades, de modos, de reconocimiento y uso de las convenciones sociales para facilitar la buena comunicación y el buen estar del grupo. Esta área se convierte así en un espacio privilegiado para reflexionar sobre los conflictos, asumir responsabilidades con respecto al grupo, aceptar y elaborar	<i>Criterios de evaluación</i> 1. Poner ejemplos de elementos y recursos fundamentales del medio físico (sol, agua, aire), y su relación con la vida de las personas, tomando conciencia de la necesidad de su uso responsable. - Este criterio de evaluación pretende conocer la capacidad para observar, describir y explicar algunos elementos del medio físico así como de los recursos vitales para los seres vivos (aire, agua, tierra). Se valorará también su capacidad para valorar la importancia de la adopción de medidas de protección del medio por parte de todas las personas y de los organismos locales. 2. Reconocer y clasificar con criterios elementales los animales y plantas más relevantes de su entorno así como algunas otras especies conocidas por la información obtenida a través de diversos medios. - Este criterio trata de evaluar la capacidad para establecer criterios elementales de clasificación (tamaño, color, forma de desplazarse) e identificar animales y plantas por su pertenencia a alguno de los grupos establecidos. La utilización de diversas fuentes sobre todo las obtenidas a partir de medios tecnológicos, deberá ser muy dirigida por el docente pero requerirá que el niño o la niña sea capaz de integrar la información para su clasificación, independientemente de la fuente utilizada. 3. Poner ejemplos asociados a la higiene, la alimentación equilibrada, el ejercicio físico y el descanso como formas de mantener la salud, el bienestar y el buen funcionamiento del cuerpo. - Con este criterio se trata de comprobar que conocen y valoran la relación entre el bienestar y la práctica de determinados hábitos: alimentación variada (identificando alimentos como frutas y verduras o cereales), higiene personal, ejercicio físico regulado sin excesos o descanso diario de ocho a nueve horas.

6 Programa de Cooperación Territorial "Consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del curriculum", una iniciativa del Ministerio de Educación destinada a mejorar el desarrollo de las competencias básicas de la población escolar española en colaboración con las comunidades autónomas, acorde con los actuales planteamientos sobre Educación y formación de la Unión Europea

Cuadro 2. Currículo relacional. Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía

Criterio de evaluación: C.E.2.5. Conocer y aplicar algunos criterios para estudiar y clasificar algunos materiales naturales y artificiales por sus propiedades; así como reconocer y usar instrumentos para la medición de la masa y el volumen y establecer relaciones entre ambas mediciones para identificar el concepto de densidad de los cuerpos aplicándolo en situaciones reales.	
Orientaciones y ejemplificaciones: Con este criterio de evaluación se pretende evaluar si el alumnado utiliza y conoce criterios científicos para clasificar los diferentes materiales según su origen y sus propiedades elementales, utiliza los instrumentos de medida de masa y volumen, así como la aproximación al concepto de densidad. La información que puedan extraer de la lectura de textos científicos, la manipulación de algunos materiales, el uso ordenado de buscadores de internet y la utilización de instrumentos y herramientas para la recogida y clasificación de materiales, constituirán la base fundamental de las tareas a desarrollar. Para ello se podrán desarrollar actividades basadas en la realización de experiencias prácticas combinadas con la utilización de instrumentos de medida y herramientas para la recogida de información (cuadros de doble entrada, fichas de investigación o de datos,...).	
Objetivos del área para la etapa: O.CN.2. Analizar y seleccionar información acerca de las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetos y sobre hechos y fenómenos del entorno, para establecer diversas hipótesis, comprobando su evolución a través de la planificación y la realización de proyectos, experimentos y experiencias cotidianas. O.CN.7. Comprender la importancia del progreso científico, con el fin de valorar su incidencia y transcendencia en la mejora de la vida cotidiana de todas las personas y en el progreso de la sociedad como conjunto.	Contenidos: Bloque 4: “Materia y Energía”: 4.1. Estudio y clasificación de algunos materiales por sus materias primas y otras propiedades elementales. 4.2. Utilidad de algunos avances, productos y materiales para el progreso humano. 4.3. Las materias primas: su origen. 4.4. Instrumentos y procedimientos para la medida de la masa y el volumen de materiales y cuerpos. 4.5. Concepto de densidad.
Competencias: CMCT, CCL, CAA	Indicadores: CN.2.5.1. Observa, identifica y explica algunas diferencias entre los materiales naturales y artificiales. (CMCT, CCL). CN.2.5.2. Observa, identifica, compara, clasifica y ordena diferentes objetos y materiales a partir de propiedades físicas observables (peso/masa, estado, volumen, color, textura, olor, atracción magnética) y explica las posibilidades de uso. (CMCT, CCL). CN.2.5.3. Utiliza la balanza, recipientes e instrumentos para conocer la masa y el volumen de diferentes materiales y objetos. (CMCT, CCL). CN.2.5.4. Establece relaciones entre los concepto de masa y volumen y se aproxima a la definición de densidad. (CMCT, CCL, CAA).

centrales del currículo, los criterios de evaluación⁷ de las áreas o materias⁸ curriculares y las competencias clave, antes básicas.

En consecuencia, las competencias quedaban definidas mediante el conjunto de criterios de evaluación (capacidades, contenidos y contextos) vinculados inicialmente en los diseños curriculares a las áreas y materias.

El currículo quedaba por tanto cohesionado, ofreciendo una estructura relacional de los elementos frente a un currículo parcelado, donde los elementos curriculares (objetivos, criterios de evaluación, contenidos y competencias) parecían o se presentaban de manera independiente.

En el cuadro 1, se presenta la estructura curricular LOGSE (2006) en la que los elementos no guardan relación y en el cuadro 2, se presenta la estructura curricular LOE-LOMCE (2014) en la que se aprecian los elementos con una estructura relacional.

Este paso importante en los diseños curriculares era lógico, ya que cuando diseñamos una situación de aprendizaje, en ésta se ponen en juego todas las capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes de manera integrada.

El concepto de integración supuso entonces y lo sigue siendo hoy, un aspecto fundamental en el diseño de situaciones de aprendizajes en la medida en que estas situaciones queden directamente unidas a las relaciones curriculares que presenta el diseño.

A la vez y como efecto añadido, la integración permitió por primera vez no sólo explicitar las responsabilidades de las áreas o materias en las competencias (producido por el hecho de vincular criterios de áreas o materias a las competencias), sino, además, delimitar los elementos o aspectos en los que cada área o materia contribuía a cada una de las competencias.

El perfil quedaba construido con el conjunto de habilidades, capacidades y destrezas organizados por niveles (cabe recordar que los criterios de evaluación en Educación obligatoria están organizados por ciclos), de manera que un nivel superior supone la superación de las capacidades, habilidades y destrezas del nivel anterior. Son, por lo tanto, inclusivos y ascendentes en el aprendizaje.

Tomemos como ejemplo para analizar el perfil de la competencia matemática.

⁷ Recuérdese que los criterios de evaluación responden a metas a corto plazo para alcanzar los objetivos generales de las áreas o materias y en consecuencia los objetivos generales de la etapa.

⁸ Nótese áreas para Educación Primaria y materias para Educación Secundaria obligatoria y Bachillerato.

Cuadro 3. Perfil competencia matemática

NIVEL	COMPETENCIA MATEMÁTICA
1	Las personas que han alcanzado este nivel competencial manifiestan habitualmente las siguientes habilidades: 1.1. Agrupa, clasifica y ordena elementos y colecciones según semejanzas y diferencias. 1.2. Discrimina algunas magnitudes. 1.3. Compara magnitudes. 1.4. Cuantifica colecciones mediante el uso de la serie numérica.
2	Las personas que han alcanzado este nivel competencial, además de manifestar todas las habilidades propias de los niveles anteriores, manifiestan habitualmente las siguientes habilidades: 2.1. Lee, cuenta, escribe, compara y ordena números de hasta tres cifras. 2.2. Resuelve problemas sencillos. Utiliza correctamente los cálculos con las operaciones de suma y resta y emplea estrategias y 2.1. procedimientos diversos en su resolución. 2.3. Explica oralmente el proceso seguido para resolver un problema. 2.4. Realiza mediciones de objetos, espacio y tiempo en contextos reales. 2.5. Reconoce formas rectangulares, triangulares y circulares cúbicas y esféricas en el entorno más cercano. 2.6. Describe la situación de un objeto y/o el desplazamiento en relación al objeto del espacio próximo en relación a uno mismo.
3	Las personas que han alcanzado este nivel competencial, además de manifestar todas las habilidades propias de los niveles anteriores, manifiestan habitualmente las siguientes habilidades: 3.1. Lee, cuenta, escribe, compara y ordena números de hasta seis cifras. 3.2. Resuelve problemas sencillos. Utiliza correctamente los cálculos con las cuatro operaciones, contenidos básicos de geometría o tratamiento de la información y emplea estrategias y procedimientos diversos en su resolución. 3.3. Utiliza con cierta agilidad estrategias personales de cálculo mental en situaciones de cálculo sencillas referidas a las operaciones básicas. 3.4. Explica de forma ordenada el proceso seguido en la resolución de problemas que exigen cierta planificación en su resolución. 3.5. Realiza mediciones, estimaciones y explicaciones orales y escritas sobre los instrumentos y unidades de medida más adecuados. 3.6. Reconoce y obtiene información de formas geométricas en el entorno más cercano. 3.7. Se sitúa en el espacio y en el tiempo tomando como referencia los puntos cardinales, planos, mapas a escala gráfica y la duración, sucesión y simultaneidad de un hecho. 3.8. Recoge, ordena y representa datos utilizando gráficos estadísticos sencillos.

