

**dyle**

**ENTREVISTA**

***Despoblación y Creatividad***

**HERRAMIENTAS  
PARA LA DIRECCIÓN**

***La implementación  
de la mejora en  
los centros escolares***

**MONOGRÁFICOS**

***La escuela rural***





# sumario

3  
4

## EDITORIAL

Emilio Veiga

## FORO ABIERTO

Cuatro claves para la transformación  
de los centros educativos

Azucena Gozalo Ausín

## ACTUALIDAD

La eficacia escolar en el País Vasco

Luis Lizasoain Hernández | Araceli Angulo Vargas

## COLUMNA

La inclusión educativa en el debate social

José Manuel Cabada

Y después de la inclusión educativa, ¿qué?

Guadalupe Baquero Maestre

14

## MONOGRÁFICOS

La escuela rural

Fernando Andrés | Ángel San Martín | María Dolores López Sanz  
Dr. Jorge Paredes Giménez | M<sup>a</sup> Elena Martín García

27

## ENTREVISTA

Despoblación y Creatividad

Fernando Andrés Rubia

31

## INVESTIGACIÓN

Con la lupa puesta en la Escuela Rural española

Laura Domingo-Peñañiel

35

## EXPERIENCIAS

Innovando en la escuela rural

Ruth Rojo Díez | Elisabeth Herrera Rodríguez

El aula del futuro en un colegio rural

Jaume Olmos Piñar | M. Isabel Pardo Baldoví

41

## PARA PROFUNDIZAR

43

## NOTICIAS

51

## COLUMNA INTERNACIONAL

Pinceladas del sistema educativo de México

Margarita Zorrilla Fierro

52

## RESEÑA LIBRO

53

## HERRAMIENTAS PARA LA CREACIÓN

La implementación de la mejora  
en los centros escolares

Alejandro Campo | Elena Campo | Alfonso Fernández





A

bordamos un nuevo número de DyLE, en esta nueva etapa. Ponemos en las manos de nuestros lectores, en su mayoría gente que trabajamos o estamos relacionados de alguna manera con la educación, con la enseñanza, con la formación, y en definitiva con el mundo de la escuela; una aproximación a temas fundamentales y transcendentales en los tiempos que corren como son; la inclusión, la escuela rural, la escuela para todos y todas como compensadora de desigualdades, la mejora de la escuela a través de la implicación verdadera de todos sus protagonistas: administraciones educativas, docentes, familias, alumnado... en resumen, de la sociedad.

En el Foro abierto se abordan cuestiones de calado, autonomía de centro, nuevas metodologías, liderazgo, formación del profesorado; ampliamente debatidas en el I Encuentro Transcantábrico celebrado el pasado mes de abril, y que seguro darán pie a un abierto debate entre todas las personas que recibimos esta publicación.

También es de destacar otros encuentros que se reseñan en este número como los de los Fórum que componen la Antigua Corona de Aragón (Cataluña, Valencia, Baleares y Aragón) y Ronda Pirineos (Cataluña, Sur de Francia, País Vasco y Aragón); las Jornadas de Primavera del foro de Castilla y La Mancha, o el encuentro Interforos entre Castilla y León, Castilla La Mancha, Extremadura y Madrid; en la ciudad de Toledo. En todos ellos la palabra más

significativa fue "Inclusión", desde la perspectiva de profundizar en su significado y con la idea básica de proponer que en los centros educativos se fomente, de verdad, una cultura inclusiva.

Somos de la consideración de que una organización civil de carácter educativo y social, como el Fórum tiene obligación de participar en el debate social que se produce en torno a este tema clave y de orientar en las medidas que se pueden implantar, así como analizar las situaciones de exclusión, y/o diferenciación educativa. Son, estas, ideas que se han estado abordando en los múltiples encuentros de los diferentes foros a lo largo y ancho del país y que han de tener una continuidad permanente.

***"... construir un modelo más solidario que mejore el entorno en el que vivimos"***

No quería rematar este habitual editorial sin dedicar un grato recuerdo a una importante persona de la Familia FEAE que nos ha dejado recientemente, nuestro compañero y amigo Benet Delcán. Y me gustaría hacerlo con unas palabras que pronunció poco antes de su marcha, "Ser fiel a tus orígenes, gestionar basándote en los valores y de manera profesional y construir un modelo más solidario que mejore el entorno en el que vivimos", son los pilares que pueden transformar la sociedad a través de un modelo de gestión diferente, basado en la creencia en las personas, en los valores de la solidaridad y de la cooperación. Benet era un hombre de empresa pero que creía enormemente en la educación como transformadora de esa sociedad que el buscaba. Una educación basada en la "equidad". Adiós. ●

**Emilio Veiga**

Presidente de la Federación  
Estatutal del Fórum Europeo de  
Administradores/as de la Educación





# Cuatro claves para la transformación de los centros educativos

(1ª parte)



**Azucena Gozalo Ausín**  
FEAE Cantabria



La transformación de los centros educativos, necesaria y deseada, lejos de planificarse de arriba abajo y verse sometida a vaivenes políticos, ha de sentar sus bases en la reflexión compartida de sus protagonistas directos. Abordamos aquí una serie de propuestas que surgen de las aportaciones de profesionales de la educación que brindan miradas expertas a los aspectos claves de la educación: *autonomía de centros, espacios y tiempos, liderazgo y profesorado.*

El 30 de abril de 2019 tuvo lugar el I Encuentro Transcantábrico del Fórum Europeo de Administradores de la Educación en Comillas, Cantabria. Con la experiencia previa de reuniones de miembros de este foro de educación tanto en el ámbito autonómico como

regional, nacional e internacional, se abordó una jornada de reflexión conjunta con una doble voluntad: debatir sobre los temas más acuciantes en el mundo de la educación y compartir preguntas, conclusiones y propuestas con el resto de la comunidad educativa.



En este texto, y en su continuación en la segunda parte, que aparecerá en el próximo número de la revista DyLE, se recogen las conclusiones y propuestas de profesionales de la educación de las CCAA del Cantábrico (Galicia, Asturias, Cantabria y Euskadi) provenientes de muy diversos ámbitos (equipos directivos de centros públicos y concertados, inspectores, asesores, profesores de la universidad) en torno a cuatro ejes de interés: *autonomía de los centros, espacios y tiempos, liderazgo y profesorado como factor clave*. Consideramos que, en estos momentos de previsible revisión del marco normativo de nuestro sistema educativo, podemos contribuir con nuestras reflexiones y propuestas, que se verán, sin duda, enriquecidas por las de otros especialistas y docentes del estado español.

Los focos de atención sobre los que se centró el debate y en base a los cuales se organiza este documento son los siguientes:

#### *Autonomía de los centros*

- Construir la autonomía: Participación de la comunidad educativa
- Necesidad de proyectos propios: innovadores, adecuados al entorno y al alumnado
- Evaluación/Rendición de cuentas. Libertad/Corresponsabilidad

#### *Espacios y tiempos*

- Nuevas metodologías: ¿nuevos espacios y tiempos?
- ¿El tiempo del alumnado es el tiempo del profesorado?
- Criterios para una adecuada distribución y organización espacial y temporal

#### *Liderazgo*

- ¿Qué liderazgo: educativo, distributivo, transformacional...?
- ¿Hacia un liderazgo profesional?
- Estándares y marcos para una buena dirección

#### *Profesorado, factor clave*

- Formación: nuevas funciones, nuevas competencias

- La selección del profesorado: formación inicial y acceso a la carrera docente
- Evaluación y carrera docente

Trataremos en esta primera parte los ejes vinculados a los centros en su conjunto, dejando para la próxima edición los temas de *liderazgo y profesorado*.

inercias que se asientan en la comodidad de lo conocido. Cambios en la mentalidad de los agentes educativos, que deben ser capaces de asumir los riesgos y las responsabilidades inherentes al aumento del margen de decisión que supone la autonomía. Cambios en la legalidad vigente, pues la autonomía pedagógica requiere de modelos curriculares más

## La autonomía supone necesariamente cambios en la realidad educativa actual

### **Autonomía de los centros**

Antes de plantear esta cuestión debemos preguntarnos "¿autonomía para qué?" La respuesta debe ser obvia para cualquier técnico en educación: autonomía para poder ajustar la respuesta educativa del centro a la diversidad de necesidades del alumnado. En otras palabras, la autonomía debe tener como principio rector la finalidad de todo sistema educativo: ofrecer una enseñanza de calidad y, en educación, calidad es equidad.

De esta reflexión inicial se deduce como corolario que la autonomía de centros es una necesidad, ya que no puede haber una única respuesta educativa válida para cada alumno ni comunidad educativa. Entendemos, pues, la autonomía como instrumento de adaptación de la respuesta educativa a la diversidad de necesidades del alumnado y de las comunidades educativas.

La autonomía supone necesariamente cambios en la realidad educativa actual. Cambios en la cultura de los centros educativos para romper

flexibles y menos exhaustivos, la autonomía de gestión implica cambios en los modelos de gestión del personal y de la convivencia en los centros, y la autonomía organizativa supone cambios en los modelos legales que definen las estructuras de los centros, que deben ser menos encorsetadas y permitir la adaptación al contexto de cada centro educativo. Cambios en la mentalidad de los dirigentes políticos y responsables administrativos, que deben dejar atrás el miedo a perder el control y evitar confundir la coherencia y cohesión del sistema con la homogeneidad. Y, finalmente, cambios en la carrera docente, que permitan el reconocimiento del ejercicio del liderazgo de los equipos directivos de los centros y propicien la creación de un conjunto de incentivos para quienes asumen responsabilidades.

No obstante, aun sin esos cambios hay en el marco normativo vigente margen para el desarrollo de la autonomía de los centros. Proponemos los siguientes procesos e instrumentos como adecuados



para promover la autonomía de los centros educativos:

El liderazgo compartido o extenso, más allá de la figura individual de la dirección e incluso del equipo directivo, permite potenciar la autonomía con un reparto transversal de la responsabilidad, haciendo partícipes a un grupo más extenso de miembros de la comunidad educativa (jefes de departamentos, coordinadores, etc.).

Así mismo, el convencimiento de que la autonomía se facilita si tenemos claro que el foco de todos nuestros esfuerzos debe situarse en el alumno; hay márgenes posibles de autonomía en la profundización en respuestas metodológicas propias o de centro.

El diseño de modelos propios de gestión de la convivencia del alumnado, pero también del profesorado y, en general, de toda la comunidad educativa, por medio de los que encontramos un ámbito de profundización en la autonomía.

Los programas de formación de equipos directivos, las asociaciones de directores y líderes pedagógicos y la creación de redes de centros, instrumentos todos ellos útiles para compartir experiencias y descubrir vías ya transitadas por otros de ejercicio y profundización en la autonomía.

Finalmente, la confianza de la administración y su compromiso con el liderazgo en los centros docentes, así como la profundización en los mecanismos de asesoramiento a los centros, particularmente a través de los servicios de inspección de educación y las unidades técnicas, son instrumentos de los que ya se dispone en la actualidad y en los que debemos encontrar márgenes de mejora para la potenciación de la autonomía.

No obstante, no debemos olvidar que el ejercicio de la autonomía va indisolublemente ligado a la evaluación y la rendición de cuentas en una sociedad democrática y es precisamente en este ámbito donde se han de vencer las mayores

resistencias de los docentes.

Entendemos que la fórmula para vencer esas resistencias va unida a un cambio en los modelos de evaluación y rendición de cuentas, que deben ir claramente unidos a la exigencia de transparencia de la sociedad actual: evaluar o rendir cuentas no es únicamente medir, comparar con la norma y sancionar o premiar en función de resultados, sino que debe consistir principalmente en la obligación de explicar lo que se hace y por qué se hace.

En este nuevo modelo es imprescindible partir de determinar las necesidades reales de los centros, para lo cual sería preciso construir un sistema sólido de indicadores que permita evaluar la realidad de partida de cada centro. Es necesario, igualmente, que se evalúen los contextos internos del centro y externos al mismo, que se evalúen los resultados y que se diseñe un sistema de incentivos para alcanzarlos.

Las administraciones deben garantizar la coherencia y cohesión del sistema educativo, pero no



pueden ignorar que la diversidad de situaciones exige autonomía para adaptar las respuestas educativas, lo que conlleva la exigencia para los poderes públicos de diversificar la asignación de recursos en virtud de las necesidades particulares. Por ello, resulta imprescindible replantearse los mecanismos de asignación de recursos materiales y humanos a los centros, pues en un sistema heterogéneo la homogeneidad es enemiga de la equidad.

## Espacios y tiempos

Se propone como punto de partida el documento elaborado desde la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias [“Nuevos Espacios para el Aprendizaje”](#). Este documento parte de una idea clara: la inclusión como elemento esencial en el diseño de los espacios educativos.

En línea con el análisis de Antony Booth y Mel Ainscow en la [Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva](#) (Index for Inclusion), entendemos la inclusión como un derecho que contagia todos los aspectos de la educación, incluyendo los espacios.

Según esta concepción, se plantea como un error de base que sean exclusivamente los arquitectos los que diseñen los centros: deben ser equipos disciplinares los que planteen las necesidades de un edificio educativo para que sean los arquitectos los que definan los aspectos técnicos en base a esas necesidades pedagógicas. Véanse, por ejemplo, los “espacios creativos”, que no pueden estar definidos de antemano, ya que es la comunidad educativa la que ha de marcar la propia definición de esos espacios.

Entendemos, por tanto, que se deben construir los centros a partir de un Proyecto Educativo, no únicamente a partir de una intencionalidad de impresión visual. No obstante, somos muy conscientes de que partimos de una realidad en la que hay espacios educativos que ya están ahí y que no son fruto de ningún ideal educativo. En estos casos hay que abogar por

una adaptación hasta convertirlos también en parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, sacando de ellos el máximo provecho.

En la asociación espacios-metodologías es evidente que la disposición del aula condiciona las metodologías en gran medida, pero esta reflexión es también válida a la inversa. Por lo tanto, a la hora de, por ejemplo, modificar esos espacios ya construidos, el fin de dicha modificación debe partir de un principio claro: el derecho a una educación de calidad, no solo a una educación a secas. Debe lucharse por una inclusividad real, lo que conlleva una reflexión profunda sobre la existencia de los centros específicos, cuya sola denominación tiene ya una connotación negativa.

Se comparte así mismo, la certeza de que una metodología puede, en ocasiones, trascender los espacios. ¿Depende entonces de la capacidad del docente superar el llamado “obstáculo espacial” o la denominada “violencia estructural”? El diseño o la disposición estructural de muchas aulas impiden a un buen profesional desarrollar, con mayor frecuencia de la deseada, sus capacidades docentes y las de su alumnado; sin embargo, la metodología puede llegar a superar el condicionamiento que ejercen los espacios. Desafortunadamente, las resistencias las solemos encontrar en el profesorado y no en el propio espacio: por ese motivo la formación del profesorado se convierte en otro elemento esencial.

Tiene interés aquí reflexionar sobre los aprendizajes explícitos e implícitos. El espacio, sin duda, aporta aprendizajes implícitos: así, cuando encontramos un aula cuyas mesas están dispuestas en filas separadas mirando al frente, hacia una mesa elevada ocupada por el docente, intuimos el aprendizaje implícito que aporta esta ordenación. Por este motivo, entendemos que los principios que rigen la educación que queremos han de guiar nuestra metodología y, por tanto, nuestros espacios. El Proyecto Educativo

de Centro (PEC) se convierte, consecuentemente, en el marco que ha de determinar la respuesta a las preguntas: ¿qué espacios?, ¿qué tiempos?, ¿qué metodologías?

Cuando a lo anterior añadimos el análisis de los tiempos escolares observamos con preocupación que las etapas superiores del sistema educativo están condicionando las etapas inferiores en la organización de tiempos y espacios: estamos “secundarizando” la primaria, cuando deberíamos hacer lo contrario.

Para llegar a establecer criterios que permitan una óptima distribución y organización espacial y temporal en la escuela, es necesario reflexionar sobre ideas y propuestas de muy distinta índole: enfoques internivelares, heterogeneidad, inclusión, cooperación, adecuación al contexto social, aprendizajes y contenidos escolares, relación entre contenidos y metodología, PEC, participación de la comunidad educativa...

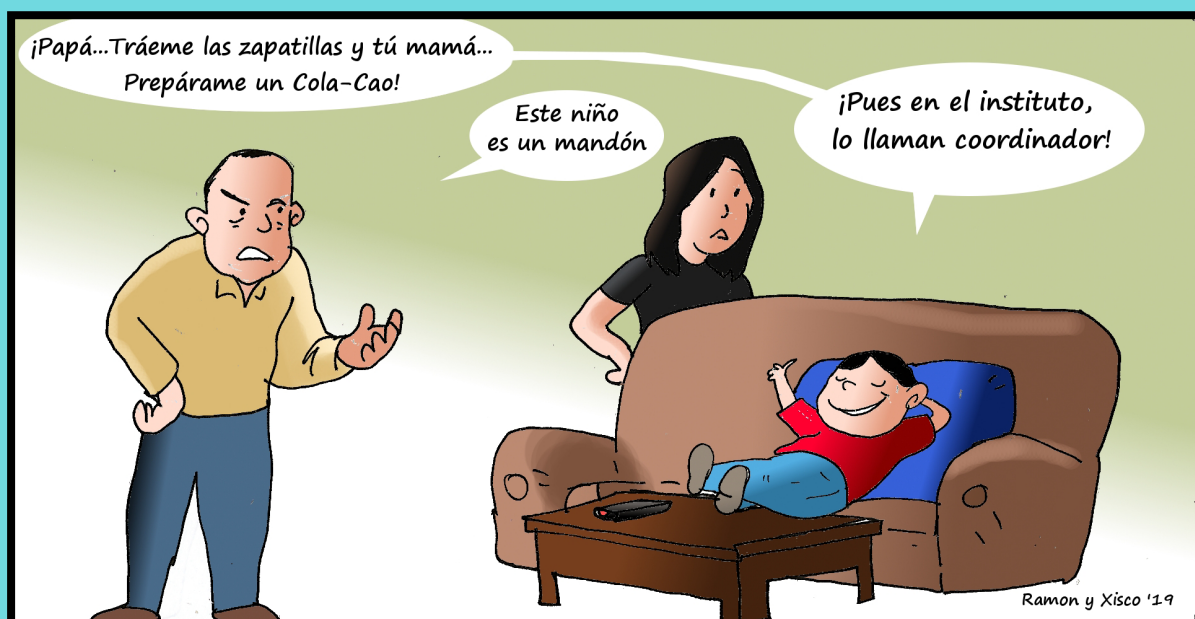
Se trata, como vemos, de debates necesarios, abiertos y poliédricos, en los que debe incrementarse progresivamente el protagonismo de los propios centros, desde su autonomía de organización y gestión, y disminuir la tendencia a la uniformidad decidida por criterios externos. En el próximo número de la revista continuaremos con las reflexiones y propuestas surgidas en los otros dos grupos de trabajo formados en el I Encuentro Transcantábrico de FEAE, que se centraron en los temas de *liderazgo y profesorado*.

Dirección y  
Liderazgo  
Educativo

dyle

SUSCRIBETE Y COMPARTE  
**dyle.es**

### EN CLAVE DE HUMOR





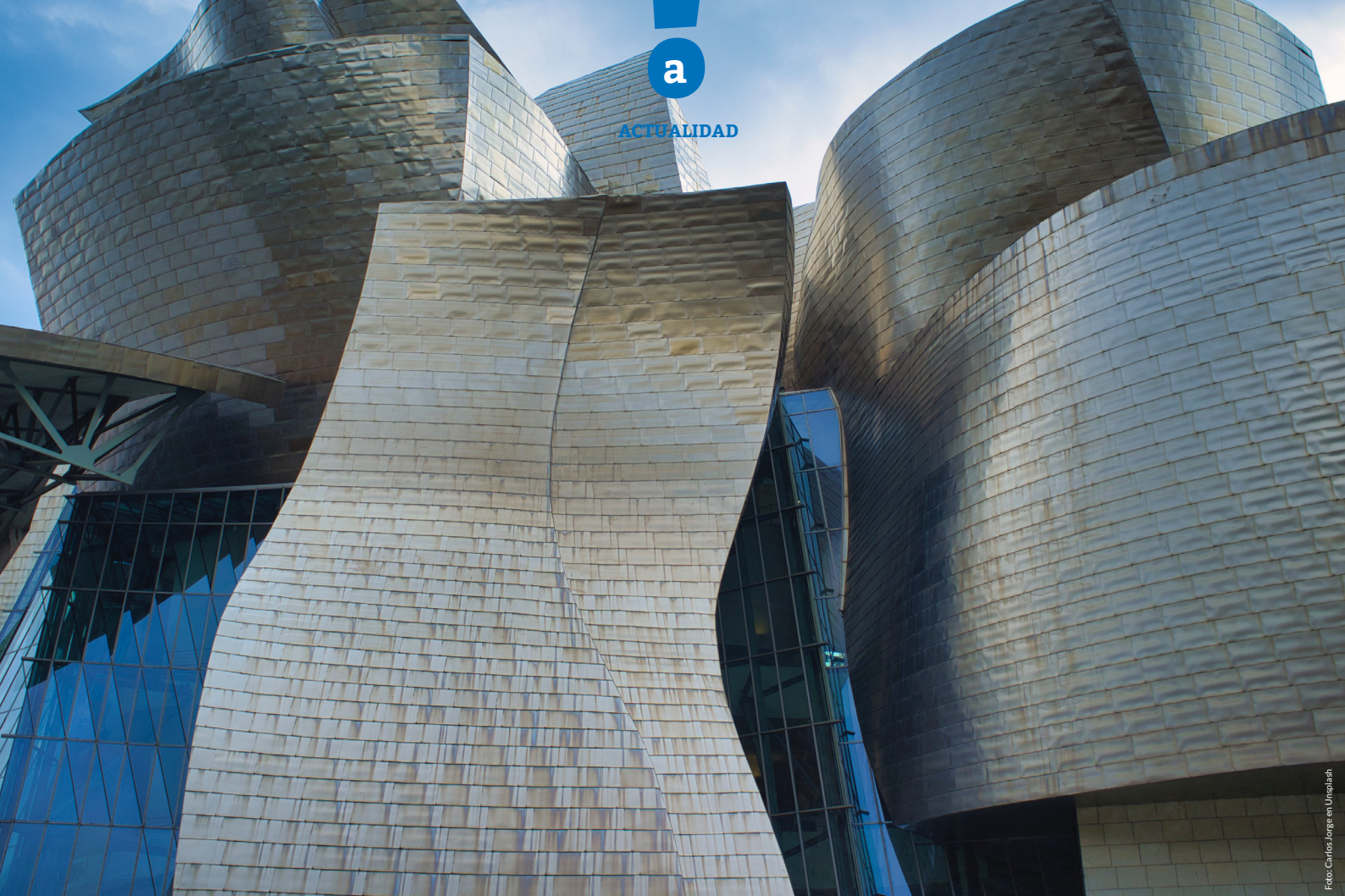


Foto: Carlos Jorge en Unsplash

# La eficacia escolar en el País Vasco



**Luis Lizasoain Hernández**

Hasta diciembre de 2018, profesor del Departamento de Métodos de Investigación en Educación en la UPV/EHU, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea



**Araceli Angulo Vargas**

Hasta diciembre de 2018, coordinadora del Equipo de Psicopedagogía del ISEI-IVEI

# E

El Departamento de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) ha realizado, desde el curso 2008-09 hasta la actualidad una serie de Evaluaciones de Diagnóstico (ED) de carácter censal al alumnado de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Con los resultados obtenidos en las tres primeras evaluaciones (ED09, ED10 y ED11) un equipo de formado por profesorado de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y del Instituto de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI) ha llevado a cabo una investigación. La finalidad de dicho trabajo ha sido la de estudiar los factores asociados a la eficacia escolar en los centros de la CAPV. En este artículo se podrá conocer la metodología mixta utilizada, así como las características que presentan los centros eficaces.

Desde que en 1966 en el Informe Coleman se señalara la escasa influencia que ejercían los recursos educativos sobre el rendimiento, son muchas las investigaciones que, tanto a nivel de España como a nivel internacional, se han llevado a cabo en torno a la eficacia escolar y la mejora de los centros educativos. Una de ellas es la que se ha realizado entre el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI) y la Universidad del País Vasco (UPV-EHU).

La finalidad de este trabajo ha sido la de estudiar los factores asociados a la alta eficacia escolar en los centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Como variable criterio se han tomado como referencia los resultados de las Evaluaciones de diagnóstico (ED) de dicha Comunidad

de las variables contextuales. Dicho de otra manera, se considera que un centro es de alta eficacia, no cuando sus puntuaciones son muy elevadas sin más, sino cuando son muy superiores a las que le *correspondería obtener* habida cuenta del contexto en el que opera; en definitiva, cuando son muy superiores a las que obtienen centros de contexto similar.

Estas puntuaciones ajustadas se obtienen mediante procedimientos estadísticos de regresión multinivel empleando modelos jerárquicos lineales. De esta manera se lleva a cabo una selección de centros de alta eficacia más equitativa en la medida en que se han controlado dichos efectos.

Una vez identificados mediante

directamente la validez interna de las posibles conclusiones. A saber: de la misma manera que mediante los análisis estadísticos utilizados es posible detectar centros de alta eficacia porque obtienen puntuaciones superiores a lo esperable, criterio análogo permite identificar centro de baja eficacia (CBEF) cuyas puntuaciones son inferiores a las que les corresponde en función de su contexto. Y ¿qué ocurriría si se hace un estudio de casos *también* a estos CBEF y los factores asociados resultasen ser los mismos que en el caso de los centros de alta eficacia?. Obviamente en tal caso, las conclusiones carecerían de validez.

Por ello, es imprescindible realizar el estudio cualitativo sobre *ambos tipos de centros y contrastar la información y datos que en cada caso aportan*.

La buena noticia fue que, hecho así, se encontraron factores de contraste nítidos entre unos y otros, de forma que los factores clave que a continuación se presentan se dan en los centros de alta eficacia y han sido convenientemente contrastados con los de baja.

### Factores-clave de la eficacia escolar

Estos factores clave, se estructuran alrededor de tres ejes o ámbitos fundamentales: el alumnado, el profesorado y el centro escolar como organización.

### Respecto al alumnado se ha observado que...

- Se lleva a cabo un seguimiento muy cercano del trabajo del alumnado, con un elevado control del mismo y con las tareas a realizar claramente fijadas y planificadas. Dicho seguimiento es realizado a través de la tutoría, en contacto estrecho con las familias y mediante el plan de acción tutorial, solicitando su participación en la toma de decisiones y compartiendo información con respecto a los estudiantes.

## Se presta especial atención a la evaluación del alumnado, mediante frecuentes evaluaciones de carácter formativo ...

Autónoma realizadas durante los cursos 2009, 2010, 2011, 2013 y 2015. Son pruebas censales que se aplican a todo el alumnado de 4º de Educación Primaria y de 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Pero la primera cuestión a dilucidar es qué se entiende por alta eficacia, por *buenos resultados*. Como es sabido, los resultados instructivos de un centro están fuertemente influidos por el contexto socioeconómico y cultural en el que el mismo desarrolla su labor. De ahí que en este trabajo, el criterio empleado no haya sido el de las puntuaciones medias *brutas* obtenidas por cada centro en las ED sino que, en su lugar, se han empleado *puntuaciones ajustadas* en las que se han extraído los efectos

este criterio los centros de muy alta eficacia, el estudio se ha centrado en determinar los factores asociados que pudieran explicar tan excelentes resultados, las buenas prácticas que dichos centros llevan a cabo. Y para ello, la metodología ya no fue de tipo estadístico, sino que se requería un enfoque cualitativo más comprensivo que posibilitase el acercamiento a la realidad y a la praxis cotidiana de dichos centros. El enfoque adoptado fue el del estudio de casos múltiple empleando técnicas como entrevistas a informantes-clave como los equipos directivos o el personal de inspección, grupos de discusión con docentes, observación, análisis documental, etc.

Pero este planteamiento tenía un problema que amenazaba



- La atención a la diversidad está bien organizada en función de las características propias de cada centro, con una eficiente gestión de los recursos internos.
- Se valora como importante la detección precoz de las dificultades del alumnado y la intervención temprana sobre las mismas.
- Se presta especial atención a la evaluación del alumnado, mediante frecuentes evaluaciones de carácter formativo y con una definición clara, pública y colegiada de los contenidos mínimos y criterios de evaluación.

#### **Respecto al profesorado se ha observado que...**

- Hay un alto nivel de dedicación e implicación del profesorado con el centro y con la tarea educativa (no sólo instructiva) que el mismo desarrolla.
- El profesorado parece tener un compromiso y una participación elevada en las actividades de formación y de mejora continua, relacionadas con los proyectos de centro y que son facilitadas e impulsadas por las direcciones de los mismos.
- Desde las direcciones se atiende y cuida al profesorado del centro tanto en la acogida como en el desarrollo cotidiano de sus tareas.
- El papel de implicación y de liderazgo del profesorado orientador (en ESO) o consultor (en Educación Primaria) tanto en el seguimiento del alumnado como en el plan tutorial es alto.

#### **Y en relación con el centro escolar se aprecia lo siguiente:**

- En los centros analizados hay un clima escolar sin problemas serios. En unos casos se califica de meramente normal y en otros de bueno o muy bueno. En algunos de estos últimos casos se trata de centros con experiencia y formación en el ámbito de la convivencia y la resolución de conflictos.
- Los centros tienen una visión y filosofía propia, claramente

definida y compartida. La dirección comparte esta visión con el claustro y ello se plasma en que establecen las metas y los medios para alcanzarlas.