4	Las personas que han alcanzado este nivel competencial, además de manifestar todas las habilidades propias de los niveles anteriores, manifiestan habitualmente las siguientes habilidades: 4.1. Lee, escribe, compara y ordena números naturales, enteros, fracciones y decimales hasta seis cifras. 4.2. Resuelve problemas sencillos. Utiliza correctamente los cálculos con las cuatro operaciones, aplicando las propiedades y la jerarquía de estas. Emplea estrategias diversas identificando y utilizando los distintos tipos de números, operadores y procedimientos diversos en su resolución. 4.3. Establece equivalencias entre los diferentes tipos de números (decimales, fraccionarios y porcentajes sencillos) en contextos reales. 4.4. Explica oralmente y por escrito, con progresiva autonomía, de forma ordenada y clara el proceso seguido en la resolución de problemas, así como los razonamientos desarrollados para la selección de instrumentos, unidades de medida y estimaciones. 4.5. Estima y selecciona en contextos reales la medida de magnitudes de longitud, capacidad, masa y tiempo haciendo previsiones razonables. 4.6. Reconoce las nociones geométricas de paralelismo, perpendicularidad, simetría y superficie y las aplica para comprender situaciones de la vida cotidiana y en la resolución de problemas geométricos de su entorno. 4.7. Interpreta una representación espacial (croquis de un itinerario, plano de casas y maquetas) realizada en relación con puntos de referencia, distancias, desplazamientos y ejes de coordenadas. 4.8. Recoge y registra información que se pueda cuantificar utilizando algunos recursos sencillos de representación gráfica: tabla de datos, bloques de barra, diagramas lineales. 4.9. Hace estimaciones basadas en la experiencia sobre el resultado (posible, imposible, seguro, más o menos probable) de situaciones sencillas en las que intervenga el azar y comprueba dicho resultado.
5	Las personas que han alcanzado este nivel competencial, además de manifestar todas las habilidades propias de los niveles anteriores, manifiestan habitualmente las siguientes habilidades: 5.1. Utiliza números naturales y enteros y fracciones y decimales sencillos en la recogida, transformación e intercambio de información. 5.2. Resuelve problemas en los que se precise la utilización de las cuatro operaciones con números enteros, decimales y fraccionarios. Emplea estrategias diversas y técnica de resolución de problemas tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error o la resolución de un problema más sencillo como la comprobación de la coherencia de la solución obtenida. 5.3. Obtiene expresiones algebraicas como síntesis en secuencias numéricas, así como el valor numérico de fórmulas sencillas. 5.4. Identifica regularidades, pautas y relaciones en conjuntos de números, relaciones de proporcionalidad numérica y geométrica y utilizarlas para resolver problemas en situaciones de la vida cotidiana. 5.5. Estima y calcula longitudes, perímetros, áreas, ángulos y volúmenes de figuras planas utilizando la unidad de medida adecuada y acorde con la situación planteada. 5.6. Reconoce y describe figuras planas, clasificándolas según sus propiedades. 5.7. Aplica el conocimiento geométrico adquirido para interpretar y describir el mundo físico, haciendo uso de la terminología adecuada. 5.8. Extrae conclusiones acerca de los datos de un fenómeno estudiado. 5.9. Hace predicciones sobre la posibilidad de que un suceso ocurra a partir de información previamente obtenida de forma empírica. 5.10. Formula las preguntas adecuadas para conocer las características de una población y recoge, organiza y presenta datos relevantes para responderlas, utilizando los métodos estadísticos apropiados y las herramientas informáticas adecuadas.

Las personas que han alcanzado este nivel competencial, además de manifestar todas las habilidades propias de los niveles anteriores, manifiestan habitualmente las siguientes habilidades:

6

- 6.1. Utiliza (lee, escribe, compara y ordena) los números naturales y enteros, fracciones, decimales y racionales y las operaciones con ellos.
- 6.2. Resuelve problemas de la vida cotidiana en los que se precise el planteamiento y resolución de ecuaciones de primer y segundo grado o de sistemas de ecuaciones lineales con dos incógnitas, porcentajes y tasas. Planifica y utiliza procesos de razonamiento y estrategias diversas y útiles tales como el recuento exhaustivo, la inducción o la búsqueda de problemas afines y comprueba el ajuste de la solución a la situación planteada en el problema.
- 6.3. Expresa mediante el lenguaje algebraico una propiedad o una relación dada mediante un enunciado.
- 6.4. Expresa verbalmente con precisión, razonamientos, relaciones cuantitativas e informaciones que incorporen elementos matemáticos.
- 6.5. Utiliza instrumentos, fórmulas y técnicas apropiadas para obtener medidas directas e indirectas en situaciones reales.
- 6.6. Reconoce las transformaciones que llevan de una figura geométrica a otra mediante los movimientos en el plano.
- 6.7. Utiliza los movimientos producidos por transformaciones geométricas para crear sus propias composiciones y analiza, desde un punto de vista geométrico, diseños cotidianos, obras de arte y configuraciones presentes en la naturaleza.
- 6.8. Elabora tablas y gráficos estadísticos, así como modelos lineales para estudiar diferentes situaciones reales expresadas mediante un enunciado, una tabla, una gráfica o una expresión algebraica.
- 6.9. Analiza tablas y gráficas que representen relaciones funcionales asociadas a situaciones reales para obtener información sobre su comportamiento.
- 6.10. Hace predicciones sobre la posibilidad de que un suceso ocurra a partir de información previamente obtenida de forma empírica o como resultado del recuento de posibilidades, en casos sencillos.

Del ejemplo presentado para la competencia matemática se obtiene una serie de conclusiones importantes entre las que cabe destacar las siguientes:

- Los niveles son inclusivos y ascendentes en cuanto al aprendizaje definido, un nivel superior implica un grado superior de complejidad que los aprendizajes del nivel inmediatamente inferior.
- La consecuencia directa de la construcción de los niveles partiendo de los criterios de evaluación es que estos niveles contienen capacidades y contenidos al igual que lo contienen los criterios de evaluación.
- Los niveles del perfil determinan niveles de desempeño posible, es decir enuncian grados de complejidad en el conocimiento conceptual y procedimental que pueden ser alcanzados progresivamente en el tiempo.
- La definición del nivel es fundamental para que docentes y evaluadores externos puedan diseñar instrumentos de evaluación adecuados y coherentes con los aprendizajes contemplados en el nivel.

- Las tareas asociadas a un cierto nivel que necesiten del desarrollo de los aprendizajes del nivel, explicita la naturaleza de la evidencia de aprendizaje, es decir, indican la forma y el medio en que el alumnado demostrará lo aprendido.
- La asociación con las etapas y los ciclos es similar al de los criterios de evaluación. Se establece como sigue una analogía directa:
 - El alumnado al finalizar la Etapa de Educación infantil o al comenzar la etapa de Educación primaria debe haber alcanzado aprendizajes propios del nivel 1.
 - El alumnado al finalizar ciclo 1 de Educación primaria o comenzar el ciclo 2 de Educación primaria debería haber alcanzado aprendizajes definidos en el nivel 2.
 - El alumnado al finalizar ciclo 2 de Educación primaria o comenzar el ciclo 3 de Educación primaria debería haber alcanzado aprendizajes definidos en el nivel 3.
 - El alumnado al finalizar la Etapa de Educación primaria o comenzar la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria debería haber alcanzado aprendizajes definidos en el nivel 4.
 - El alumnado al finalizar ciclo 1 de Educación Secundaria Obligatoria o comenzar el ciclo 2 de Secundaria Obligatoria debería haber alcanzado aprendizajes definidos en el nivel 5.
 - El alumnado debería alcanzar los aprendizajes del nivel 6 al finalizar la Educación Obligatoria.

Cuadro 4. Asociación etapas educativas y niveles del perfil competencial

Nivel	Etapas/ciclo
1	Inicio de Educación Primaria
2	Final de ciclo 1 Educación Primaria
3	Final de ciclo 2 Educación Primaria
4	Final de Educación Primaria
5	Final de ciclo 1 de Educación Secundaria Obligatoria.
6	Final de Educación Obligatoria

Es importante observar que los niveles 1, 4 y 6 del perfil competencial pueden considerarse perfiles de salida de las etapas educativas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria respectivamente.

La determinación de los perfiles curriculares como elemento esencial de un diseño curricular supone modificar programas extensos basados en contenidos, mayormente conceptuales que dejan escasa autonomía a los Centros educativos y no otorgan verticalidad y transversalidad al diseño, generando una división parcelada de las asignaturas, produciendo, además, una evaluación unidimensional que atiende sólo al aspecto calificador. (Bolívar, A. enero 2019).

Los perfiles como instrumento para la certificación. Marco común europeo de referencia para las Lenguas (MCERL)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas supone un claro ejemplo de construcción de un perfil que permite describir o trazar el aprendizaje de forma vertical y secuencial configurado mediante niveles o dominios. Proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz.

El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos/as en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Se establece una escala de 6 niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas y su reconocimiento público.

Cuadro 5. Niveles de referencia MCERL

Nivel	Subnivel	Descripción
A = Usuario Básico	A1 (Plataforma)	El usuario básico: A1 y A2. La persona capaz de comunicarse, en situaciones muy cotidianas, con expresiones de uso muy frecuente y utilizando vocabulario y gramática básica.
	A2 (Acceso)	
B = Usuario Independiente.	B1 (Umbral)	El usuario independiente: B1. Es capaz de desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua objeto de estudio.
	B2 (Avanzado)	El usuario independiente: B2. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
C = Usuario Competente	C1 (Dominio Operativo Eficaz)	El usuario competente: C1. "Dominio operativo adecuado". Representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y estudio. (Generalmente este nivel lo alcanzan personas con estudios académicos medios o superiores en su lengua materna)
	C2 (Maestría)	El usuario competente: C2. Aunque el nivel C2 se ha denominado «Maestría», no implica una competencia de hablante nativo o próxima a la de un nativo. Lo que pretende es caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes.

Cada nivel o subnivel describe el aprendizaje esperado mediante descriptores que determinan el uso de la lengua, los ámbitos y las situaciones que determinan el contexto de uso, los temas, las tareas y los propósitos de la comunicación, las actividades comunicativas, las estrategias y los procesos, y el texto, todo ello relacionado especialmente con actividades y canales de comunicación.

Consecuencias para la evaluación

La determinación de un marco común de referencia competencial supone un ejercicio de equidad educativa. Bajo la perspectiva actual existen diferencias notables en cuanto a la determinación del nivel de logro de las competencias. Nos encontramos con escalas en términos de poco, regular, bien o bastante u otras similares como iniciado, medio o avanzado, no existiendo un marco común en la determinación de la escala. Aunque, a nuestro modo de ver, lo más urgente residiría también en el diseño de niveles descriptivos de desempeño en cada una de las competencias que permitirían no sólo determinar ese progreso necesario en el alumnado para hacer propuestas de aprendizaje tomando en cuenta niveles previos, sino también operativizar las competencias clave, mediante el establecimiento de criterios de desempeño competente ajustados a cada nivel educativo. A día de hoy, pocos sistemas educativos tienen estas cuestiones resueltas generando instrumentos poco válidos y como consecuencias fiables.

Disponer de un sistema tal y como se muestra en el Marco común de referencia de las lenguas supone que todas las personas con un mismo nivel de competencia tienen un mismo nivel de desempeño.

Conclusiones

La operatividad de la aplicación de las competencias clave en gran parte viene determinada por la necesidad de disponer de una definición que no sólo permita identificar de manera clara y directa los aprendizajes esenciales de cada una de las competencias, sino que además suponga la determinación de los referentes claros para emitir evaluaciones, certificaciones y diagnósticos sobre los niveles alcanzados.

Un diseño curricular que determine de manera eficiente los perfiles competenciales generará en el sistema virtudes indispensables como:

- Determinar los aprendizajes esenciales de cada competencia.
- Establecer una secuencia vertical y horizontal del aprendizaje competencial.
- Supone un marco común de aprendizajes esenciales para todos los ciudadanos.
- Permite establecer mediante evidencias de desempeños el nivel de logro competencial.
- Supone una mayor flexibilización curricular que no dependa tanto de una estructura común de contenidos.
- Determina los perfiles de salida de las diferentes Etapas educativas de manera vertical e inclusiva.

Ejemplificaciones

Ejemplo 1. Desempeños y evidencias para el nivel 2 en la competencia matemática

Nivel de dominio: Nivel 2 final del primer ciclo de Educación primaria.

- Lee, cuenta, escribe, compra y ordena números de hasta tres cifras.
- Resuelve problemas sencillos. Utiliza correctamente los cálculos con las operaciones de suma y resta y emplea estrategias y procedimientos diversos en su resolución.
- Explica oralmente el proceso seguido para resolver un problema.
- Realiza mediciones de objetos, espacio y tiempo en contextos reales.
- Reconoce formas rectangulares, triangulares y circulares cúbicas y esféricas en el entorno más cercano.
- Describe la situación de un objeto y/o el desplazamiento en relación al objeto del espacio próximo en relación a uno mismo.

Tarea propuesta: Dentro del Proyecto de patios inclusivos, se pide al alumnado desarrollar una maqueta, esquema o croquis con el diseño de un circuito que contenga diferentes pruebas físicas y matemáticas. El circuito se realizará a modo de juego en los horarios de patio.

El alumnado deberá además de presentar el croquis, planificar las pruebas y resolver el resultado de los problemas planteados, luego explicará el diseño creado.

Todos los circuitos diseñados por el alumnado llevarán el nombre del alumno y se le asignará un día para realizarlo y coordinarlo en el patio.

Ejemplo 2 . Desempeños y evidencias para el nivel 5 en la competencia matemática

Nivel de dominio: Nivel 5 primer ciclo de Educación Secundaria obligatoria

- Utiliza números naturales y enteros y fracciones y decimales sencillos en la recogida, transformación e intercambio de información.
- Resuelve problemas en los que se precise la utilización de las cuatro operaciones con números enteros, decimales y fraccionarios.
- Emplea estrategias diversas y técnicas de resolución de problemas tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error o la resolución de un problema más sencillo como la comprobación de la coherencia de la solución obtenida.
- Extrae conclusiones acerca de los datos de un fenómeno estudiado.
- Formula las preguntas adecuadas para conocer las características de una población y recoge, organiza y presenta datos relevantes para responderlas, utilizando los métodos estadísticos apropiados y las herramientas informáticas adecuadas.

Tarea propuesta: realiza una investigación sobre la brecha salarial por cuestiones de género en tu municipio y presenta un informe con las conclusiones.

El que fuera reto COMBAS. Construir una definición operativa de las competencias

El objetivo de este apartado es proporcionar instrumentos que faciliten la integración curricular que exige el aprendizaje competencial en esta etapa de transición. Estos instrumentos pueden servir de ejemplo y utilizarse para diseñar a partir del currículo actual tareas globalizadoras e interdisciplinarias que inicien el camino del modelo competencial sostenible que proponemos para futuros escenarios.

El principal obstáculo al que nos enfrentamos los docentes para integrar las competencias en nuestra práctica educativa fue sin duda el hecho de que la mayoría de las administraciones educativas no establecieron una relación explícita de las mismas con cada uno de los elementos curriculares de las áreas y materias de las etapas. Las administraciones educativas se limitaron a definir las (semánticamente) y a incluirlas en el diseño curricular de un modo superficial.

El reto que el programa de cooperación Territorial Consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículo⁹ (COMBAS) abordó en su día para superar este obstáculo fue elaborar una definición relacional

(operativa) de las competencias con la finalidad de construir perfiles competenciales que facilitaran la enseñanza y evaluación integrada de contenidos y competencias desde todas las áreas y materias.

La solución intentada para resolver el problema ejemplifica el nivel 1 de integración curricular: la integración de competencias clave y áreas y materias curriculares, a través de una definición relacional.

¿Qué es el documento puente?

Los docentes que participamos en la elaboración de la definición relacional de las competencias llamamos al instrumento que concreta esas relaciones Documento Puente. Una vez elaborado, el documento es un puente que nos ha permitido salvar el obstáculo identificado apoyándonos en una firme construcción y, ahora sí, pasar con facilidad y confianza desde el diseño al desarrollo curricular, es decir, desde el currículo prescrito a las experiencias de aprendizaje que el Centro educativo proporciona al alumnado.

Este documento nos permite planificar fácilmente tareas competenciales con un sólido fundamento curricular que integra los contenidos de las áreas y materias con las competencias. Esta integración se establece utilizando como eje organizador los criterios de evaluación.

El documento puente es una concreción curricular de etapa que completa la estructura relacional de los elementos del

⁹ Programa de Cooperación Territorial “Consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículo”, una iniciativa del Ministerio de Educación destinada a mejorar el desarrollo de las competencias básicas de la población escolar española en colaboración con las comunidades autónomas, acorde con los actuales planteamientos sobre Educación y formación de la Unión Europea

currículo apenas iniciada en los reales decretos y en los decretos de currículo de las CCAA y tiene la función de hacer visibles estas relaciones.

El documento puente que ofrecemos como ejemplo es el de la Comunidad Valenciana. Se elaboró siguiendo las pautas con las que se hicieron anteriores concreciones curriculares con el currículo de la LOE, en Andalucía (Huelva), Canarias (Canarias) o Aragón (Zaragoza)¹⁰, también en la comarca de la Ribera en la Comunidad Valenciana. Aquella experiencia colectiva de aprendizaje impulsó el Proyecto COMBAS, proyecto en el que participaron quince CCAA. Algunas de ellas, utilizando los materiales y el conocimiento adquirido, continuaron la formación organizando itinerarios formativos en sus territorios.

Esta última versión del documento puente está hecha con la propuesta curricular actual, fue coordinado desde el servicio de formación del profesorado de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana para dar soporte a la formación que dio continuidad en la comunidad autónoma al proyecto COMBAS. Todos los docentes que participamos en su elaboración habíamos recibido la formación que nos proporcionó el proyecto.