- Independientemente de que la dirección haya sido elegida o designada, un factor común es el ejercicio de un liderazgo claro que, eso sí, puede ser de diferentes tipos y estilos observándose una clara dinámica de trabajo en equipo y de transparencia en la comunicación.
- La gestión de los centros está bien sistematizada y planificada.
- La coordinación tanto interna, en vertical como en horizontal, como externa, está bien organizada.
- Respecto a la gestión del tiempo, un grupo importante de los centros analizados piensa que aprovechan bien el tiempo, tanto en lo relativo a la organización de los recursos humanos como en la puntualidad y en la escasa presencia de problemas de disciplina. Hay, además, centros que amplían su horario lectivo.
- Algunos centros educativos sí realizan un proceso de autoevaluación.
- En general, el Equipo Directivo señala tener altas expectativas con respecto al alumnado y al profesorado.

#### **¿Y las instalaciones?**

No se nombran las instalaciones y el equipamiento de los centros. Y al respecto hay que decir que los medios materiales cuentan, y cuentan mucho, si no se llega al mínimo. Pero en nuestro país y en nuestro sistema esto –salvo excepciones– no es un problema de forma que no es una cuestión que afecte o explique los resultados.

Como se ve en las conclusiones, la escuela importa e importa mucho. Pero no es el único agente educador. Es cierto que su papel en la tarea instructiva es crucial, pero la educación va mucho más allá de lo meramente instructivo. Y aquí la importancia del entorno familiar, de la participación de

madres y padres, de una adecuada colaboración entre familia y escuela es absolutamente imprescindible.

#### **Algunas reflexiones**

Tal y como se ha señalado, estos son algunos de los factores que explican el éxito y la calidad de los centros educativos analizados. Han sido convenientemente contrastados y se dan en la mayoría de los centros estudiados, aunque, lógicamente, y en función de sus características propias, cada centro elabora su propia configuración específica.

Y pensamos que esto constituye un hallazgo de cierta importancia en la medida en que este carácter *transversal* puede incrementar la transferibilidad de las mismas de forma que estas buenas prácticas detectadas contribuyen –junto con otros factores– a explicar los excelentes resultados obtenidos por los centros y pueden además ser transferibles en el contexto de los planes y acciones de mejora dirigidos a aquellos centros cuyos resultados son claramente mejorables. ●

# La inclusión educativa en el debate social

José Manuel Cabada  
Presidente FEAE Madrid

**L**a Asamblea general de la ONU aprobó la Convención de los Derechos Humanos de las Personas Con Discapacidad el 13 de diciembre de 2006 y el Reino de España la firmó el 30 de marzo de 2017, publicándose en el BOE de 21 de abril de 2008, y en el del día siguiente la firma del Protocolo Facultativo.

Según el artículo 96, ap. 1 de la Constitución Española, los tratados internacionales válidamente celebrados, una vez publicados oficialmente, forman parte del ordenamiento jurídico interno. Como casi siempre lo que se firma a nivel internacional con prisas, después se almacena en pausa. En 2011, se dictó la Ley 26/11 de adaptación normativa a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con discapacidad cumplimiento del Convenio. Tras otra pausa, el Real Decreto Legislativo 1/2013 de 29 de noviembre aprueba el texto refundido de la Ley General de los derechos de las personas con discapacidad.

Este desarrollo legislativo apenas tuvo repercusión mediática y llegó sin intensidad a los ámbitos de su aplicación. Pero una madre gallega denuncia ante la ONU el incumplimiento de la Convención en materia de inclusión educativa por la decisión de un centro educativo y de la Administración Educativa de derivar a su hijo a un Centro de Educación especial. La noticia es recogida por los medios como tal y sin más. Pero en septiembre de 2014, el Comité de la ONU recibió información de personas y organizaciones que alegaban violaciones graves y sistemáticas del artículo 24 de la Convención, "las personas con discapacidad tienen derecho a la educación y que, correlativamente, los Estados partes tienen la obligación de respetar, proteger y garantizar la educación inclusiva y de calidad para todas las personas sin distinción" y en el párrafo 1 del mismo artículo "los Estados partes deben garantizar el derecho a la

educación para las personas con discapacidad en un sistema inclusivo a todos los niveles, incluyendo el nivel preescolar y la educación terciaria, las escuelas vocacionales y de educación continua así como las actividades extraescolares y sociales.

En enero de 2015 el grupo de trabajo del Comité de la ONU consideró que la información recibida era fiable e indicativa de posibles violaciones graves o sistemáticas del artículo 24. Pidió Información al Estado que presentó sus observaciones el 13 de noviembre de 2015.

Del 30 de enero al 10 de febrero dos miembros del Comité visitan Madrid, León, Valladolid, Barcelona, Sevilla y Málaga; entrevistan a más de 165 personas, entre funcionarios del Gobierno central y de las 17 autonomías, organizaciones de personas con discapacidad, organizaciones de la sociedad civil, profesores, académicos, magistrados, abogados.

El informe tanto en su proceso como en las conclusiones es impecable, pero demoledor. Su publicación desata una fuerte crítica y descalificación hacia la ONU, el Ministerio de Educación y el CERMI. La noticia de que el Ministerio de Educación iba a sacar a 35.000 alumnos de centros de educación especial para llevarlos a centros ordinarios, incendió las redes sociales con posturas de todo tipo, pero poco informadas. La información y debate son absolutamente necesarios.

FEAE Madrid ha organizado las Jornadas por la Inclusión en el mes de enero, las Miradas al Aula, en el mes de abril; y en el mes de mayo participó en la Reunión de Interforum de Centro y Sur, en Toledo para avanzar en la inclusión educativa. En nuestra página web [feaemadrid.jimdo.com](http://feaemadrid.jimdo.com), están los trabajos de estas Jornadas y documentos relacionados. En el necesario debate serio sobre un tema tan importante y trascendente, contribuiremos. ●



**Guadalupe Baquero Maestre**

Vicepresidenta de FEAE Extremadura  
Profesora Técnica de Fabricación de Madera y Mueble

## Y después de la inclusión educativa, ¿qué?

**A** esta pregunta responde el proyecto SupportAbility, aprobado por la Comisión Europea dentro de la convocatoria de Proyectos Erasmus + para la cooperación. Que nace como herramienta para la integración laboral de personas con distintas capacidades físicas y mentales dentro del sector del mueble y la madera.

Elaborando una guía que ayude a instruir al personal de las empresas a lo largo de toda la cadena de mando en materia de mentorización de los trabajadores con alguna discapacidad, especialmente durante las primeras fases de adaptación al puesto.

El proyecto, que comenzó en 2016, está coordinado por la organización inglesa BFM LTD (British Furniture Confederation) y participan los socios de Searchlighter Services Ltd, centro inglés con experiencia en investigación social; la Sinospastik Cocuklar Dernegi, organización social turca que trabaja con niños con diferentes capacidades físicas y mentales; CETEM, Asociación Empresarial de Investigación Centro Tecnológico del Mueble y la Madera de Murcia; APLOAD Lda., empresa de servicios portuguesa, proveedor de e-Learning, Planificación Social y Arquitectura del Paisaje; así como la Asociación de Profesores de Madera de España, PROFEMADERA, fiel a su compromiso con la mejora del mercado laboral de nuestro sector también a nivel internacional.

A lo largo del proyecto se ha recopilado información sobre la situación actual en materia de integración laboral de los países de origen de los socios; documentos de interés para PYMES que incluyan en sus plantillas a personas con discapacidad; se ha desarrollado el contenido del curso Online que ayudará a los mentores en las PYMES y también la plataforma e-learning desde la que todos los interesados podrán acceder a sus materiales y al curso Online.

Para más información se puede visitar la página web del proyecto, [www.supportability.eu](http://www.supportability.eu), o entrar en la página web de la asociación de profesores de madera. ●



# LA ESCUELA RURAL

Fernando Andrés y Ángel San Martín

Los controvertidos informes PISA se hacen eco de los buenos resultados que obtienen los estudiantes de comunidades como Castilla y León o la Rioja, con elevada presencia de escuelas rurales. Abundan los testimonios sobre el potencial de innovación pedagógica que se desarrolla en estos centros por sus especiales condiciones organizativas. Y cuando no funciona nada de esto, aparece la creatividad reivindicativa: en una pequeña población próxima a Grenoble, el alcalde y la directora del colegio acordaron “matricular” a 15 ovejas, así llegaban a las 27 matrículas que es el mínimo para mantener abierto el centro escolar, que además se llama Jules Ferry. ¿La administración educativa francesa habrá aplicado el reglamento o se habrá solidarizado con la iniciativa?

En los recientes procesos electorales miles de urnas se ubicaron en centros escolares. Varios centenares de estos edificios solo se abren ya para citas como la comentada. En los programas electorales, en esta ocasión y con distinto énfasis, se proponían iniciativas para frenar la despoblación de las zonas rurales, menos énfasis se ponía en lo de conservar sus pequeñas escuelas. Muchísimos periódicos locales y blogs se hicieron eco de la foto que una candidata o candidato se hacía junto a una escuela rural. La Asociación Valenciana de Empresarios, oh casualidad, acaba de publicar un estudio en el que se hacen recomendaciones a la clase política para abordar en la legislatura que comienza un “pacto de estado por la educación”. Las recomendaciones han sido destacadas por los medios de comunicación nacionales y locales, pero en el informe de casi 200 páginas, no aparece ni una sola alusión a la “escuela rural”.

En medio de estos claroscuros emerge la singularidad organizativa de los centros escolares de las zonas rurales. Podemos encontrar centros rurales agrupados, escuelas completas e incompletas, aulas unitarias, maestros especialistas itinerantes, centros rurales de innovación educativa, ratios profesorado/alumnado más bajas que en los centros urbanos, alumnado que se desplaza... Además, la continuidad de las escuelas presenta una gran inestabilidad, sin acuerdo en las políticas educativas sobre el número imprescindible

o mínimo de alumnado en edad escolar, el cierre y la apertura de escuelas en pequeñas localidades se convierte en un motivo de preocupación permanente.

Durante las últimas décadas se ha hablado mucho del cierre de las escuelas rurales y de las consecuencias que supone para las localidades y su entorno. La desaparición de los centros rurales tiene como resultado una reducción esencial de la vida social que pone en riesgo incluso el futuro de las localidades, ya amenazado. La escuela sirve de puente entre la infancia y su entorno, y de alguna forma, contribuye a mantener y fijar a toda la población de la localidad. La escuela es también un agente territorial que favorece la colaboración entre localidades próximas y la creación de vínculos entre poblaciones y entre familias. La escuela favorece en la infancia dos elementos del ámbito afectivo fundamentales: el sentimiento de pertenencia y el arraigo. También es un motivo de preocupación social y política, la escuela contribuye a vertebrar el territorio, pero necesita de medidas que favorezcan su tarea.

Cuando sus docentes se implican y comprometen con el entorno surgen experiencias que sirven de modelo para otras escuelas rurales y urbanas. En el presente número contamos con colaboraciones y experiencias que nos ayudan a entender mejor la configuración actual y nos permiten comprender la compleja realidad de la escuela rural. M<sup>a</sup> Dolores López Sanz nos habla de la situación de la escuela rural en Castilla-La Mancha y del esfuerzo que debe hacer la administración para su sostenimiento. Jorge Paredes y M<sup>a</sup> Elena Martín hacen una reflexión sobre los centros rurales agrupados con propuestas para su mejora. Fernando Andrés presenta la creación del Observatorio de la escuela rural en Aragón, un recurso que tiene como objetivo un mejor conocimiento de la realidad y sus necesidades. El monográfico se completa con una entrevista a Luis Antonio Sáez, director de la cátedra de despoblación y creatividad de la Universidad de Zaragoza; un trabajo de Laura Domingo en el que nos ofrece una panorámica de la situación de la escuela rural y su estudio; y dos experiencias, la del CEIP Isabel de Castilla, de Serrada (Valladolid) y del CRA de Benavites-Quart de les Valls (Valencia). ●





# XXVIII JORNADAS ESTATALES FEAE

## **GESTIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS**



Tenerife  
15, 16 y 17 de noviembre de 2019  
*IES La Laboral de La Laguna*

Información e inscripción:  
<http://xxviii-jornadas.feaecanarias.org/>  
@FEAE\_Canarias

Colaboran:



Colegio Oficial de  
Ciencias Políticas y  
Sociología de Canarias



*Centro de Estudios Universitarios  
para la Educación en la Diversidad*



# LA ESCUELA RURAL EN CASTILLA LA MANCHA

María Dolores López Sanz  
VICECONSEJERA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Castilla la Mancha es una región con una extensión superior al BENELUX y una densidad de población del 6,5 de aquellos territorios. Estos datos por sí solos hablan de las dificultades y los recursos necesarios para prestar el servicio educativo. También explican el esfuerzo que la administración debe realizar para mantener las escuelas rurales en lo que se refiere a ratios, formación y condiciones de trabajo del profesorado e infraestructuras. La institución educativa en el medio rural es el instrumento clave para defender y garantizar su identidad colectiva y cultural y para el arraigo de la población.

*Palabras clave: escuela rural, formación y condiciones de trabajo, infraestructuras*

## Descripción geopolítica de Castilla-La Mancha

Castilla-La Mancha es una comunidad eminentemente rural, con una población muy envejecida y dispersión de municipios. Pese a estar situada en el centro del país en medio de dos núcleos económicos importantes, cuenta con 5 provincias muy desiguales en cuanto al tejido social y empresarial.

Según el Instituto Nacional de Estadística en 2017 contábamos con **2.031.479 habitantes**, repartidos en **79.463 Km<sup>2</sup>**, lo que supone el 15,7% del territorio español, por lo que la densidad de población es de **25,5 h/Km<sup>2</sup>**, una de las **más bajas de España**. Contamos con **919 municipios**, y lo significativo es que el **91,8%** cuentan con menos de 5000 habitantes, y de esos 919, el 69,6% tiene menos de 1000 habitantes.

Existen dos grandes focos de desarrollo localizados en el **Corredor de La Sagra y el Corredor del Henares** con necesidades de escolarización a las que hay que dar respuesta. Por el contrario, en el medio rural sufrimos la merma de población.

## Centros educativos

En lo que respecta al **ámbito educativo**, en nuestra comunidad contamos con 1.154 centros educativos de los cuales 998 son **públicos**, 126 son concertados y 30 privados. Los 400 centros ubicados en las poblaciones menores de 5000 habitantes representan el 34,7% del total.

Los Centros Rurales Agrupados (CRA) y centros incompletos cubren la oferta educativa en **poblaciones de 1000 o menos** habitantes, en pocos casos hay oferta educativa de secundaria o régimen especial. Contamos con 77 centros de este tipo, con unidades en 327 localidades, donde reciben educación más de 8 mil alumnos, que, a su vez, son atendidos por 1500 profesores. Además, disponemos de 106 centros incompletos. En total se atiende a 433 municipios, lo que supone el 67,7% de las poblaciones menores de 1000 habitantes de la región.