Como novedad, esta concreción curricular, presenta las relaciones entre los elementos del currículo (competencias clave, objetivos generales de etapa, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje) haciendo visible además la continuidad y progresión de los aprendizajes entre los diferentes cursos de cada una de las etapas de la enseñanza obligatoria y entre etapas.

Presentamos aquí una imagen que ilustra cómo se establecen estas relaciones en torno a uno de los criterios de evaluación del área de Ciencias Naturales de la etapa de Educación Primaria.

ÁREA: CIENCIAS NATURALES BLOQUE 1: INICIACIÓN A LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA				
1º	2º	3º	4º	5º
CONTENIDOS	CONTENIDOS	CONTENIDOS	CONTENIDOS	CONTENIDOS
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
CONTENIDOS h) i) Registro y organización de la información obtenida tanto en el proceso como en los resultados de la actividad científica. Lectura de textos propios del área. Iniciativa, curiosidad, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo. Capacidad de concentración.				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN CPCCN.B1.2. Observar e integrar datos de diferentes fuentes y naturaleza de forma autónoma siguiendo pautas de observación sistemática sobre hechos y fenómenos de su entorno, reconociendo los cambios provocados por sus interacciones y registrar la información mediante textos, dibujos y usando medios digitales de almacenamiento cuidando de su buen uso y mantenimiento.				
ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN R. D. EA 1.1/1.2/1.3/1.4				
COMPETENCIAS CNCT CAA CD				

Y otra imagen que muestra cómo esta estructura relacional tiene su continuidad en los aprendizajes de la materia de Biología de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

ASIGNATURA: BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA BLOQUE 1: Metodología científica	
1º	2º
CONTENIDOS	CONTENIDOS
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
CONTENIDOS Características básicas de la metodología científica. La experimentación en Biología y Geología. Aplicación de procedimientos experimentales en laboratorio, control de variables, toma y representación de los datos, análisis e interpretación de los mismos. Manejo cuidadoso de los materiales e instrumentos básicos del laboratorio y respeto por las normas de seguridad en el mismo.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN B1.B1.1.5. Realizar un trabajo experimental aplicando los destrezas del trabajo científico (control de variables, registro sistemático de observaciones y resultados, etc.), manejar con cuidado los materiales de aula y los instrumentos de laboratorio, respetar las normas de seguridad y de comportamiento en el laboratorio y en las salidas de campo e interpretar los resultados para contrastar las hipótesis formuladas.	
ESTÁNDARES R.D. B.A.B.1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7	
COMPETENCIAS CNCT CAA CIC	

¹⁰ Moya Otero, J. Luengo Horcajo, F. Asociación Atlántida (2011) Teoría y práctica de las competencias básicas. Barcelona. Graó

Pensamos que no es este el lugar para exponer todas las características de este documento ni presentar con detalle cada uno de sus elementos. Para que los lectores las conozcan a fondo dejamos esta presentación:



El Documento puente y la concreción curricular



- Esperanza García
- José Luis Liarte



Presentación. Características del documento puente de la Comunidad Valenciana

El documento puente tiene varios elementos y se presenta en formato PDF y en formato editable con el objetivo de que el profesorado lo utilice con facilidad, lo transforme y lo adapte a su contexto y necesidades.

En cada una de las áreas y materias se presenta:

- La concreción curricular de todos los cursos organizada por bloques de contenido.
- El perfil de área (criterios de evaluación).
- El perfil de área criterios evaluación/(indicadores de logro).

Con los perfiles de área se construyen después los perfiles de cada una de las competencias. Podéis acceder a los documentos puente de las etapas de la Educación obligatoria en estos enlaces:

DOCUMENTO PUENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA CV

DOCUMENTO PUENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA CV

¿Para qué y cómo pueden utilizar los Centros educativos el documento puente en este momento de transición?

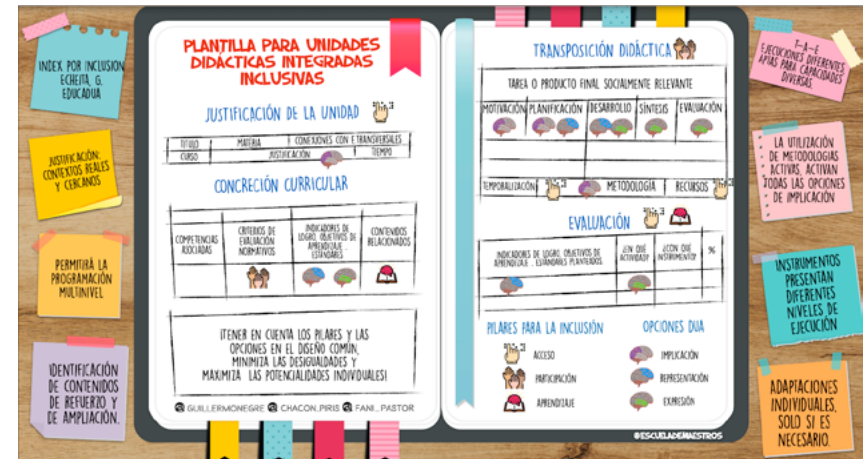
Lo que nos interesa aquí, en primer lugar, es sugerir qué acciones podemos realizar apoyándonos en este instrumento para, con la participación del alumnado y sus familias y de otros agentes educativos del entorno próximo, tomar las decisiones que guiarán a lo largo del curso la flexibilización curricular que necesariamente debemos hacer en las actuales circunstancias:

- Determinar aprendizajes imprescindibles con la participación del alumnado, las familias y el entorno del Centro (Ayuntamientos, servicios sociales, empresas, asociaciones, voluntariado, etc...).

- Organizar las programaciones didácticas para desarrollar proyectos disciplinares e interdisciplinares y por ámbitos de conocimiento.
- Planificar tareas competenciales para aplicar los conocimientos en contextos realistas que contribuyan a la sostenibilidad.
- Desarrollar las actividades de refuerzo y, en su caso, de ampliación de los aprendizajes priorizados, formales y no formales, tanto en el Centro como en contextos culturales, lúdicos y de ocio.
- Adaptar las tareas comunes a los niveles de competencia y a las necesidades de todo el alumnado del grupo.
- Acordar y organizar la participación de las familias y agentes del entorno en las experiencias de aprendizaje planificadas.

En segundo lugar, nos interesa ilustrar cómo puede utilizarse el documento puente para diseñar sencillas tareas que contribuyan al aprendizaje competencial y a la sostenibilidad.

En la imagen presentamos la estructura que utilizamos para programar las tareas competenciales para la sostenibilidad que os proponemos, la Unidad Didáctica Integrada para la inclusión (UDI+I).



La tarea integrada es una estructura rigurosa y versátil que organiza los elementos didácticos haciendo realidad desde la práctica los cinco niveles de integración que requiere el aprendizaje competencial. Puede además combinarse con muy diversos tipos de secuencias didácticas como son el Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje servicio o Paisajes de aprendizaje, entre otros. Tiene los siguientes elementos:

1. **Concreción curricular.** La selección de elementos curriculares de la tarea se realiza de forma integrada utilizando el documento puente, documento en el que los elementos seleccionados ya aparecen relacionados con las competencias clave.
2. **Estructura de la tarea.** Poniendo en práctica los conocimientos seleccionados el alumnado realizará un producto final con un valor cultural, social o científico con el que dará una respuesta satisfactoria a la situación o desafío

que se le propone en un contexto o contextos definidos (personal, familiar, escolar, social, etc) participando de ese modo en una práctica social relevante.

3. Transposición didáctica. Describe la secuencia de actividades que conduce a la realización del producto final de la tarea combinado distintos modos de enseñar para adecuar estrategias metodológicas, recursos materiales, espacios y tiempos a los tipos de aprendizaje que se pretenden. Utilizamos las pautas del Diseño Universal de Aprendizaje para que todo el alumnado del grupo disponga de opciones personalizadas para acceder a la información, expresar sus conocimientos y comprometerse en la realización de las actividades de la tarea.

4. Evaluación de los aprendizajes. Los criterios de evaluación seleccionados en la concreción curricular describen los comportamientos que debe manifestar el alumnado al realizar la tarea. Son por lo tanto el referente para diseñar y seleccionar los instrumentos de evaluación apropiados que recogen la información sobre los desempeños competenciales del alumnado y sobre el grado de adquisición de los contenidos. Es esencial que los instrumentos utilizados proporcionen al alumnado feedback para la mejora y permitan su participación en el proceso de evaluación.

5. Relaciones entre el currículo: formal con el currículo no formal e informal. La participación de las familias, de miembros de la comunidad educativa y de personas e instituciones del entorno en la tarea, tanto en el momento de su planificación como en el su desarrollo y evaluación, es fundamental para que el alumnado consolide los aprendizajes y los transfiera a los contextos en los que vive y se relaciona.

Aquí tenéis 365 sencillos ejemplos de tareas competenciales para la sostenibilidad, una para cada día del año. Es el calendario que Atlántida-COTEC ha publicado para difundir los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.



[ENLACE CALENDARIO ATLÁNTIDA-COTEC](#)

Bibliografía

Bolívar, Antonio. (2019). *Autonomía y Flexibilidad curricular para promover el éxito escolar para todos*. Cuadernos de Pedagogía, 495 (diciembre 2018/enero 2019), pp. 20-26.

Clavijo, Manuel J. (2010). (Re)descubrir el currículo. Monográficos Escuela, 495 (octubre 2010), pp. 12-14.

Moya, J. y Luengo, F. (2011) *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.

3.3. Las claves de la evaluación formativa, ejemplificaciones en retos sostenibles Atlántida

Javier Cortés de las Heras y Pep Hernández Ortega

La Orden EFP/365/2020, de 22 de abril establece en su Anexo II (Marco y directrices generales) en el punto 5c). Adaptar la evaluación, promoción y titulación:

La evaluación de los aprendizajes desarrollados a partir de la suspensión de las actividades lectivas presenciales será continua y acentuará su carácter diagnóstico y formativo en todas las etapas, ciclos y enseñanzas, para valorar los avances realizados y los retrasos que hayan podido producirse, con objeto de planificar las medidas de recuperación que sean necesarias y programar el próximo curso.

Esta disposición pone el acento en esta finalidad de la evaluación, formativa, para el aprendizaje... además de en el carácter diagnóstico que habría de tener para la planificación de acciones en el próximo curso. La apuesta que se hace desde Atlántida es, además de enfatizar este tipo de finalidad de la evaluación para este final de curso, trasladarlo también a escenarios a medio y largo plazo, y aquí dar las claves de la evaluación formativa basada en la evidencia. La evaluación formativa no es una práctica que pueda implementarse en un trimestre, requiere del largo plazo y de una práctica sistemática en el aula y como cultura de Centro, además de las consideraciones que haya que tener para un entorno virtual.

Definición de evaluación formativa

Popham (2013, p. 14) define este tipo de evaluación como un “proceso planificado en el que la evidencia de la situación del alumno, obtenida a través de la evaluación, es utilizada bien por los profesores para ajustar sus procedimientos de enseñanza en curso, o bien por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales.”

Por otra parte, Black y William (2009) señalan que en esta evaluación formativa la evidencia sobre el logro del estudiante ha de ser extraída, interpretada y utilizada por los docentes y el alumnado para tomar decisiones sobre los pasos siguientes de la instrucción que es probable que sean mejores o mejor fundamentados que las decisiones que se habrían tomado en ausencia de dicha evidencia.

Ambas definiciones señalan aspectos que toda evaluación (sea formativa o no) debe tener: que sea planificada y basada en evidencias que permiten extraer e interpretar el logro para tomar decisiones, pero existen dos características en ambas definiciones que le imprimen carácter propio:

1. Que se utilice para realizar ajustes en los procedimientos de enseñanza (profesorado) y de aprendizaje (alumnado).
2. Que estos procedimientos estén fundamentados para tomar decisiones mejores.

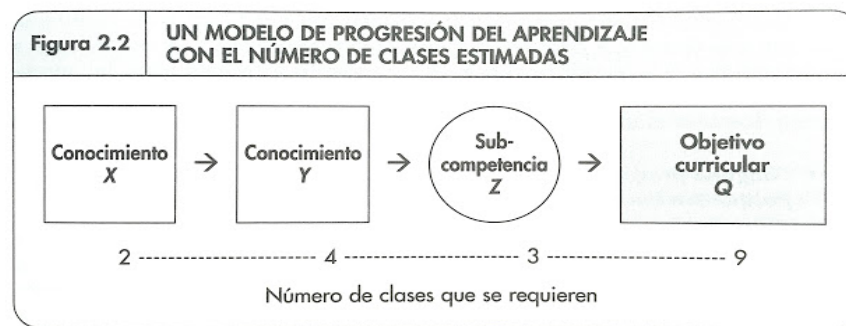
Un apunte, el uso de la evaluación formativa no implica dejar de utilizar la evaluación sumativa, simplemente tienen fines diferentes perfectamente compatibles. Lo que no es de recibo es que una institución como la escolar dedique mucha atención e interés a la evaluación sumativa (con propósitos de

certificación de aprendizajes), con mucho “aparataje” de por medio; y poco y mal sistematizado a la evaluación formativa.

Diseñar el currículo para una evaluación formativa

Se pueden determinar algunas claves que pueden ayudar en este largo camino:

Análisis de los aprendizajes y su secuenciación



Fuente: Popham, 2013, p. 31.

En esto también pueden ayudar los organizadores de la planificación didáctica: tipo Canva para ABP, modelo de UDI y otro tipo de esquemas.

- **Presentación de actividades donde se proporcionen** puntos de comprobación y permitan distintos tipos de *feedback*: desde cuestionarios sencillos de respuesta cerrada y corta o ejercicios (permiten un *feedback* rápido), hasta actividades, más complejas, apoyadas en los ejercicios anteriores, que permiten de manera secuencial alcanzar objetivos más amplios con relevancia

social o cumplir con un producto o un servicio... Y, aunque parece obvio, que estos ejercicios, actividades o tareas puedan arrojar evidencias sobre el aprendizaje que pretendemos comprobar.

- **Aclarar, compartir (y comprender) los intereses del aprendizaje y los criterios para el éxito** mediante el uso de rúbricas, escalas de valoración o listas de comprobación; especialmente de los aprendizajes complejos. La cuestión no es quedarse sólo en el diseño del instrumento, sino compartirlo con nuestro alumnado previamente aclarando y comprobando que comprenden los criterios de realización y un desempeño de éxito.
- **Proporcionar *feedback* de calidad.** De la cantidad de factores que pueden incidir positivamente en el aprendizaje uno de los más poderosos es el *feedback* o retroalimentación, tanto que lo aumenta un 50%. Ahora, también es verdad que es el factor con más variabilidad y no depende tanto de la cantidad que se dé, sino de la calidad y cómo se utiliza.

Hattie (2017, p 153-180) dedica, además de una reciente publicación aún no traducida, un capítulo entero a la cuestión del *feedback* basado en su célebre meta-análisis, ahora ya con **250 factores analizados**, repasando: la frecuencia con la que hay que proporcionar este *feedback*, los tipos o la interacción con distintos tipos de alumnado... Aquí algunas posibles claves:

Establecer preguntas según niveles

Niveles	Principales preguntas	Las tres preguntas del <i>feedback</i>
1. Tarea	¿Se ha realizado la tarea correcta o incorrectamente?, ¿en qué grado de corrección?	¿A dónde voy? ¿Cuáles son mis objetivos?
2. Proceso	¿Cuáles son las estrategias que se necesitan para llevar a cabo la tarea?, ¿se pueden llevar a cabo estrategias alternativas?	¿Cómo voy a llegar allí? ¿Qué progreso se ha realizado hacia los objetivos?
3. Autorregulación	¿Cuál es el conocimiento o la comprensión condicional para saber qué estás haciendo? Autosupervisión, dirigir el proceso y las tareas.	¿Cuál es el siguiente paso? ¿Cuáles son las siguientes actividades que se necesitan emprender para progresar más?
4. Uno mismo	Evaluación personal y motivación por aprender	

Fuente: Hattie, 2017, p. 155.

Implementar prácticas que mejor funcionan del *feedback* (Shute, 2008)

- Centrar el *feedback* en la tarea, no en el alumno.
- Proporcionar un *feedback* elaborado (que describa el qué, el cómo y el porqué).
- Presentar el *feedback* elaborado en unidades manejables (por ejemplo, evitar la sobrecarga cognitiva).
- Ser específico y claro con los mensajes.
- Proporcionar el *feedback* de la manera más simple posible.
- Reducir la incerteza entre la puesta en práctica y los objetivos.
- Ofrecer un *feedback* imparcial, objetivo, sea por escrito o a través del ordenador.
- Promover una orientación del aprendizaje enfocado a objetivos (desplazar de la actuación al aprendizaje, dando la bienvenida a los errores).
- Proporcionar *feedback* después de que los alumnos hayan intentado plantear una solución.
- Además se recomienda, según el tipo de aprendizaje, que el *feedback*:
 - Debe ser inmediato si se trata de procedimientos.
 - Al principio, si es para aprendizajes totalmente nuevos o que excedan la capacidad del estudiante.

Una ejemplificación completa

Deseamos presentar una ejemplificación completa de la tarea o reto que venimos proponiendo como posible referencia para la innovación en las aulas. En esta ejemplificación se podrá constatar las claves de la propuesta renovada sobre el diseño, las metodologías, la integración digital y la evaluación formativa en desempeños. Puede hallarse en la web de Atlántida, apartado RETOS SOSTENIBLES (¿Eres del #Dr Jekill o de #Mr Hyde.dock? (www.proyectoatlantida.eu).

Otras fuentes y enlaces a considerar

Miller, A. (2020). *Formative assessment in Distance Learning* (Edutopía)
INTEF (2020): *Diez claves para la evaluación a distancia*
Jaume Feliu (2020): *evaluación colaborativa*

Referencias

Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *EducationalAssessment, Evaluation and Accountability*, Vol. 21, No. 1, pp. 5-31.

Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Madrid: Paraninfo.

Popham, W.J. (2013). Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa. Madrid: Narcea.

Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of EducationalResearch*, 78(1), 153-189.