La **educación para personas adultas** en la zona rural es atendida por aulas que dependen de centros cuya cabecera está en localidades de más habitantes. Este curso contamos con 46 aulas en funcionamiento. En Castilla-La Mancha



el **22,1% del alumnado** está escolarizado en municipios de **menos de 5000 habitantes**.

### Medidas tomadas respecto a personal y centros

Ante esta realidad se hace imprescindible adoptar medidas que garanticen la oferta educativa en estas zonas.

**La primera medida tiene que ver con los ratios.** Hablar de ratio en la escuela rural nos lleva en primer lugar a fijar el número mínimo de alumnos y alumnas que se necesitan para abrir o mantener una escuela rural abierta.

En el curso 2012-2013, en Castilla-La Mancha, se cerraron más de 70 escuelas que contaban con 11 o menos alumnos, modificando la Ley de Educación de 2007 que permitía mantenerlas abiertas con un mínimo de 4 alumnos. Esta medida afectó a cerca de **600 alumnos y más de 70 municipios**. El resultado, palpable y casi inmediato es que la medida acrecentó los problemas de despoblamiento de dichos municipios y su comarca.

En 2015 se retomó el número mínimo de **cuatro alumnos** para la apertura de las escuelas rurales y de las más de 70 que cerraron tan solo se recuperaron **22** ya que la despoblación había hecho mella en esas localidades y no había población escolar suficiente para su reapertura.

**La ratio media alumno/profesor en los centros públicos** varía desde 4,6 en municipios de hasta 500 habitantes, el 6,8 en los municipios de hasta 2000 habitantes frente al 12,1 en los municipios de más de 5000 habitantes.

Además de las ratios por unidad para mantener una escuela es preciso contar con ratios adecuadas para la generación de unidades mixtas, teniendo en cuenta las ratios por unidad, pero también el alumnado que las conforman, computando por separado el alumnado de infantil y primaria.

**La segunda medida tiene que ver con la estabilidad de puestos de trabajo y plantillas.** La imagen del maestro de pueblo, un poco nostálgica, que vivía

dentro de la escuela hace tiempo que no existe. Hoy muchos de ellos viven en las ciudades y se desplazan a diario. El porcentaje de **profesorado interino** en la zona rural es del **24, 1%**, dato muy superior a la media autonómica que se sitúa en torno al 18%, llegando al 35% en los municipios de menos de 2000 habitantes.

**En el curso 2012-2013, en Castilla-La Mancha, se cerraron más de 70 escuelas que contaban con 11 o menos alumnos**

Para reducir esta diferencia se incentiva el trabajo en la escuela rural mediante el pago de un complemento específico por destino en CRA, la reducción horaria por los desplazamientos realizados y pago del kilometraje al profesorado itinerante. Además, se está desarrollando un plan de estabilización que permita reducir, mediante procesos de acceso a la función pública, la tasa de interinidad al 8%.

La plantilla orgánica de los centros rurales cuenta con profesores tutores y profesores especialistas. Además, cuentan con **recursos para mejorar y hacer más efectiva la inclusión del alumnado**. En los dos últimos cursos hemos aumentado este personal un 6,42% en las zonas rurales mientras que en los municipios de más de 5000 habitantes el aumento ha sido del 5,37%.

Las ratios en los centros rurales suelen ser bajas por lo que es difícil que tengan **apoyos en educación infantil** hasta que se implanten en todos los centros atendiendo solo al número de unidades y no a las ratios.

EL reconocimiento del puesto de **difícil desempeño** en diferentes tipos de centros, no solo en los de ámbito rural, ha hecho que no sea un gran atractivo para los docentes, además la movilidad que permite la participación en el concursillo y las numerosas comisiones de servicio de diferente tipología, han contribuido a la inestabilidad de las plantillas en los CRAs y centros incompletos.

**La tercera medida tiene que ver con nuestro plan de formación ya que el desarrollo de la escuela rural es uno de sus ejes.** Las escuelas rurales se han convertido en auténticos laboratorios de innovación, principalmente por su enseñanza individualizada que

favorece la integración social y brinda oportunidades de progreso a quienes residen en esas zonas.

No contamos con fórmulas mágicas para atender al alumnado del medio rural, por lo que hay que formar al profesorado de una manera integral y en numerosas competencias y metodologías alternativas.

Impulsamos asimismo la formación en los propios centros para atender mejor a sus necesidades concretas, bajo la modalidad de seminarios, grupos colaborativos o grupos de trabajo. Pero también es imprescindible la participación de centros rurales en jornadas de intercambio de buenas prácticas.

#### **La cuarta medida tiene que ver con la implantación de programas educativos en las escuelas rurales.**

Todas las convocatorias de programas educativos generales contemplan la participación de todos los centros, independientemente del entorno donde se enclavan. En algunas convocatorias se prima en la valoración la participación de Centros Incompletos y CRAs, como por ejemplo en las estancias en los programas de inmersión lingüística en territorio autonómico.

En algunos programas, como los lingüísticos, la participación de los centros rurales es menor que la de los centros situados en otros entornos. El motivo de esta baja participación tiene que ver con la interinidad del profesorado de estos centros. Hay que seguir implementando medidas que favorezcan su participación.

#### **Participación educativa**

Resulta imprescindible fomentar el asociacionismo y el dotar a las AMPAs de recursos que hagan posible la convocatoria de actividades extracurriculares para el alumnado afincado en la zona rural, después del horario lectivo.

Desde el Consejo Escolar Regional hemos convocado actividades de formación dirigidas a las familias para mejorar su implicación y participación efectiva en la vida de los centros.

Se han retomado las ayudas a estas asociaciones que fueron suprimidas en la legislatura anterior. El 39,63% del importe total ha sido destinado a AMPAs de localidades menores de 5000 habitantes.

#### **Financiación e infraestructuras**

Indudablemente otro de los problemas importantes que plantea la Escuela Rural es el coste de mantenimiento.

En el curso 2016/17 el coste medio por alumno en una población de menos de 500 habitantes fue de 8.488,86 € mientras que en un municipio de más de 5000 habitantes es de 3.220,22 €. Como puede comprobarse llega casi a triplicarse la diferencia de coste.

Considerando que en Castilla-La Mancha un 22,1% de nuestro alumnado está escolarizado en zonas rurales, a comparación del 2,27% de la Comunidad de Madrid o el 12,34% de media española y si añadimos el coste añadido que implica la dispersión de la población, podemos concluir que, para prestar el servicio educativo en Castilla-La Mancha necesitamos 3.136 profesores más, o lo que es lo mismo, 140 millones de euros más que la Comunidad de Madrid, o que necesitamos 586 profesores más que la media española, o sea 26 millones más.

Esta circunstancia no está, sin embargo, perfectamente reflejada en los criterios de distribución de la participación en los ingresos del Estado, dentro del mecanismo de la financiación autonómica, lo cual es, sin duda, un inconveniente importante a la hora de avanzar en la mejora de la educación en la zona rural.

La **red de transporte** es otro coste importante a considerar. Dado que de los 919 municipios de Castilla-La Mancha, sólo 137 cuentan con un centro de Secundaria, tenemos que disponer de más de 1.000 rutas en las que se transportan diariamente más de 23.000 alumnos y alumnas, con un coste superior a los 28 millones de euros.

Por lo que se refiere a las **infraestructuras**, la realidad es que los centros escolares en las pequeñas localidades, están muy envejecidos y necesitan de importantes reformas y, muchas veces, carentes de instalaciones complementarias, como deportivas o bibliotecas.

Sea como fuere en cada caso, es recomendable que las instalaciones deportivas y las bibliotecas tengan un doble uso: educativo y cívico, para la comunidad escolar y, en su conjunto, para la comunidad ciudadana.

El Gobierno de Castilla-La Mancha aprobó un procedimiento de gobernanza de la Inversión Territorial



Integrada (ITI) en la provincia de Cuenca, Guadalajara, las Sierras del Segura y Alcaraz y las comarcas Campo de Criptana, de Talavera y de Almadén. El objetivo de estas inversiones es la recuperación sociodemográfica de estas zonas. La inversión educativa se centra, entre otros aspectos, en el desarrollo de infraestructuras. A partir de su aprobación, existe la obligación de destinar necesariamente a estas zonas, más de un 25% de los fondos asignados a la Comunidad Autónoma vía FEDER o Fondo Social Europeo.

### Conclusiones y aspectos de mejora

Con todo lo expuesto hasta este punto llega el momento de afirmar que la escuela rural existe y, además, que la inversión en su puesta en marcha y mantenimiento tiene futuro en sus diferentes modalidades.

No obstante, el futuro de la educación en el medio rural resulta incierto. No se trata sólo de una problemática en manos de los servicios educativos, sino que hay que considerar otros sistemas como el productivo, demográfico, ambiental, cultural, territorial, etc.

La prosperidad de la población se ve afectada por la participación en proyectos globales que contemplen el desarrollo integral, armónico y sostenible de la zona en la que viven.

La institución educativa en el medio rural es el instrumento clave para defender y garantizar su identidad colectiva y cultural. La escuela resistencia cultural, pues valora el saber local. Es la responsable de conservar el patrimonio natural e histórico recuperar y conservar las tradiciones y los valores de la zona. También permite despertar el sentimiento de pertenencia. La presencia, o no, de la escuela rural, por sí misma, es motivo para la fijación de la población en el territorio o para el desarraigo y la tristeza que implica la despoblación.

Hay más argumentos por los que defender las escuelas rurales: son entornos idóneos y espacios de renovación pedagógica, que refuerzan la identidad profesional de los docentes en términos de investigación e innovación educativa. En la escuela rural se suceden las condiciones necesarias para crear un espacio de investigación: bajas ratios y relaciones cercanas con el alumnado y las familias. El profesorado en las escuelas rurales atiende a estudiantes diversos en situaciones diferentes con la misma calidad que puede

ofrecerse en las escuelas urbanas, ya que reflexiona continuamente sobre su quehacer diario, investiga sobre el mismo y tiene la posibilidad de poner en marcha un currículo que entiende como un proyecto de trabajo. La labor que se realiza en estas escuelas pequeñas es tan relevante que se puede afirmar que son las pioneras en el tratamiento a la diversidad y en el seguimiento individualizado de sus alumnos y alumnas.

### Propuestas de mejora:

- Adecuada dotación de profesorado de las escuelas rurales
- Promover actividades extracurriculares.
- Dotar de servicios complementarios con ratios inferiores a las establecidas, con carácter general, para otros centros.
- Mantenerlas abiertas con tres alumnos o alumnas.
- Incentivos económicos para el profesorado: complementos y mejora del acuerdo de itinerancias.
- Revisar criterios de la puntuación por difícil desempeño.
- Mejorar la conectividad en estas zonas.
- Reconsiderar la financiación autonómica por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

En resumen, la escuela rural es uno de nuestros grandes desafíos. Por ella, pasan buena parte de los elementos de reflexión en la gestión de lo público. Al hablar de escuela rural, hablamos de demografía, de ordenación del territorio, de concepción de la convivencia, de servicios públicos, de oportunidades y empleo, de cultura y de medio ambiente. Obviarla, por tanto, es solapar el porvenir. ●

*Datos obtenidos del INE, de Delphos y de otras fuentes estadísticas de la Consejería*

# LOS NUEVOS CAMINOS COMIENZAN CON LA ESCUELA RURAL: CUNA DE TODO GRAN DOCENTE E IMPORTANTE PILAR DEL CAMBIO EDUCATIVO

Dr. Jorge Paredes Giménez y M<sup>a</sup> Elena Martín García



Los colegios rurales agrupados (CRA) son la huella de supervivencia de los colegios públicos en los entornos rurales. Son escuelas donde la heterogeneidad y singularidad, a causa de que cada unidad contiene alumnado de diferentes edades, es una de sus señas de identidad. Siendo su estructura organizativa diferente ya que generalmente se agrupan municipios próximos en los que su número de alumnado no permite tener un curso por cada nivel educativo. En este sentido, se analizan tanto los pros como los contras de la enseñanza y escolaridad en un CRA con la intención de analizarlos desde los distintos agentes implicados en este tipo de centro con el objetivo de dar propuestas prácticas a las posibles desventajas.

*Palabras clave: Colegios rurales agrupados, heterogeneidad, pros, contras y propuestas prácticas*

## Introducción

Las siglas CRA significan colegio rural agrupado. Un CRA, denominación genérica en el territorio MEC, aunque en determinadas comunidades puede variar, es un centro educativo donde se imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria en un entorno rural (administrativamente y jurídicamente son un único centro con aulas dispersas en diferentes localidades). Su estructura organizativa es diferente a las escuelas urbanas ya que por lo común se agrupan municipios próximos en los que su número de alumnado no permite tener un curso por cada nivel educativo (agrupaciones formales y no geográficas). O dicho con otras palabras, su disposición puede ser de tres tipos: aulas de ciclo, divididas o unitarias (Barba-Martín, 2011). Uno de los aularios que componen el CRA (generalmente la localidad donde haya más aulas) será la cabecera o sede. Es decir donde se centralice el trabajo administrativo y la dirección. Además, los CRA se caracterizan por su heterogeneidad y singularidad a causa de que en cada unidad conviven alumnado de diferentes edades y niveles. Cada unidad tiene un tutor/a graduado en

Educación Infantil o en Educación Primaria. Los demás docentes especialistas son aquellos que imparten las áreas de: lengua extranjera, música, educación física, religión, pedagogía terapéutica o audición y lenguaje y son itinerantes o maestros/as compartidos en varios centros. De esa manera, el alumnado permanece en su localidad recibiendo la enseñanza (garantizando que se eduquen en su medio socio familiar con la finalidad de mejorar la calidad y condiciones de la enseñanza).

## Reflexiones sobre los pros y contras de los cra

Los CRA tienen unas características diferentes a las escuelas urbanas por muchísimas circunstancias, pero la principal, además de encontrarse en localidades de un entorno rural, es que se encuentran con la multigraducción y con una ratio profesor-infante mucho menor (comparten su día a día, poco alumnado de diversidad cronológica en la misma aula).

Sin entrar en debate, ni querer plasmar una opinión estrictamente personal por nuestra parte, sobre nuestras



experiencias y vivencias como docentes que hemos sido de la Escuela rural en distintos CRA. Intentaremos ahondar en los pros y contras de la enseñanza y escolaridad en un CRA con la intención de analizarlos desde los distintos agentes implicados en este tipo de centro con el objetivo de dar propuestas prácticas a las posibles desventajas. Para ello partiremos de un análisis teniendo en cuenta diferentes reflexiones y las escasas investigaciones realizadas en torno a estos centros (Barba-Martín, 2011; Bustos, 2011; Champollion, 2013; Del Molino, 2016; Domingo, 2013; Kucita, Kivunja, Maxwell & Kuyini, 2013; Mallada, 2012; Ponce de León, Torroba & Bravo, 2000; Samper, 2016, entre otros).

## VENTAJAS

Docentes:

- Baja ratio profesorado-alumnado. Esto favorece que el docente pueda ofrecer a sus discentes una atención individualizada y específica, lo que a su vez permite conocerlos mucho mejor. Es decir, una educación que se basa en el centro de interés del infante.
- Favorece la creatividad, despierta el ingenio, facilita la interdisciplinariedad, el trabajo cooperativo...

Alumnado:

- Atención individualizada (explicado anteriormente). El discente con algún tipo de necesidad educativa tienen la posibilidad de ir aprendiendo a un ritmo más adecuado a sus características individuales.
- Aprendizaje multinivel. El hecho de que el alumnado comparta el aprendizaje favorece y propicia que los más pequeños aprendan y adquieran contenidos en muchas ocasiones de los cursos superiores (aprendizaje contagiado). Y los niños y niñas más mayores refuerzan o consolidan contenidos de cursos anteriores. Pueden explicar a sus compañeros/as de cursos inferiores, generando alumnado más autónomo. Todo esto genera complicidad entre el alumnado. Otro aspecto que potencia la autonomía es que las rutinas y hábitos están más establecidas.

Familias:

- Contacto diario. La cercanía, proximidad y confianza diaria surgida por el trato con las familias del alumnado favorece una excelente relación con el centro escolar (tarea compartida).
- La cercanía de la escuela en su propia localidad o en una muy cercana facilita la participación de las familias en múltiples actividades.

Entorno:

- El entorno se convierte con mayor facilidad en un recurso cercano y vivencial. Ejemplo: Ayuntamiento,

centro de salud, farmacia, biblioteca...se transforman en un agente educativo más. Es decir, el entorno se convierte en una prolongación del aula, es un recurso educativo más que permite y favorece trabajar los contenidos desde nuestra realidad más cercana. La naturaleza, el aire libre, la cercanía a la vida rural, sus costumbres y el sentimiento de hogar que tienen sus habitantes, se traslada al aula día a día a través del alumnado.

- La relación centro educativo- pueblo potencia la conservación de su patrimonio natural e histórico-cultural. Es un foco de dinamización del entorno.
- Los pueblos con escuela se mantienen "vivos", a pesar de tener muy pocos alumnado.
- La tranquilidad que se respira y la calidad de vida de las zonas rurales también está presente en la convivencia dentro y fuera de la escuela.

## POSIBLES INCONVENIENTES Y PROPUESTAS PARA LA TRANSFORMACIÓN

Docentes:

- Recorrer todos los días muchos kilómetros, atravesando en ocasiones carreteras en mal estado, pueblos de difícil acceso o estar lejos de la familia durante la semana por lejanía. Es necesario mejorar las vías de comunicación y acondicionar las viviendas de maestros/as en estos pueblos. El informe 2018 sobre el estado del sistema educativo (curso 2016-2017) destaca la mejora general de las comunicaciones viales.
- Los maestros/as itinerantes necesitan un vehículo propio (para los desplazamientos) al servicio de la Administración Educativa debido a las distancias entre las localidades.
- La inestabilidad de las plantillas de profesorado en los CRA debido a sus características (son puestos de difícil cobertura). Algunos docentes los ven como un paso necesario para su asentamiento posterior en el medio urbano, generando una mayor complejidad en el proceso educativo.
- Falta de formación inicial del profesorado para atender en una misma clase alumnado de diferentes edades y niveles. Se debe acercar esta realidad escolar a las Universidades ya que requiere de una cuidada organización previa de la clase que minimice períodos de tiempo en los que el alumnado haya acabado su tarea (deben contemplar esta realidad en la formación de los futuros docentes). También la realización de "prácticas" en centros de este tipo mejoraría su labor profesional. Además, el aislamiento geográfico dificulta la formación permanente (siendo mejorado a través de formación on-line). Además, estos centros en muchas ocasiones son el primer destino laboral del docente en la función pública.
- La dotación de profesorado en los CRA depende del número de unidades y de alumnado y no por

las necesidades pedagógicas (falta de recursos humanos para atender a niños y niñas de diferentes edades y niveles). Con este problema también se encuentra el equipo directivo que en función del número de alumnado varía su composición.

- La dificultad de coordinación del profesorado tanto a nivel horizontal como vertical ya que comparten órganos unipersonales y colegiados (existen multitud de temas a tratar para el escaso tiempo de reunión, diferentes intereses y necesidades de cada municipio, cada docente puede contar con diferentes ciclos...).
- El profesorado está preocupado por el número de alumnado matriculado por la posibilidad de supresión (se antepone los criterios económicos a los sociales).
- Falta de recursos materiales, informáticos, económicos... Así como de difusión de materiales didácticos específicos y experiencias prácticas. A esto se le debe añadir que las distintas editoriales no contemplan materiales específicos al mundo rural. Es necesaria la difusión de buenas prácticas, así como la implicación de los centros de formación del profesorado (jornadas, cursos...)
- Los colegios en ocasiones son muy antiguos o inadecuadas infraestructuras. Siendo necesario mejorar las instalaciones: biblioteca, gimnasio, laboratorio, etc. Para mejorar es preciso utilizar todos los espacios del entorno.
- Sentimiento de soledad o aislamiento profesional y personal del docente, sobre todo en las escuelas unitarias del CRA. Es necesario promocionar estos centros aumentando la puntuación a efectos de méritos para el concurso o promoción (puesto de difícil desempeño). Además de dotar de recursos TIC adecuados unido a la conexión con banda ancha ultrarrápida (Informe del curso 2016-2017 del Consejo Escolar del Estado).

#### Alumnado:

- En ocasiones les cuesta integrarse y salir de su entorno cercano. Suelen relacionarse solo entre ellos y a veces un amplio número de ellos son miembros de la misma familia.
- A veces no hay compañeros/as de su misma edad y la socialización con los iguales es escasa.
- Posibles desventajas al cambiar a un centro con más unidades o al instituto al desaparecer esa atención tan individualizada.
- Dificultades para integrar al alumnado itinerante (pertenecen a familias cuyo trabajo es temporal de acuerdo a las exigencias laborales)

#### Familias:

- Los problemas o redecillas entre familias son mucho más acusados que en los centros de la ciudad e incluso el propio alumnado los traslada al aula.
- Algunos municipios no cuentan con AMPAS con la dificultad de representación y participación de las familias en el centro. Es necesario desde los centros escolares concienciar de su necesidad.
  - En los centros con un número mínimo de alumnado para continuar abierta (5) les hace cuestionarse matricular allí a sus hijos/as. Es muy importante la promoción rural.

#### Entorno:

- Actuaciones independientes de cada Ayuntamiento en cada localidad (diferentes intereses).
- La distancia que tienen que recorrer muchos maestros/as todos los días (porque su residencia está en la ciudad) para llegar a sus escuelas, con las distintas inclemencias meteorológicas que en ocasiones hace que los docentes decidan trasladarse a un centro de su lugar de residencia.
- Cada municipio tiene parte del profesorado diferente, lo mismo que Ayuntamiento, AMPA (hay municipios que no tienen), características de cada localidad, etc. lo que dificulta la coordinación de la escuela. Es necesario una buena planificación conjunta que potencie la convivencia de toda la comunidad educativa y con ello, una señal de identidad conjunta.
- Por todo esto, es preciso aunar esfuerzos entre toda la Comunidad Educativa (labor conjunta). Es necesario que todos los agentes educativos caminen en la misma dirección elaborando un proyecto educativo común, consensuado, asumido y que cubra sus necesidades e interés.

***“Quizás la escuela rural deba guiar y orientar la escuela urbana hacia una educación más dinámica, flexible y personal (Tahull y Montero, 2018).”***

#### Conclusión

Durante muchos años, los CRA han estado considerados como una escuela de “segunda”, donde incluso los propios docentes llegábamos a estos centros con mucha inquietud e incertidumbre por cómo llevar a cabo nuestro trabajo. Afortunadamente esta opinión ha mejorado, así como su valoración y respeto hacia ella, gracias tanto a los buenos resultados obtenidos por su alumnado (Tahull y Montero, 2018) como al emergente cambio educativo que estamos viviendo, al que han contribuido y aportado con su gran trabajo, muchos docentes. En muchas ocasiones, la metodología se adapta a las diferentes edades o niveles (proyectos, talleres, rincones...). Partiendo del mismo objetivo y

graduando el contenido se potencia la participación activa del alumnado (permite desarrollar actividades grupales) y con ello, su aprendizaje significativo.

Debemos ser conscientes de la importancia de los CRA ya que en muchas ocasiones la despoblación comienza a producirse en pueblos pequeños con la desaparición de la escuela.

Un CRA no es solo un conjunto de pueblos que la administración une formando un mismo centro educativo para optimizar recursos materiales y principalmente personales. Sino que es mucho más... es unión, convivencia, respeto a las diferencias, colaboración, creatividad, ingenio, etc. Por ese motivo es necesario un mayor cuidado de la cohesión rural (cultura, servicios, economía, educación, empleo, ocio, etc.) ya que mejorará el asentamiento de las familias en estas zonas, lo que conlleva la estabilidad de los CRA. Para ello es necesario crear tanto escuelas de familia como de adultos en las distintas localidades. Consiguiendo potenciar la cultura y educación. Estas "escuelas" deberían de estar coordinadas con los CRA promoviendo actividades conjuntas repercutiendo en un acercamiento de toda la Comunidad Educativa. Además se debe potenciar la Formación Profesional en el mundo rural como garantía de "empleabilidad" de la población joven. Lo que redundará, sin duda, en unas mejores perspectivas vitales tanto de esos centros escolares como del mundo rural (Informe del curso 2016-2017 del Consejo Escolar del Estado).

En definitiva, estos centros escolares ayudan a formar al docente, con sus buenos y malos momentos. Su aprendizaje muchas veces basado en el acierto-error, sus aulas multinivel, unitarias... También circunstancias aún increíbles en el siglo XXI como son la falta de instalaciones y recursos potencia la creatividad y el ingenio tanto del docente como del alumnado y familias; lo que mejora la cercanía y cariño por parte de toda la comunidad educativa. Y todo esto con muchos kilómetros a nuestras espaldas pero con preciosas experiencias gravadas en nuestras retinas. ●

#### REFERENCIAS

- Barba Martín, J. J. (2011). El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperada de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>
- Bustos, A. (2011). Investigación y Escuela Rural: ¿irreconciliables? *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 155-170. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART10.pdf>
- Champollion, P. (2013). *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. Paris: L'Harmattan.
- Consejo Escolar del Estado (2018). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo (2016- 2017). Consejo Escolar del Estado. Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://ntic.educacion.es/cee/informe2018/i18cee-informe.pdf>
- Del Molino, S. (2016). *La España vacía. Viaje por un país que nunca fue*. Madrid: Turner.
- Domingo, V. (2013). *Origen y evolución del modelo CRA –Colegio Rural Agrupado-. Situación en Aragón y estudio de caso de la realidad turolense*. Valencia: Universidad de Valencia [Tesis doctoral].
- Kucita, P., Kivunja, C., Maxwell, T. W., & Kuyini, B. (2013). Bhutanese stakeholders' perceptions about multi-grade teachinrag as a strategy for achieving quality universal primary education. *International Journal of Educational Development*, 33, 206-2012.
- Mallada, L.M. (2012). La dirección de un Centro Rural Agrupado. *Revista del Fórum Europeo de Administración de la Educación: Organización y gestión educativa*, 6(20), 8-12.
- Ponce de León, A., Torroba, T. y Bravo, E. (2000). Los centros Rurales Agrupados, primer paso al mundo docente. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 3, 315-348.
- Samper, LL. (Coord.). (2016). *Escoles, pobles i famílies. Noves perspectives sobre l'escola rural a Catalunya*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Tahull, J.y Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 2018, pp. 161-176



# LOS PRIMEROS PASOS DEL OBSERVATORIO DE LA ESCUELA RURAL EN ARAGÓN

Fernando Andrés Rubia  
MAESTRO Y SOCIÓLOGO



El Observatorio de la Escuela Rural en Aragón se creó en 2018 y es un órgano colegiado de participación, de carácter consultivo y de asesoramiento. En él se encuentran representadas entidades y administraciones relacionadas con la escuela y el medio rural. La escuela rural es fundamental para la vertebración de un territorio caracterizado por la despoblación, el envejecimiento y la dispersión de su población.

*Palabras clave: Escuela rural, Aragón, despoblación*

## La escuela rural en Aragón

La escuela rural se ha convertido en uno de los principales garantes de la vertebración del territorio, dada la singularidad del territorio aragonés y de su distribución de población. De hecho, la red de centros educativos es uno de los instrumentos más importantes para combatir la despoblación.

Para tener una idea de la dimensión que la escuela rural tiene en Aragón debemos destacar que el 95% de las localidades tiene menos de 5.000 habitantes, y que en ellas se encuentran la mitad de los centros educativos de todo el territorio, donde estudian, además, el 17% del alumnado aragonés. Desde un punto de vista económico, este alumnado recibe el 31% del presupuesto educativo, ya que el condicionante territorial, la dispersión de la población, supone que el coste de un alumno en la escuela rural esté en torno a los 8.000 euros, mientras que en un centro urbano es de 3.000 euros aproximadamente. Además, el área rural recibe una importante cantidad, más de 16 millones de euros, destinada al transporte escolar para el desplazamiento diario del alumnado que lo

necesita. Otro dato destacado es que el Gobierno de Aragón financia el profesorado de casi doscientos centros infantiles de 0 a 3 años en 182 municipios.

La red pública de centros en el medio rural es compleja y aunque varía cada año, una aproximación nos señalaría que está formada por 88 colegios públicos de Infantil y Primaria; 75 centros rurales agrupados (CRA); 29 institutos de Enseñanza Secundaria, de los cuales 13 ofertan Formación Profesional; 7 secciones dependientes de otros institutos de Secundaria; 13 centros de educación de personas adultas; un colegio público integrado de Infantil, Primaria y Secundaria; y un centro público integrado de Formación Profesional. Además, cuenta con 4 Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIEs).

En periodos anteriores, las escuelas rurales que contaban con un alumnado de entre 11 y 13 estudiantes tenían una única aula a la que se asignaba un docente y medio. Actualmente, cuando el alumnado llega a la decena, cuentan ya con dos unidades y dos docentes. También hoy, se considera centro completo aquel que cuenta con

## ***El Observatorio está compuesto por una nutrida representación de la administración educativa***

140 alumnos, aunque en determinados colegios, según sus características y la distribución de su alumnado, pueden llegar a serlo con algunos menos. La escuela rural ha incorporado, en algunos centros, en los últimos años algunos programas como el bilingüismo y otras mejoras relacionadas con los centros de adultos.