Wiliam, D. (2016). El rol de la evaluación formativa en los entornos de aprendizaje eficaz. En OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO, *La naturaleza del aprendizaje: usando la investigación para inspirar la práctica*, Cap. 6.

3.4. El modelo escuela-familia-comunidad. Hacia una comunidad profesional sostenible

Florencio Luengo Horcajo y Juan de Dios Fernández Gálvez

Autoría colectiva del grupo de especialistas Atlántida: Florencio Luengo, Juan de Dios Fernández, José Moya, Antonio Bolívar, Teresa Domínguez, Toni Aragón, Pep Hernández, Javier de las Heras, José Antonio Gómez, Esperanza García.

Documento Educación Sostenible. ODS y Metas

Empezaremos por decir que estamos buscando una visión compartida del Desarrollo Sostenible. Nos basamos para ello en el desarrollo de la propuesta de la ONU (2015) firmada por 193 países.

Vivimos en una época en la que el comportamiento de los seres humanos es la fuerza más poderosa para la transformación del planeta. De hecho, los dos procesos que están modelando nuestro mundo, la globalización y la digitalización, son procesos impulsados por los seres humanos y ambos están cambiando profundamente las condiciones de habitabilidad el planeta Tierra, nuestra casa común. De modo que nunca como ahora es necesario que cada país, cada región de la Tierra, cada ciudad, y cada familia, se comprometa con un desarrollo humano sostenible.

Conscientes de este reto, la ONU reconoció y España asumió, como parte del Objetivo de desarrollo sostenible nº 4, la necesidad de incorporar en todos los sistemas educativos la

Educación para el desarrollo sostenible (EDS). La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es una de las metas globales identificadas por la Organización de las Naciones Unidas como parte de los Objetivos para el desarrollo sostenible (ODS).

Meta 4.7 Para 2030, garantizar que todos los alumnos y alumnas adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la Educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

A la vista de esta situación, un grupo de Centros Educativos de diferentes Municipios han promovido un plan con el apoyo de instituciones estatales fuertes (Atlántida, Cotec, Anaya) y voluntarios de nuestra comunidad educativa. Nos proponemos crear una amplia alianza con el fin de impulsar una gran campaña en las aulas y el ámbito familiar y social que facilite la creación de un nuevo estilo de vida. La Educación por el Desarrollo Sostenible. La propuesta consiste en trabajar por RETOS sostenibles, y hacerlo toda la comunidad educativa. Vamos a ello.

El trabajo por Retos en la Comunidad educativa: los 17 ODS y sus Metas

Llamamos RETO a un comportamiento sostenible que puede aportar su grano de arena para cambiar el mundo. Se propone estudiar los 17 ODS de la Agenda 2030 (ONU, 2015)

y a partir de su redacción y de las metas que se describen en cada uno, recrear PEQUEÑOS MINIPROYECTOS O TAREAS SOSTENIBLES, como presentaremos. Tal vez seamos la primera generación que consiga poner fin a la pobreza, y quizás seamos también la última que todavía tenga posibilidades de salvar el planeta. Si logramos nuestros objetivos, el mundo será un lugar mejor en 2030 (ONU, 2015). Observa los 17 ODS y sus metas:

1. Erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.
2. Poner fin al hambre, conseguir la seguridad alimentaria y una mejor nutrición, y promover la agricultura sostenible.
3. Garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos para todas las edades.
4. Garantizar una Educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
5. Alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.
6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.
7. Asegurar el acceso a energías asequibles, fiables, sostenibles y modernas para todos.
8. Fomentar el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo, y el trabajo decente para todos.
9. Desarrollar infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible, y fomentar la innovación.
10. Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos.
11. Conseguir que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
12. Garantizar las pautas de consumo y de producción sostenible.
13. Tomar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos (tomando nota de los acuerdos adoptados en el foro de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático).
14. Conservar y utilizar de forma sostenible los océanos, mares y recursos marinos para lograr el desarrollo sostenible.
15. Proteger, restaurar y promover la utilización sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar de manera sostenible los bosques, combatir la desertificación y detener y revertir la degradación de la tierra, y frenar la pérdida de diversidad biológica.
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.
17. Fortalecer los medios de ejecución y reavivar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

Ejemplo de carta de participación a un Ayuntamiento

Al Ayuntamiento de	desde el Proyecto Atlántida con la ayuda de los centros
--------------------	---

Nos dirigimos desde ATLANTIDA, con apoyo de Centros educativos del municipio, al Ayuntamiento de... para solicitar una entrevista y presentarles el proyecto de MUNICIPIOS POR EL DESARROLLO SOSTENIBLE que diseñamos para 2020, y en los que nos gustaría establecer alguna colaboración según intereses comunes. La propuesta de la Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, planteados por la ONU y UNESCO desde 2015, están en la base de este proyecto que deseamos realizar en defensa del Planeta en crisis, cuyo modelo de desarrollo es necesario repensar. Se da el caso que el proyecto que presentamos ha sido informado a un grupo de Centros del municipio y que podría ser desarrollado durante el año 2020, para lo que intentamos este plan común.

La propuesta trata de que dicho plan, con los cambios que se consideren, pueda ser liderado junto al Ayuntamiento, que sumaría sus propios planes, para que se presente a todos los Centros educativos que quieran adherirse, así como otras entidades sociales del municipio, y en cualquier caso para asegurar que los Centros pioneros y el propio Ayuntamiento con sus servicios sociales se comprometen con LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE, y suman las fuerzas de la Educación, a través de una COMISIÓN, y un plan de Sostenibilidad, que fortalezca el objetivo común de la Agenda 2030 y la apuesta ODS.

Estas son algunas de las líneas de actuación ya en marcha:

- Desarrollo de proyectos mensuales de Sostenibilidad (RETOS como los descritos en el calendario modelo, para cambiar comportamientos de vida), desde el ámbito, escolar, el familiar, y ahora, esperamos, desde el apoyo del ámbito social.
- Intercambio de innovaciones y RETOS en cada uno de los ODS, con una plataforma que integre las experiencias relevantes, dinamizadas con concursos y refuerzos.
- Exposiciones de los trabajos y RETOS en Jornadas y Ferias, con especial refuerzo de las Redes Sociales.
- Posibles investigaciones sobre el alcance de la sostenibilidad en el municipio.

Esperamos que sea posible conocer y compartir con ustedes estas iniciativas, con otras del propio Ayuntamiento y resto de grupos sociales. Proponemos a continuación una sesión con el Consejo Escolar Municipal o estructura que coordine a todos los Centros y AMPAS del Ayuntamiento, en el intento de extender el proyecto a la localidad. Destacamos para acabar nuestro compromiso con un modelo plural y transversal, siguiendo un estilo abierto que busca Acuerdos Educativos y Culturales de futuro.

A la espera de recibir su respuesta, agradecidos de antemano, reciban un cordial saludo.

Ejemplo de un miniproyecto o reto de sostenibilidad en Comunidad

Reto, metas, título y ODS	RETO 2: EL JUEGO DE LAS 3 RRR: Reducir, reutilizar y reciclar (por este orden de importancia) ODS trabajados: especialmente el objetivo 12. Consumo responsable. METAS....la 12.5
Autoría	Familia o aula, o grupo social, aula del Centro... Aclarar tipo de familia aula, nivel, letra...: entidad....
Descripción del proceso. Actividades concretas.	1. ACTIVIDADES PARA BUSCAR INFORMACIÓN. Observación de los diferentes materiales de desecho en la casa. Lo que tiramos a la basura, o lanzamos a contenedores; comida, papeles, vidrio, plásticos, ropa. Consultas con web y URL sobre Reciclado. Charla sobre lo que se hace con ello en estos momentos y sus consecuencias. 2. ACTIVIDADES PARA ORGANIZAR Y TRANSFORMAR LA INFORMACIÓN EN ALGO NUEVO. Registro y clasificación de materiales de desecho y análisis de los datos obtenidos, cantidad a la semana. Alternativas para mejorar en las 3 R, primero reducir, luego reutilizar, después reciclar. Medidas que toma la familia/aula para reducir Ídem para reutilizar e Ídem para reciclar. 3. DIFUNDIR LO REALIZADO. Informa al resto de la familia general de tus acuerdos. Aprueba un modelo de evaluación semanal para ver cómo se comportan los miembros del aula o de la familia. Realiza una infografía o dibujo con esquemas, sobre el proceso y los acuerdos.
Curriculum del aula	Relacionar lo que trabajan en casa con lo que están dando en contenidos en el colegio. Repasar esas nociones al realizar las actividades anteriores: desde una tabla de datos, a un resumen, a una frase, a la presentación de un Acuerdo con buena presentación y ortografía según edad y nivel. Por ejemplo, hemos trabajado fracciones y decimales, partes de Informe...

Recursos utilizados	Calendario de COTEC/Atlántida, y de Anaya, otros documentos y los enlaces: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-dedesarrollo-sostenible/ https://es.unesco.org/sdgs . Vamos a colgar todo en la web del Centro Ángel León, a visitar.
Material para exposición Productos	Datos y gráficas con el nivel de compromiso en las RRR antes, y al acabar el mes. -Modelo de recipientes caseros para las 3 RRR.- Normativa o Acuerdo para reducir el gasto de diferentes objetos, fotos y resultados.
Valoración del trabajo	Gráfica de cumplimiento de Acuerdos RRR con los nombres de los miembros de la familia, y acuerdo de consecuencias por incumplimiento. Evaluación de unos a otros sobre el nivel de cumplimiento. Ver ejemplos en web del Centro.