Además, Aragón ha recuperado la red rural de centros de Formación del Profesorado. De los 10 Centros de Profesorado actuales, 4 son urbanos (dos en la ciudad de Zaragoza, uno en Huesca y otro en Teruel) y 6 se sitúan en el ámbito rural: 3 en la provincia de Zaragoza, 2 en la provincia de Huesca y otro en la provincia de Teruel.

La escuela rural se entiende como un espacio común de toda la ciudadanía de la localidad desde el que se puede dinamizar la vida social y cultural, especialmente en las poblaciones más pequeñas. Sirve además para fijar la población ya que ofrece propuestas para el desarrollo del medio rural. La escuela es el espacio más adecuado, y a veces el único, para llevar a cabo intervenciones que alcancen a la mayor parte de la población, desde la formación de personas adultas, las actividades culturales de todo tipo, la enseñanza no formal... hasta las escuelas infantiles o la formación musical.

Una de las reivindicaciones tradicionales de las comunidades autónomas que comparten los modelos de áreas rurales, la distribución de población y la problemática de despoblación, es la mejora en el modelo de financiación autonómica que debe garantizar a todos los ciudadanos el acceso a los servicios públicos en condiciones de igualdad, independientemente del lugar en el que vivan. Estas comunidades consideran que la financiación debe partir de las necesidades reales y el coste efectivo de los servicios allí donde se prestan, considerando particularmente aspectos tan determinantes como la orografía, la baja densidad demográfica o el envejecimiento de la población.

### **El Observatorio de la Escuela Rural en Aragón**

En 2016 el Consejo Escolar de Aragón aprobaba el Pacto Social por la Educación que incluía, entre otros muchos acuerdos, la creación de un Observatorio de la Escuela Rural. Posteriormente, en 2018, se crea el denominado Observatorio de la Escuela Rural en Aragón como un órgano colegiado de carácter consultivo y de asesoramiento. Es también un órgano de participación en el que se encuentran representadas las entidades y administraciones relacionadas con la escuela y el medio rural. El Observatorio se concibe como un espacio de encuentro entre profesionales de diferentes entidades y administraciones que trabajan por la escuela rural y con el fin de estructurar un modelo educativo propio de escuela rural aragonesa. Se trata de una iniciativa pionera que pretende ser eficaz en el fortalecimiento de la escuela rural. Anteriormente, en 2007 se creó el Observatori d'Educació Rural de Catalunya (OBERC), y con posterioridad, a comienzos de 2019 se ha puesto en marcha también un Observatorio similar en Asturias.

Entre las funciones que se le asignan, siempre relacionadas con el ámbito educativo rural, destacamos por su importancia las siguientes: hacer propuestas y recomendaciones a la administración sobre planificación; elaborar propuestas y proponer actuaciones de desarrollo, mejora y evaluación; proponer y elaborar informes sobre el estado de la educación; analizar y estudiar las necesidades de las localidades de menor tamaño; estudiar las necesidades concretas relacionadas con la diversidad cultural; potenciar el trabajo en red entre instituciones y entidades; difundir información; impulsar convenios con otras administraciones públicas o entidades... Todo ello con el fin de mejorar la educación en el medio rural.

El Observatorio está compuesto por una nutrida representación de la administración educativa

encabezada por el titular del Departamento de Educación, también directores generales, provinciales y de otros servicios; representantes de entidades locales; representantes de las asociaciones que agrupan a las familias y al alumnado; directores de centros; titulares de centros privados; representantes sindicales y empresariales... Siguiendo de alguna forma un modelo similar al de los Consejos Escolares pero adaptado al ámbito concreto de la escuela rural, recoge la participación de sectores sociales, económicos y culturales de los municipios aragoneses.

El Observatorio empezó a trabajar tomando como punto de partida un informe realizado por el Departamento de Educación que planteaba las fortalezas y debilidades de la escuela rural. El informe reconocía entre las principales fortalezas que la escuela rural cuenta con importantes experiencias y proyectos innovadores que la convierten en un espacio privilegiado para la mejora y la transformación educativa. También reconocía que, a pesar de los desequilibrios territoriales, el modelo educativo rural destaca por ser inclusivo, participativo, personalizado y de calidad; contribuye a vertebrar el territorio de forma que es un instrumento clave para mantener la identidad colectiva y cultural de las áreas rurales. El informe apuntaba también aspectos mejorables como son la estabilidad del profesorado o la formación y participación de las comunidades educativas en otros ámbitos diferentes al centro. El objetivo del Observatorio fue entonces el de diseñar un plan de acción que potenciara sus fortalezas y afrontara y corrigiera sus debilidades.

Otras medidas que la administración educativa está implementando son la actualización del catálogo de puestos de difícil desempeño en el medio rural, el diseño de un plan para aumentar la estabilidad de los docentes a lo largo de varios cursos en el mismo centro, y se ha aumentado la dotación de las escuelas rurales de dos vías incorporando un especialista de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje.

Entre las tareas asumidas por el Observatorio se encuentran además la de potenciar la investigación, elaborar y recoger documentación, producir materiales didácticos adaptados, y compartir y difundir experiencias. También se propone la organización de jornadas y encuentros anuales entre docentes y otros profesionales del medio rural que favorezca la difusión de estos trabajos y experiencias y que puedan transformarse en una red en la que participen las diferentes instituciones y entidades relacionadas con la educación rural. Entre las primeras medidas estuvo la celebración de una jornada de participación de la comunidad educativa del medio rural, que se produjo en enero de 2019 en la localidad de Calamocha (Teruel). También se ha planteado un nuevo encuentro sobre el papel del docente en el ámbito rural y la especialización de su formación. ●





# Despoblación y Creatividad



**Fernando Andrés Rubia**  
Director revista DyLE

**Entrevista a Luis Antonio Sáez. Director de la Cátedra de Despoblación y Creatividad de la Universidad de Zaragoza: «hoy en día hay bastantes buenos ejemplos de escuelas rurales que tienen claro su papel en el medio en el que están, de hacer de la escuela un lugar de comunidad educativa»**

*Director de la Cátedra de Despoblación y Creatividad creada por convenio de la Diputación Provincial de Zaragoza y la Universidad de Zaragoza. Es doctor en Economía y profesor de la Universidad de Zaragoza. Ha sido investigador asociado y director del Centro de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo de Áreas Rurales (CEDDAR).*

Después de las vacaciones y de la celebración del día de San Jorge, Luis Antonio Sáez nos recibe en su despacho de la Facultad de Economía y Empresa. Su figura menuda surge en un espacio abarrotado de libros y publicaciones apiladas. Es un hombre afable, sonriente, muy pronto nos descubre el orgullo de su origen humilde y rural, así como el gusto por las referencias literarias y cinematográficas.

**Si te parece, para empezar, y como el lenguaje nos tiende trampas en nuestro camino ¿cómo crees que deberíamos referirnos al tema? Deberíamos hablar de la España vacía, deshabitada, despoblada, vaciada... ¿qué término te parece más adecuado?**

Como bien dices las palabras simplifican, dependen también del contexto y a veces de cómo se pronuncian. Despoblación, técnicamente es cualquier disminución de población, un ejemplo, Madrid se despoblaba en la década de los 80. Tal vez en inglés se matiza algo que aquí decimos genéricamente, allí se expresa también el encogimiento, *shrinkage*, que se utiliza por ejemplo para Detroit... Detroit se despuebla. Es verdad que está esa parte de distopía, casi de *Planeta de los Simios*, pero está también el centro financiero muy dinámico. No tienen nada que ver. Y está el sentido de desertización, que tal vez sería el que para la España del interior lo describiera mejor. La desertización se produce cuando se disminuye por debajo de una masa crítica, tanto en el núcleo interno como en la densidad o en la vertebración del territorio y sería esa parte radical. Es bastante difícil de definir, a veces con los indicadores cuantitativos cambia, a veces también cambia según el tipo de asentamientos de los núcleos, cómo se suman... Hay núcleos que están dentro de un municipio que pueden distorsionar la dinámica de ese mismo municipio.

## La despoblación no sé hasta qué punto es un problema

Por centrarme, igual que la unidad de salud son las personas, aunque haya epidemias; la unidad aquí es el pueblo, donde había una iglesia, una plaza, un cementerio, donde la gente tenía unas referencias compartidas, aunque ahora serían otros símbolos. La despoblación, si la entendemos más como reto que como problema, es disminuir por debajo de unos niveles en los que vivir allí puede resultar difícil porque no se alcanzan los umbrales suficientes ni para ciertos servicios privados ni públicos.

Tengo la sensación de que con la despoblación pasa lo mismo que con el cambio climático, que cuando queremos pasar de preocuparnos a ocuparnos parece ya demasiado tarde.

La despoblación no sé hasta qué punto es un problema. A mí me gustaría introducir la duda. Si la gente se va de un lugar porque no quiere vivir allí, a lo mejor no es tan problemático. ¿De qué va acompañada esa atención tan potente a la despoblación que ya viene de tiempo atrás? Delibes, antes incluso, los noventayochistas, Labordeta... Pero ¿de qué viene últimamente? Sobre todo, de la nostalgia. Cuando se nos escapa un mundo, nos pasa a veces con el folclore, que solo lo ponemos en vitrina de museo o en estudio académico cuando tenemos la percepción de que se pierde. Algo de eso nos está pasando con un mundo que ya está dejando de existir, que quedaba anclado mejor en el mundo rural, o mejor, recogido, pero no tanto por ser rural, porque tenía elementos que habían quedado al margen del mercado.

Yo creo que más que despoblación, que sí que la hay, y sería problema en la medida en que sea involuntaria que no siempre es así, hay también mucho victimismo y estética del perjuicio. Creo que está sobrevalorada, más que la cuestión de la despoblación, lo que estamos es cambiando de mentalidad. Hablamos de un reducto donde quedaba todavía una visión no tan mercantilizada de la vida que era lo rural. Pero no tanto por rural como por una serie de circunstancias: por ejemplo, la tierra como factor productivo es muy difícil de comercializar, o esas casas del Pirineo donde conservaban el apellido y venderlas significaba que estabas vendiendo la familia. La película *El Olivo* lo refleja muy bien: un olivo para alguien que solo ve lo económico, es un precio y lo vende a un alemán; pero para quien ve que es un eslabón, lo transmite a otras personas porque viene de sus ancestros. Esa visión del mundo, al margen del mercado, con unos determinados valores, buenos y malos que de todo había, establecía otro tipo de relaciones donde dominaban la confianza, la vecindad, lo colectivo, lo comunal, la familia en sentido extenso... Hemos pasado, como dicen algunos, a una sociedad de mercado, no solo a una economía de mercado.

Es tener conciencia, como bien dices, de que estamos perdiendo aquello, unos más en sentido estético o nostálgico, y otros de una manera más traumática... Aunque hay cosas que dice Sergio del Molino que dudaría, en cambio la noción de trauma creo que acentúa la preocupación en las generaciones que somos los últimos que lo hemos vivido. Esas vivencias que eran más de la sociedad tradicional que de la moderna nos llevan a mostrar más preocupación. La despoblación es sobre todo una cuestión de la mirada y de los valores, a veces puede influir un poquito las infraestructuras y el trabajo, pero también hay lugares donde hay buenas infraestructuras, donde hay trabajo y la gente tampoco sigue. Piensa





en la cantidad de maestros o de secretarios de ayuntamiento o incluso agricultores que ya son urbanos.

### **¿Qué nos ha llevado a la situación actual de envejecimiento de gran parte de nuestra población rural y de riesgo incluso de desaparición de muchas localidades? ¿Cómo hemos llegado a esta situación?**

Lo que nos pasa en España, a lo mejor es diferente en otros lugares, pero es una tendencia universal. Pasa en Japón, si miras a países que siempre han sido una democracia como Canadá, a Suecia o a países con diferentes trayectorias... con sus matices, pero te das cuenta que es una tendencia universal. Va asociada sobre todo a que, en la producción, en un momento inicial, tuvo ventajas la aglomeración, ventajas de escala, pero también de proximidad, de localización. También con el tiempo, consumir se hace mejor en el mundo urbano. Es muy raro que uno se vaya de tiendas en un pueblo.

Te decía que es una cuestión de mentalidad porque cuando la gente dice: «es que aquí no hay nada». Les dices, pero si puede haber un club de lectura, podemos organizar un festival de rock, podemos irnos a andar... Cuando dicen no hay nada, hablan sobre todo de centros comerciales. En un momento dado sí que hubo una emigración inicial de carácter económico hacia esos sitios de producción, a altos hornos de Sagunto la gente de Teruel, o a Barcelona la gente de muchas regiones. Es verdad que entonces había unas diferencias de renta o de equipamiento, pensemos en el agua corriente, que,

si en la ciudad llega a principios del siglo XX, en muchos pueblos será en el último cuarto del mismo siglo.

Pero hoy lo que sobre todo atrae es ese nivel de consumo que es más fácil en el mundo urbano. Hoy en día la renta disponible en Soria o en Teruel es más alta que en Barcelona, con mucha diferencia, están entre las más altas de España. Entonces tiene que ver más con los valores, con pasar desapercibido, con la soledad o con la accesibilidad al consumo. Puede haber alguna diferencia en el acceso a la banda ancha, pero ya solo en algunos lugares, no parece algo decisivo. El grado de equipamientos o la atención sanitaria cotidiana ha mejorado en el medio rural, los institutos de las cabeceras de comarca tienen un buen nivel y menos conflictividad. Si en el momento inicial sí que podríamos hablar de causas estructurales, las motivaciones de hoy son más psicológicas y de mentalidad que, por otra parte, cuestan más de cambiar que las otras.

### **¿Qué podemos hacer para mejorar la situación en el ámbito rural despoblado?**

Sobre todo, ayudar al tejido social y a la propia población vinculada: los hijos del pueblo, los veraneantes; son unas herramientas muy potentes y más que nada fortalecerlos en aquello que genera cooperación, compromiso, talento... Una parte de estas cosas requieren infraestructuras, pero es más importante un buen maestro, que no cambie cada año, o que la comunidad educativa se relacione con la biblioteca, y estos a su vez con el ayuntamiento para organizar diferentes actividades en colaboración, como un club de lectura, teatralizaciones compartidas... En resumen, es mejor tener un buen entrenador que unas buenas instalaciones deportivas o una buena bibliotecaria a un montón de libros que nadie va a leer.