Experiencia de trabajo en Colmenar Viejo (Madrid)

Colmenar Viejo, municipio del norte de Madrid, con 35.000 habitantes, pueblo en la sierra norte, cuenta con 14 Centros educativos, 4 IES, 8 CEIP y 4 Centros infantiles.

Al trabajo pionero de varios Centros innovadores, se sumó la experiencia de Atlántida que propuso el plan de innovación de Sostenibilidad, trabajo por retos o miniproyectos basados en los ODS. El compromiso de los Centros pioneros, nos llevó a presentar al Ayuntamiento la propuesta a través de su Concejalía de Educación. Con el visto bueno de Alcaldía se convocó reunión con todos los Centros, que han aprobado la creación de Jornadas de reflexión para intercambio de experiencias, y el compromiso con la creación de una Comisión Técnica que coordine la iniciativa y la extienda al resto de la comunidad. Estamos en la fase de presentación del proyec-

to. Los Centros avanzados, en seminario de reflexión inter-Centros, avalados por el CTIF norte, han presentado retos del profesorado en las aulas, de familias y se inician experiencias sociales. Nos dirigimos a unas Jornadas de intercambio, a la creación de estructura estable de coordinación, y a nuevo seminario interCentros. La aparición de la pandemia ha frenado el plan, pero la Memoria recoge un relanzamiento que en este caso está más justificado.

Para consultar retos y experiencias pioneras, consultar las web de Centros de infantil, primaria y secundaria que están a la cabeza de la innovación, y lideran estas fases de extensión del plan a la comunidad.

<http://educa2.madrid.org/web/losarcos> (Centro infantil Los Arcos, Colmenar Viejo).

<http://educa2.madrid.org/web/cp.angelleon.colmenarviejo> (CEIP Angel León, Colmenar Viejo).

<http://ies.rosachacel.colmenarviejo.educa.madrid.org/david/?p=1043> (IES Rosa Chacel, Colmenar Viejo)

Experiencia de trabajo en Atarfe (Granada)

Atarfe, localidad de unos 19.000 habitantes, en el área metropolitana de la ciudad de Granada. Cuenta con 5 Centros públicos de Infantil y Primaria, dos IES y un Centro concertado, así como un Centro de formación de personas adultas. Todos los Centros están declarados como Centros de compensación educativa, por escolarizar un porcentaje importante de alumnado procedente de situaciones de déficit social.

Desde hace años, en concreto desde 2007, se está trabajando con verdadero espíritu de localidad y esfuerzo comunitario. La Educación es compromiso de todos y todas y la respuesta ha de ser coordinada y de impacto. Los ajustes curriculares, los avances metodológicos y en evaluación, la Educación en valores..., en una palabra, la formación de ciudadanas y ciudadanos con proyección de futuro es compromiso comunitario.

En el enlace se detallan las diferentes fases: Coordinación curricular (categorización de aprendizajes y enfoque competencial; Educación en valores, misma propuesta en todos los Centros, con implicación de AMPAS y Ayuntamiento (agenda y calendario Familia-Escuela común a todos); formación de alumnado mediador, todo el de 5º-6º de primaria y secundaria; red local de Escuela Espacio de Paz y, ahora avance hacia el trabajo comunitario en el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y Agenda 2030 de la ONU.

En este nuevo campo de avance en comunidad, se han conjugado los 17 ODS con la planificación de colegios y efemérides. Se ha determinado la temática general de cada trimestre y concretado en meses. Se han establecido temáticas quincenales que darán pie a la concreción de retos diferentes según edad, o contexto (desde infantil a adultos) todos en torno a los mismos ODS. Se implica a todos los Centros, Ayuntamiento y movimientos ciudadanos, para generar acciones de impacto social e individual, que cambien hábitos y conciencias ciudadanas hacia la sostenibilidad. En el enlace se muestra el trabajo desarrollado hasta ahora y se irá actualizando.

<https://atlantidagranada.wixsite.com/granada/curriculo-desarrollo-sostenible>

3.5. Discursos clave de Atlántida sobre las nuevas políticas educativas

José Moya Otero y Florencio Luengo Horcajo

Libro 1. Capacidad Profesional Docente. Buscando la Escuela de nuestro tiempo.

Coords: José Moya Otero y Florencio Luengo Horcajo.

Bien podría decirse que en este libro se narra un proceso de búsqueda en el que, a lo largo de dos años, a partir de un proyecto definido por un equipo de docentes universitarios y no universitarios, pertenecientes a más de cien Centros educativos localizados en diferentes comunidades autónomas, han tratado de definir cuáles podrían ser las claves que nos permitan construir la Escuela de nuestro tiempo. Y este proceso es expuesto por sus protagonistas junto a algunos de sus principales hallazgos, entre los que sin lugar a dudas destaca la demostración de que sí se puede «definir», «reconocer», «evaluar» y «mejorar» la capacidad profesional docente, entendida como la capacidad que deben tener los Centros educativos para lograr que el profesorado enseñe a aprender a su alumnado, a la vez que el propio profesorado aprende a enseñar de una forma reflexiva y sistemática. Para consultar el libro entrar en la web Atlántida: www.proyectoatlantida.eu

Libro 2. Un currículo para un mundo sostenible #ODS2030
(Coords: Ainara Zubillaga del Río y José Moya Otero)

Quienes participamos en la elaboración de este libro, somos muy conscientes del reto histórico al que nos enfrentamos y consideramos que estamos ante la misión educativa más importante desde hace siglos: lograr que las instituciones educativas contribuyan activamente al desarrollo humano sostenible mediante el diseño y el desarrollo de un nuevo currículo escolar.

Se trata de una misión que traspasa las fronteras de nuestro país y que afecta a todos los países que están comprometidos con la Agenda 2030. Nuestro deseo y nuestra esperanza es que este libro sirva para que todos los agentes educativos podamos contribuir al éxito de esa misión. Para consultar el libro de edición próxima en septiembre, entrar en la web Atlántida: www.proyectoatlantida.eu

3.6 La voz de los docentes en CCAA, Ceuta y Melilla, webinar Atlántida COVID19

Florencio Luengo Horcajo, Fani Pastor Añó, Pep Hernández Ortega, Javier Cortés de las Heras, y José Antonio Gómez

A raíz de la puesta en marcha de la modalidad de Educación a distancia, una vez dictado el Estado de Alarma en la comunidad educativa a partir del 13 de marzo, han sido numerosos los debates y reflexiones que han tratado de poner en tela de juicio el conjunto de fortalezas que el modelo conlleva y las debilidades que el modo en que ha sido necesario abordarlo plantea.

Como además, dado el carácter autonómico del estado español, ha sido necesario recibir diversas orientaciones desde las distintas Consejerías de Educación (y en las ocasiones en que es posible los asesoramientos que el propio MEFP y el INTEF pueden llevar a cabo); es digno reconocer que después de más de dos meses nos encontramos con un complejo conjunto de experiencias de las que es preciso aprender para la mejora del propio modelo; teniendo en cuenta que el mismo ha venido para quedarse no como invitado de la Educación presencial, sino como una parte integrada del mismo.

Para tratar de abordar el análisis de la situación actual, ante la inusual fase de esta parte final del Curso, el Grupo Atlántida ha considerado imprescindible, allá donde interviene como investigador o formador, facilitar diagnósticos que permitan poner en común lo que está ocurriendo entre el profesorado y su alumnado, con algunos datos del ámbito familiar. Esta tarea ha dado lugar a la investigación “Estado de la cuestión en la

Educación a distancia”, que desarrollamos con cuestionarios a docentes y familias, junto a un grupo plural de entidades de innovación y especialistas de cuatro Universidades. En paralelo, y de forma complementaria, hemos considerado una estrategia de alcance convertir las sesiones formativas ocurridas en los Centros en reflexiones compartidas por diferentes realidades (CCAA, Ceuta y Melilla), a modo de puesta en común de las fortalezas y debilidades vividas. Como finalidad de la propuesta, nos disponemos a reforzar con esta iniciativa la investigación en torno a la Educación a Distancia que Atlántida desarrolla junto a varias Universidades y grupos de innovación (investigaEDUCACOVID), a la vez que tratamos de elaborar un Banco de datos de experiencias referentes y de establecer algunas alternativas en dos o tres sesiones, desde esta modalidad webinar.

“Reflexión compartida sobre el aprendizaje inclusivo de la formación a distancia, en la fase COVID19. Fortalezas y debilidades”

**Modalidad *online*: seminario web (webinar base).
Miércoles 6 de mayo de 2020, 17:30 a 20:00 horas**

Contenidos

1. Previo. Presentación y claves de la Educación a Distancia COVID19.
2. Modelo en tensión: ejercicios, contenidos (del libro) vs tareas competenciales.
3. Plataformas usadas para comunicación y gestión del aprendizaje.

4. Dificultades reales y soluciones, para el seguimiento del aprendizaje.
5. Evaluación del aprendizaje, informes individualizados y planes de refuerzo.
6. Anexo. Retos nuevos 2020-21.