Sí que hay un gran problema que es el de la vivienda. Habría que hacer una desamortización como la de Mendizábal, por la de herencias yacentes que hay repartidas entre primos o familiares, casas medio en ruinas... Un mercado que es poco transparente. La vivienda es un elemento clave que ayudaría. Hay que invertir mucho en viviendas, aunque igual no se recupera, cuando hoy en día la gente joven utiliza más el alquiler. Piensa que muchos planes de rehabilitación están pensados por la administración en clave urbana, no están adaptados; planes muy meticulosos que han convertido algunos pueblos en parques temáticos, pero nadie quiere vivir en ellos porque hay unas exigencias muy grandes. También sería clave *desestigmatizar* ciertas profesiones como la ganadería o la agricultura. Pueden ser trabajos muy creativos, además hoy en día lo físico ha desaparecido, ya no hace falta echarse un saco a las costillas, el tractor va casi solo. Entonces hay que reconocer una serie de trabajos que frente a lo autómatas que somos en otras tareas, incluso de cuello blanco, pueden ser tareas creativas. Y hacer explícito a los jóvenes que hay diferentes



trayectorias, que no todo comienza y acaba en la universidad, sino que después se puede volver o sin haber estado nunca se puede ir; facilitar también los traspasos de negocios familiares ya que es muy común en lo agrario que el hijo o la hija no sigan con el negocio familiar. También hay cuestiones de burocracia y papeleo que las mismas administraciones nos pegamos el tiro en el pie, que exigen una meticulosidad exagerada, una burocracia que no está adaptada a la realidad de los pueblos. Hay que hacer las cosas con más sentido común, frente a esta burocracia, sobre todo con la vivienda, y fomentar los elementos que hacen que los pueblos tengan vida, independientemente del número de personas que haya.

### ¿Qué papel ha jugado la escuela en todo este proceso?

Seguramente hay tantas escuelas como maestros y alumnos, pero a mí que me gusta Miguel Delibes, recuerdo aquel niño que se avergonzaba en el internado del color de su piel, de ser pardillo... O aquella frase: «si no vales, te quedarás aquí rompiendo terrones». Eso ha pasado también en otros ámbitos, como en el trabajo manual en la ciudad. ¿Cómo se generan las expectativas de éxito en la escuela? Porque en la familia también se genera, no es una burbuja aislada. En ese sentido es muy importante que haya profesores que ayuden a pensar, a ser crítico y también a sentirse parte de una comunidad. Yo creo que hoy en día hay bastantes buenos ejemplos de escuelas rurales que tienen claro su papel en el medio en el que están, de hacer de la escuela un lugar de comunidad educativa, por eso más que el debate de si están abiertas o cerradas, es si son buenas escuelas, si hacen ciudadanos críticos y comprometidos con su comunidad. Creo que se debería favorecer la especialización del maestro rural, que suponga un poco de filtro y apoye su motivación, que no sea alguien que esté pensando en la escuela urbana. Favorecer itinerarios en los que lo vocacional fuera lo importante y que en su formación se tuviera en cuenta la heterogeneidad del mundo rural, realidades complejas como el trabajo con niños magrebíes, rumanos... que pueden llegar a mitad de curso y con familias poco integradas en el pueblo.

### ¿La escuela por sí misma fija población o es solo un elemento más?

Yo digo que es una orquesta, afrontar la despoblación es como una orquesta, y la escuela será el piano o el violín, puede que sea un elemento clave, no son los tambores. Sin embargo, ha habido pueblos que por lo que fuera han recuperado población y los propios padres de los niños han creído que era mejor llevarlos a la escuela de la cabecera de comarca. Hay argumentos a favor o no de la escuela unitaria, pero yo creo que no tenemos que ser maximalistas y lo más importante es que la escuela sea accesible, que los niños, como en tiempos, no tengan que ir a un internado o a una escuela residencia.

La escuela también es clave para favorecer que la gente organice actividades extraescolares, siendo un elemento que dé vida y colabore con la comunidad. La escuela tiene mucho protagonismo, incluso puede llegarse a convertir en un elemento de atracción, porque cuando te vas a vivir a un sitio influyen muchas cosas. Yo creo que la escuela rural tiene mucha capacidad en determinadas áreas de enseñanzas, incluso por la autonomía que ganan los niños en un pueblo pequeño: pueden ir por la calle solos y adquirir un grado de madurez mayor. Además, tienen una relación más variada tanto en un sentido generacional como en diversidad de rentas, en la escuela se juntan el hijo del inmigrante con el hijo del cacique del pueblo. No como aquí en la ciudad que en los colegios ya hay un proceso de autoselección y de homogeneidad muy grande. Creo sinceramente que la escuela debería ser un componente de atracción para mucha gente que si lo pensarán bien descubrirían que sus hijos pueden alcanzar un grado de maduración y de aprendizaje más integral.

### ¿Qué relación hay entre escuela y arraigo?

Yo creo que la relación es muy potente porque son vasos comunicantes, con la familia y otros elementos de socialización, la escuela es muy potente. Si cuando uno explica ciencias naturales se va a la huerta, a la vega o al pinar a enseñar las cosas que vienen en las láminas pues seguro que ese crío reconocerá más fácilmente lo importante. Si el abuelo, que a lo mejor es casi analfabeto, sabía cómo hacer miel en el campo o tenía unas ovejas y explica un poco las cosas que hacía pues eso de alguna manera... poniéndonos rilkeanos, si la patria de cada uno es la infancia, si esa patria ha sido agradable, siempre querrás volver o guardarás un vínculo.

### ¿Qué demandas hacen las familias que se mantienen en los pueblos a su escuela?

Yo creo que todos los padres lo que quieren es que la escuela sea de calidad, y claro es cierto que, en el medio rural, en los pueblos más pequeños enseguida implica que se tienen que ir o que para avanzar en la formación hay que desplazarse. No sé si hay una preocupación diferente, tal vez por esa situación anticipada sean más sensibles al distanciamiento. Pero fíjate que a veces, en tiempo, lo que tarda un autobús escolar en una comarca es menos que lo que tarda uno en la gran ciudad. Está esa distancia física pero también afectiva. Creo que sobre todo a la escuela se le pide calidad, pero también creo que ese aspecto en general está garantizado. ●

# CON LA LUPA PUESTA EN LA ESCUELA RURAL ESPAÑOLA

Laura Domingo-Peñafiel

PROFESORA DEL DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA - ESPECIALIDAD: EDUCACIÓN EN CONTEXTOS RURALES, UNIVERSITAT DE VIC-UNIVERSITAT CENTRAL DE CATALUNYA

**L**a España vacía o, mejor dicho, la España que está siendo vaciada ha estado uno de los temas principales durante la campaña electoral de las pasadas elecciones. Una problemática que todos comparten pero que cuando pasan las elecciones y el tiempo, tiende a ser invisible de nuevo. En el ámbito de la educación pasa lo mismo, según Coladarci (2007) la educación en el mundo rural es una temática poco estudiada respecto a otros ámbitos de la investigación educativa. Esta invisibilidad, como apunta Bustos (2011) dificulta tener datos actualizados, encontrar antecedentes y avanzar en la investigación en este campo. Los motivos son múltiples, desde epistemológicos, políticos, económicos y sociales (Domingo-Peñafiel, 2014).

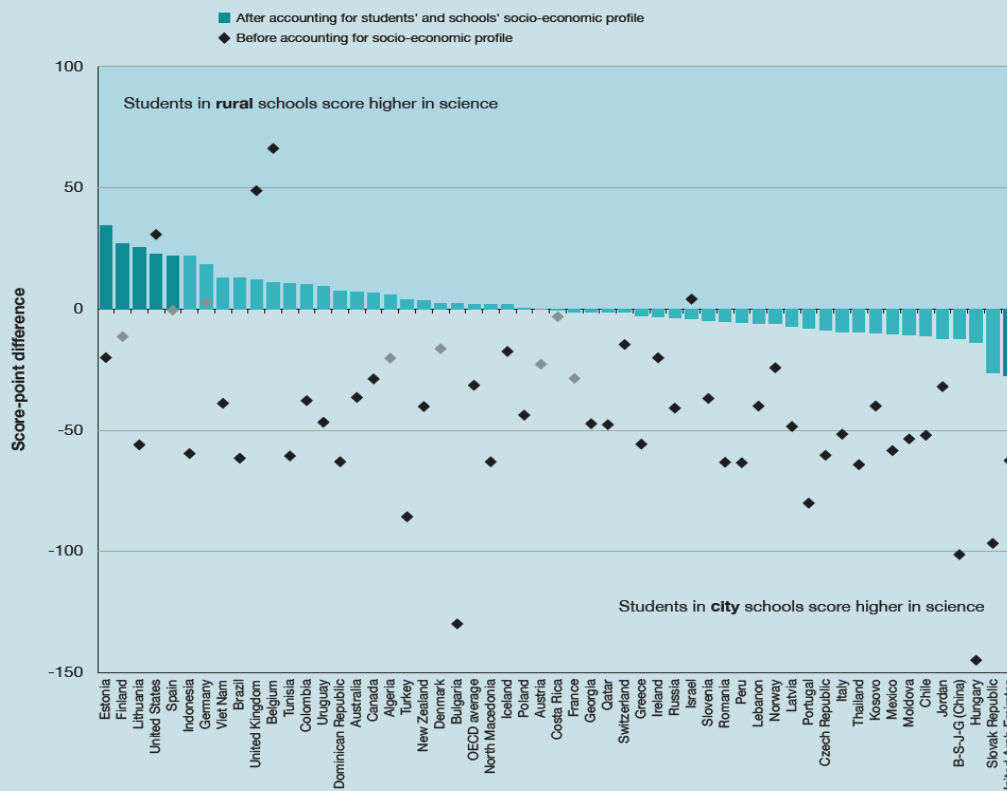
Desde el punto de vista epistemológico, según Arnold (2000) existe una falta de consenso en la definición del término “rural” debido a la dificultad para elaborar una delimitación que refleje la diversidad y la naturaleza de las zonas rurales. Coladarci (2007) señala que las descripciones superficiales de los contextos dificultan la interpretación clara de los resultados de diferentes estudios, comportando que no haya una acumulación de conocimiento fiable. Arnold (2000) añade que éste es uno de los aspectos que afecta a la calidad de la investigación en educación rural. Concretamente en España, la escuela rural se confunde con la escuela

de pueblo. A partir de la historia conceptual se define la escuela rural como un centro educativo de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública y que se encuentra situada en un pequeño municipio, considerando éste menor de 3.000 habitantes. Su principal característica es que los alumnos están organizados en aulas multigrado. Este tipo de escuelas situadas en un contexto rural siempre ha estado muy vinculada a su municipio, ejerciendo una función social y activa. Tiene grupos heterogéneos de edad y la interacción multinivel, así como un trato más personalizado con cada alumno. Siempre ha tenido la voluntad de encontrar y reivindicar una fisonomía propia (Domingo-Peñafiel, 2014). Algunas forman parte de agrupaciones más grandes como los Centros Rurales Agrupados (CRA) o en Cataluña concretamente las Zonas Escolares Rurales (ZER) y otras, por motivos geográficos, no. Las escuelas de pueblo, que ya no son rurales, acostumbran a estar en municipios más grandes de 3.000 habitantes y tienen un aula por curso. Es decir, aunque a veces los grupos-clase tienen un nombre reducido de alumnos cada curso de infantil y primaria tiene asignada su maestra y aula independiente.

## Falta de interés político

En segundo lugar, la falta de interés político por el mundo rural provoca, según Aicha Bah-Diallo directora general adjunta de Educación de la UNESCO, que en

## The rural-urban gap in science performance



**Note:** B-S-J-G (China) refers to Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (China). Statistically significant differences are marked in a darker tone.

**Source:** PISA 2015 database

muchos casos los políticos no valoren la importancia que tiene la educación de la población rural en el desarrollo del propio país (UNESCO, 2004). El desinterés político que está directamente relacionado con el factor económico. Las zonas rurales tienen proporcionalmente menos habitantes por territorio en comparación con las zonas urbanas y por lo tanto representan menos votos y menos poder político. Todo ello también relacionado con los servicios deficitarios que sustentan. Desde el punto de vista político y económico, si bien es cierto que según el Consejo Escolar del Estado (2018), solamente representa un 2,4 % del total del alumnado matriculado, está muy presente y dispersa por todo el país. Según la OCDE (2006) geográficamente la población rural ocupa el 92% del territorio español. Respecto a los estudiantes rurales, durante el curso 2016-2017 se escolarizaron un total de 74.219 alumnos y alumnas en centros rurales en España. En términos demográficos puede parecer una cifra poco elevada, pero cabe añadir que este número equivale a la población actual de ciudades españolas como Ciudad Real o Palencia. Nada despreciable y motivo suficiente para que la escuela del medio rural se considere una prioridad en política educativa. Los datos del Banco Mundial (2019) muestran el decrecimiento poblacional de las zonas rurales en España desde el año 2007, concretamente pierde 1% anual. Del total de 46,7 millones de habitantes españoles (Instituto

Nacional de Estadística, 2019), 9,3 millones viven en zonas rurales según el Banco Mundial (2019), lo que corresponde a un 13'6% de la población española.

Y, por último, el casi nulo interés político y económico seguramente está directamente relacionado con la visión del mundo rural por parte de la sociedad. Johnson y Strange (2005) explican que en Estados Unidos las escuelas rurales y las comunidades son cada vez más invisibles ya que la gran mayoría de la sociedad está preocupada por su identidad urbana, sus problemas y su futuro urbano. Detrás de este escepticismo existe un profundo desconocimiento sobre la diversidad de éstas y de lo que implica la singularidad de las familias rurales, la vida y el trabajo rural, los significados y conocimientos locales rurales. Muy relacionado con el punto de vista social, una de las preguntas que más se repiten es si ¿la escuela rural es mejor o peor que la escuela urbana?

### Resultados académicos

Desde el punto de vista de los resultados académicos, PISA (2015) muestra que, en los países de la OCDE, los alumnos de escuelas rurales obtuvieron 31 puntos menos en ciencia que los de escuelas urbanas, una brecha que se puede explicar por las diferencias en el perfil socioeconómico de los estudiantes y las escuelas. Como se puede apreciar en el gráfico (OCDE, 2019), teniendo en cuenta el nivel socioeconómico





Foto de Christopher Jolly en Unsplash

## Los resultados académicos de las escuelas dependen en gran parte de la solidez de los proyectos educativos

y cultural (ISEC) los países donde la escuela rural obtiene mayor puntuación que la urbana son Estonia, Finlandia, Lituania, Estados Unidos y España. El único país de la OCDE donde los resultados rurales son significativamente peores que los urbanos son los Emiratos Árabes. Si no se tiene en cuenta el ISEC del alumnado y del centro donde estudia, los estudiantes rurales obtendrían mejores resultados que los urbanos en Bélgica, Reino Unido, Estados Unidos, Israel y Alemania. En el caso de España, la brecha rural - urbano se encuentra justo en el eje. Es decir, es nula. Esto significa que en España los resultados de la escuela rural son significativamente mejores que los de la escuela urbana siempre y cuando estemos comparando alumnos de un ISEC similar.