Miembros invitados a la sesión

- Un docente de Primaria y otro de Secundaria de Ceuta/Melilla y CCAA (38+4).
- Especialista de INTEF, como apoyo a la reflexión e intercambio de experiencias.
- Dos conductores y un coordinador de la sesión.

Conclusiones obtenidas por el Grupo Atlántida

Ha merecido la pena el esfuerzo, la iniciativa que hemos desarrollado, que solo trata de agregar información a la investigación de los 10.000 cuestionarios completados por docentes y familias en relación con la Educación a distancia en la fase COVID19. El formato webinar, en esta ocasión como Seminario de reflexión en intercambio de ideas, ha cumplido las expectativas que para nosotros representaba. Disponemos de una visión general, llena de pinceladas que llegan de las diferentes CCAA a través de docentes voluntarios y que expresan sensaciones y adelantan datos. Esto es en su conjunto, un banco de datos que completan la investigación.

Pasamos a presentar un breve resumen de Perspectivas que se nos abren en cada uno de los apartados, que serán debidamente completados y reflexionados a través de los datos de la investigación referida (investigaEDUCACOV19), que ofrecemos en otro documento. Gracias de nuevo por el esfuerzo a todo el profesorado participante.

Sobre los objetivos e hipótesis

En cuanto al **formato**, el modelo de reflexión en web, este es adecuado. Debe desarrollarse o bien en grupos menores de representación (uno por comunidad) o bien en apartados de una hora. En este caso sirva como banco de datos de puntos de vista unidos.

En cuanto al **contenido**, parece que debatir sobre el modelo educativo, sobre los medios de comunicación y aprendizaje, así como las relaciones con los distintos implicados, para terminar con una breve visión del cierre del curso, nos permite esbozar claves de las mejoras presentadas en un cúmulo de fortalezas y debilidades, que tanto el video-resumen como el dossier presente de informes recopilan.

En relación con las **hipótesis de la investigación**, será adecuado esperar al análisis de datos de la investigación, pero las claves centrales que el estudio va a desarrollar comienzan a tomar cuerpo:

- Cerrar escuelas, calles y establecimientos, entregando el alumnado al espacio privado, agranda la desigualdad de oportunidades.

- La tensión entre el modelo de trabajo por contenidos y ejercicios y el de trabajo de contenidos ligados a tareas vivas, competenciales, acelera la crisis del modelo en la Educación a distancia y obliga a realizar un esfuerzo por avanzar en la segunda apuesta.
- La brecha digital del alumnado, muy relacionada con la social, se muestra en paralelo a la brecha familiar, que a su vez se completa con la brecha del perfil profesional por mejorar.
- La mitigación de la brecha digital, especialmente con aportación de medios y formación, sin entrar en el modelo educativo, su compromiso con la sostenibilidad y el modelo de desempeños, sigue ampliando la desigualdad ante el aprendizaje y nos aleja del principio de igualdad de oportunidades.

Sobre el modelo educativo

Dentro de este marco de hipótesis, el modelo en tensión ha de desembocar de manera urgente en un modelo educativo de currículum, de organización escolar, de enseñanza y de evaluación, de formación del profesorado que además de adecuarse mejor a la coyuntura de la Educación a distancia, permita también una mejor adaptación a lo demandado por la sociedad del siglo XXI, a lo revelado por las ciencias cognitivas o lo reclamado por la conciencia creciente sobre el cuidado de nuestro planeta y la Humanidad. Claramente, se apuesta por el modelo basado en competencias en interacción con el desarrollo de los ODS.

La mencionada tensión educativa se ubica entre:

- Un polo situado en una **enseñanza basada en la transmisión unidireccional de conocimientos** (*saber*) (hechos, conceptos, principios, procedimientos) centrado en el profesor/a y donde la práctica habitual es la ejercitación de lo transmitido y la reproducción de ese conocimiento.
- Otro polo situado en una **enseñanza basada en el desarrollo competencial**, donde se integra el conocimiento, anteriormente nombrado, aplicado a un contexto mediante destrezas y habilidades (*saber cómo*), entrando en juego también el despliegue de actitudes y valores como parte fundamental de la ecuación (*saber ser*).

La mayor parte de las reflexiones se encaminan a equilibrar el modelo y a avanzar en el desempeño de competencias, como clave para la mejora de un modelo integrado.

Sobre los medios de comunicación y aprendizaje

La situación sobrevenida por la pandemia de la COVID19 ha generado, en gran medida, una improvisación que diese respuesta a corto plazo a unas necesidades no previstas. La práctica totalidad de Centros educativos tiene a su disposición mecanismos de comunicación a través de las plataformas orientadas al ámbito educativo. La valoración general ofrecida por los asistentes apunta hacia un uso preferencial de **Gsuite**, para el que se ha extendido una amplia autoformación (individual y en Centros) como formación en línea. La usabilidad de esta plataforma con teléfonos móviles

y tabletas (medios empleados de urgencia por gran parte de usuarios) favorece que sea la opción más empleada y que goce con mayor beneplácito entre la comunidad educativa consultada.

Aquellos Centros que disponen tanto de un sistema de comunicación y teleformación consolidado en los últimos años así como de itinerarios formativos de su plantilla han dado continuidad a la labor docente haciendo mínimos ajustes en sus mecanismos de comunicación, centrándose en la conectividad y acceso a Internet en aquellas familias con menos capacidad instrumental. Los Centros que tenían pendientes programas de digitalización (la gran mayoría) reconocen una improvisación que han llevado a adoptar soluciones muy heterogéneas a nivel instrumental entre los distintos departamentos. Esta realidad, que busca dotar de la mayor rapidez de respuesta posible del profesorado a su alumnado, saca a relucir las carencias previas, puesto que muestra acciones poco consensuadas o carentes de coordinación por parte de los Centros.

Pese a gozar de un amplio abanico de cursos de formación tanto a nivel estatal y autonómico como privado, se explicita la necesidad de una formación más sólida en los Claustros, donde se reconoce que la formación digital ha sido una elección individual en la mayoría de casos. Los Centros con planes de formación continua reconocen que los docentes con animadversión a la tecnología y las metodologías activas han transformado su visión puesto que todo el Centro crece cualitativamente gracias al acompañamiento recibido.

Un último punto en el debate reside en la calidad de las actividades proyectadas en las plataformas de comunicación. Se asume el error de considerar la videoconferencia como

método de impartir clase trasladando la sesión en el aula al marco virtual. Hay un reconocimiento de las (malas) prácticas que suponen el envío de correos electrónicos, mensajes por redes sociales o la propia plataforma y la realización de actividades procedentes de libros de texto o de fichas en **.pdf*. Se hace necesaria una revisión de la comunicación didáctica y la asunción de propuestas de actividades más centradas en el desarrollo competencial y reflexivo que de la comprobación de resultados. Para ello, se deja abierto el debate de la consideración de los dispositivos móviles en el marco educativo, donde se reconoce que si hace tres meses eran vetados y prohibidos, gracias a su uso durante el confinamiento, un gran número de familias han podido seguir el desarrollo académico al tratarse del único medio disponible en el núcleo familiar.

Sobre el cierre del Curso escolar y la evaluación de aprendizajes

El cierre del curso ha venido precipitado por la evolución del Estado de alarma y la desescalada, con la publicación de normativa estatal y autonómica. Los elementos a los que se hace mención se podrían situar en unos de profundo calado (pedagógicos) y otros que regulan aspectos superficiales de la evaluación (administrativos) como las calificaciones, los aprobados, la promoción y titulación.

Desde un punto de vista pedagógico de la evaluación, se debería ahondar en el papel de la evaluación formativa y su valor diagnóstico para la detección de problemas, planteamiento de necesidades e implementación de programas. No sólo de aspectos relativos a la enseñanza y aprendizaje del currículum, sino también a aquellos

relativos a la brecha digital, la social y la profesional. Todo ello debe aprovecharse desde los informes individualizados de fin de curso y su análisis (corto plazo). Pero también supone adelantarse con el planteamiento de un diseño a medio y largo plazo de nuevos modelos de organización de los Centros y de coordinación de los agentes educativos del entorno escolar; del desarrollo de sistemas de información y análisis de datos ágiles, o de planes de formación del profesorado sólidos en torno a un currículum competencial implementado parcial o totalmente a distancia.

Equipo Atlántida

(Florencio Luengo Horcajo, Javier Cortés de las Heras,
Estefanía Pastor Añó, José Hernández Ortega
y José Antonio Gómez Alfonso)

Nota: Con agradecimiento en especial a los 38 invitados, de las CCAA, Ceuta y Melilla, al invitado del INTEF y a cuantos han facilitado datos, perfiles, para completar la muestra: grupos cercanos de REDE, colaboraciones (Actitudes, CREA), organizaciones de inspección (ADIDE, USIE e INSNOVAE), colaboradores de la innovación (Nélida Zaitiegi, Carmen Pellicer, Amparo Escamilla, Francisco Cuadrado, Enrique Roca), personas cercanas al Proyecto COMBAS (Montse Duro, Cristina Adrover Martín, Antonio Albadalejo, Federico Ferrer) y coordinadores de seminarios Atlántida en CCAA como Teresa Domínguez, Alfonso Cortés, Humberto Ramos, Tomás Astiz y Jorge Antuña.



PROYECTO
atlántida