Los resultados académicos de las escuelas dependen en gran parte de la solidez de los proyectos educativos y en definitiva de las prácticas educativas que se llevan a cabo en las aulas. La realidad de las escuelas rurales es que sus aulas multigrado son formadas por motivos estrictamente estructurales y organizativos ya que no hay suficientes alumnos para graduar la escuela. Ante esta situación, y siguiendo en parte las formulaciones de Veenman (1995) y Little (2001), existen algunas escuelas rurales que viven la multigraducción como un problema y otras como una oportunidad pedagógica (Domingo-Peñafiel y Boix-Tomás, 2019). Tanto en un caso como

en el otro, alumnos de diferentes edades comparten un aula e interaccionan entre ellos; sin embargo, la práctica educativa difiere considerablemente.

### La multigradación por motivos estrictamente estructurales y organizativos:

Este caso es muy común; existe un número elevado de maestros de escuelas rurales que creen que hacer clase en un aula multigrado es una dificultad añadida y resulta problemática. Estas escuelas acostumbran a tener el deseo de crecer en número de alumnos para poder agruparlos al máximo de forma homogénea en cuanto a edad, ya que pedagógicamente toman como referente las escuelas graduadas de enfoque tradicional. Escuelas donde el aprendizaje es unidireccional, el maestro un trasmisor de conocimiento, los alumnos aprenden memorísticamente, sin significatividad, y en donde se apuesta por el trabajo individual y el uso del libro de texto como recurso principal. Este tipo de escuelas acostumbran a separar a los alumnos por cursos o ciclos dentro de la misma aula, a pesar de que todos se encuentren trabajando en la misma materia. En esta línea, algunas escuelas intentan incluso organizar el horario escolar de manera que cada subgrupo del aula, a pesar de estar trabajando en la misma materia, pueda tener otro maestro (desdoblado el grupo) y un espacio distinto.

### La multigradación también como una opción pedagógica:

Este segundo caso, también es notorio en las escuelas rurales, que, a pesar de tener aulas multigrado con un número bajo de alumnos, ven este tipo de organización como una oportunidad repleta de aspectos positivos. Estas escuelas acostumbran a apostar por un trabajo más globalizador y contextualizado, aportando significatividad en el aprendizaje. Creen en un proceso de enseñanza-aprendizaje compartido donde la colaboración tiene un papel fundamental, así como el trabajo entre los alumnos y donde además el maestro tiene el papel de guía y orientador. Para este tipo de escuelas, el hecho de tener alumnos de diferentes edades (y/o intereses, procedencia, etnia, etc.) contrariamente a ser un obstáculo, es enriquecedor y les facilita o bien no les interfiere, en el tipo de educación que quieren. Siguiendo esta línea, hay escuelas rurales que crecen en número de alumnos, hasta el punto de podrían organizarse de forma graduada, pero prefieren tener grupos heterogéneos (por ejemplo, tres grupos de p3-p4-p5 en vez de un grupo para cada curso). También hay experiencias de escuelas rurales de nueva creación que gradualmente van creciendo un curso cada año y apuestan por las aulas multigrado ya desde el inicio.

En definitiva, se debería poder superar el enfoque pedagógico multigrado basado en motivos estructurales y organizativos, concretamente de entender a ésta

como una imposición sin ninguna otra opción. Si se consigue en el marco de un proyecto educativo afín y la escuela rural española se resignifica en todos los sentidos abordados en este artículo tendremos aulas y escuelas más inclusivas. Escuelas rurales que permitan el acceso y la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos y todas las alumnas revertiendo en la vida de las zonas rurales y promoviendo a su vez el reequilibrio territorial en España. ●

## REFERENCIAS

- Arnold, L. M. (2000). *Rural schools: Diverse needs call for flexible policies*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Banco Mundial (2019). Crecimiento de la población rural (% anual). Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.RUR.TOTL.ZG?locations=ES>
- Bustos, A. (2011). Investigación y Escuela Rural: ¿Irreconciliables? Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado 2011 15 (2). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43500/25375>
- Coladarc, T. (2007). Improving the yield of rural education research: an editor's Swan Song. *Journal on Research in Rural Education*, 22 (3), p. 1-9. Recuperado de <http://jrre.psu.edu/articles/22-3.pdf>
- Consejo Escolar del Estado (2018). Informe 2018 del estado del sistema educativo. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2018.htm>
- Domingo-Peñafiel, L. (2014). Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigrau: un estudi de cas (Tesis doctoral, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/283165>
- Domingo-Peñafiel, L.; Boix-Tomás, R. (2019). Escuela graduada y escuela multigrado: una dicotomía a superar en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 4196, p. 84-89.
- Instituto Nacional de Estadística (2019). Cifras de población. Recuperado de [www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176951&menu=ulti-Datos&idp=1254735572981](http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ulti-Datos&idp=1254735572981)
- Johnson, J. y Strange, M. (2005). Why rural matters 2005: the facts about rural education in the 50 states. Arlington, VA: Rural School and Community Trust.
- Little, A.W. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda". *International Journal of Educational Development*, 21, 481-497
- OCDE (2006). Estudios de Política rural en España. Evaluación y recomendaciones. Recuperado de <http://www.joaquinolona.com/wp-content/uploads/2013/01/OCDE.-Política-rural-en-España.-Evaluación-y-recomendaciones.pdf>
- OCDE (2019). "Does attending a rural school make a difference in how and what you learn?", PISA in Focus, No. 94, OECD Publishing, Paris. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/d076ecc3-en>
- PISA (2015). PISA database. OECD Publishing Paris. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/data/2015database/>
- UNESCO (2004). *Educación de la población rural: una baja prioridad*. Educación Hoy. Juny 2004.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best evidence synthesis, *Review of Educational Research*, 65 (4), 319-381.



# Innovando en la escuela rural

El CEIP Isabel de Castilla es un pequeño colegio rural situado en el corazón de Castilla y León. Tiene una escuela pequeña cuyo claustro apuesta por introducir nuevas metodologías y fomentar el trabajo conjunto de todo el centro. Entre estas están sus señas de identidad que son el trabajo por proyectos (ABP), las matemáticas ABN y la biblioteca. Una forma de trabajo que ha cambiado la vida del centro y tiene motivado al alumnado, de tal manera que no quieren perder clase ni los fines de semana.

*Palabras clave: Escuela rural, innovación, proyectos del centro (ABP), matemáticas ABN, ilusión, biblioteca.*



**Ruth Rojo Diez**

Maestra de educación especial y primaria.  
Directora del CEIP Isabel de Castilla de  
Serrada (Valladolid) desde el curso 2011/2012.



uestro colegio, el CEIP Isabel de Castilla, es un centro público situado en Serrada, una localidad a 26 km. de Valladolid que cuenta con, aproximadamente, 1.200 habitantes. Se trata de un colegio rural, con 84 alumnos y alumnas y un claustro formado por 8 maestras a jornada completa, un maestro a media jornada y 4 maestras compartidas con otros colegios de la zona.



**Elisabeth Herrera Rodríguez**

Maestra de Audición y lenguaje y primaria.  
Secretaria del CEIP Isabel de Castilla de  
Serrada (Valladolid) desde el curso 2015/2016.

Como toda escuela rural, nuestro colegio cuenta con ventajas y desventajas respecto a los centros de la capital. Como principal desventaja probablemente destacaríamos la falta de medios materiales, aunque el Ayuntamiento intente suplir estas carencias. Y la mayor ventaja es, sin duda, los grupos reducidos de alumnos con los que trabajamos en cada clase que nos permiten adecuar la enseñanza a todos ellos. Esta situación es la idónea para ponernos de acuerdo todo el profesorado e introducir nuevas metodologías, evaluarlas e ir mejorándolas curso a curso.



Nuestro claustro se caracteriza por intentar mantener una formación continua, una línea conjunta y coherente de trabajo y mucha ilusión por garantizar a los niños y niñas la mejor enseñanza posible, calidad y equidad para todos, motivación, ganas de aprender, alegría por venir al “cole”, etc...

Desde hace ya varios cursos, al iniciar cada nuevo año escolar, nos planteamos un Proyecto de trabajo conjunto (ABP) que abarca a todo el centro; así hemos desarrollado los proyectos globales de Reina Isabel de Castilla, el Arte, los Villanos de los cuentos, etc.. Estos proyectos nos permiten organizarnos de manera colaborativa haciendo grupos que incluyen a niños de todos los cursos, desde educación infantil hasta 6º de educación primaria, lo que fomenta enormemente la convivencia en el centro. En cada uno de esos grupos los niños y niñas tiene que distribuirse las tareas de manera que puedan participar desde el niño de 3 años hasta el de 12, generando actitudes de generosidad, autonomía, compañerismo y empatía. Es muy bonito observar como los alumnos mayores son capaces de ponerse en el lugar de los más pequeños y repartir las tareas para poder incluirlos en la actividad. Gracias a estos proyectos hemos hecho gymcanas, teatro, visitas, lectura compartida...

Pero los dos grandes ejes entorno a los cuales gira el centro y son el motor de la planificación de nuestro día a día son el mundo de los cuentos y el de las matemáticas.

El 13 de mayo de 2016, tras mucho trabajo y gracias a la colaboración de las familias, pudimos inaugurar la nueva biblioteca del colegio. El colegio hace un gran esfuerzo cada curso, para ir poco a poco renovando sus existencias, centrándonos, especialmente, en libros y cuentos de temáticas relacionadas con el proyecto que estamos trabajando cada curso. Cada 13 de mayo celebramos el cumpleaños de la biblioteca con la participación de autores infantiles como José Carlos Andrés, Margarita

del Mazo, Gracia Iglesias, etc. y, entorno a esta fecha, llevamos a cabo una semana de actividades relacionadas con la lectura, desde nuestra propia feria del libro, a spas lectores, talleres de encuadernación, padrinos lectores, etc. Es una de las semanas más especiales del año.

Pero quizá, lo que ahora mismo nos diferencia de otros centros es la aplicación del método ABN para la enseñanza de las matemáticas. Hace varios años, en el equipo directivo oímos hablar del método ABN y tras buscar y leer toda la información que encontramos, decidimos empezar a formarnos para, posteriormente, poder implantarlo en nuestro centro en el que, como en otros muchos, las matemáticas no formaban parte de lo que a los niños y niñas más les gustaba. Al principio del curso 2016/2017, tras conseguir un compromiso del claustro, por el cual todos sus miembros se comprometían a formarse, empezamos a utilizar este método en 1º y 2º de educación primaria; en el curso 2018/2019 ya impartimos ABN hasta 4º.

El método ABN (Abierto Basado en Números) fue creado por Jaime Martínez Montero<sup>1</sup>. Esta manera de entender las matemáticas busca un aprendizaje comprensivo, frente al aprendizaje que promueve el método tradicional, basándose en el conocimiento del número y no de cifras. Parte siempre de la manipulación y respeta el ritmo y la manera de calcular de cada niño.

Este método nos ha permitido sacar las matemáticas del lápiz y el papel, volviéndolas manipulativas, utilizando cualquier material y cualquier espacio. Hacemos matemáticas con palillos, tapones, garbanzos, bandejas de poliespán, policubos, hojaldre y *nocilla*; y en cualquier espacio, el suelo, el pasillo, el patio, la cocina... Nos atrevemos a afirmar que ahora mismo, en nuestro centro, todos los niños y niñas de 1º a 4º de primaria no sólo son competentes en el área de matemáticas, sino que las comprenden y las disfrutan.

No ha sido un cambio fácil para las maestras, supone un cambio tanto en nuestra forma de enseñar como en nuestra forma de calcular; hemos tenido que enseñar a las familias una nueva forma de realizar las operaciones (pues ya no utilizamos los algoritmos tradicionales), para hacerles partícipes de la educación de sus hijos, realizando talleres con ellos e invitándoles a acudir a las clases de matemáticas.

Como todo cambio, al principio asusta, genera inseguridades y te obliga a formarte permanentemente, no lo puedes dejar, pero está resultando muy gratificante observar como día a día nuestros alumnos avanzan y disfrutan con las matemáticas, alcanzando objetivos cada vez más ambiciosos. Nos queda mucho que aprender y mejorar, pero la ilusión y la motivación aumentan cada curso.

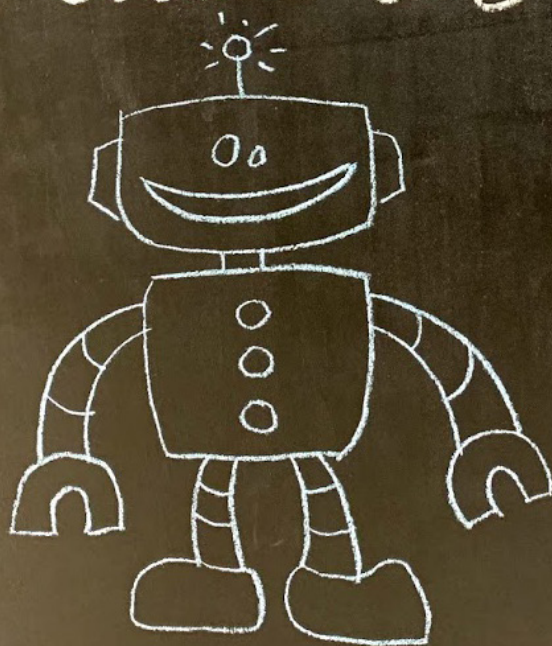
Para terminar, nos gustaría reafirmarnos en que la escuela rural no puede estar reñida con la innovación y los cambios, al contrario es el escenario más idóneo para iniciar esas pequeñas revoluciones educativas, al contar con grupos reducidos que permiten la individualización de la enseñanza y la revisión constante de la práctica docente. ●

#### NOTAS

<sup>1</sup> Jaime Martínez Montero es maestro y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Ha escrito varios libros relacionados con el tema ‘Una nueva didáctica del cálculo para el siglo XXI’ y ‘Competencias básicas en matemáticas. Una nueva práctica’. La aplicación del método ABN se inició por primera vez en un aula de 1º de Educación Primaria del CEIP Andalucía de Cádiz en el curso 2008/2009.

# BENAMAKERS

Aula del FUTURO



## Viaje al Aula de los Benamakers: El aula del futuro en un colegio rural



**Jaume Olmos Piñar**

Maestro de Primaria y Coordinador TIC  
en el CRA Benavites-Quart de les Valls



**M. Isabel Pardo Baldoví**

Departamento de Didáctica y Organización  
Escolar, Universitat de València

### Introducción y Contexto:

La escuela rural, por su condición singular, ha sido tradicionalmente un motor de cambio, de mejora y de puesta en marcha de procesos innovadores, tanto a nivel metodológico como organizativo (Andrés-Rubia, 2019). Además de esta voluntad optimizadora, una de las principales características comunes de la escuela rural es su conexión con el medio, es decir, la profunda relación que en ella se establece entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el entorno en el que la escuela está inmersa. Fruto de estos dos atributos, en un contexto digital como el actual (San Martín, Peirats, & Gallardo, 2014), la escuela rural no puede escapar a esta realidad, sino que cada vez son más las experiencias de centros educativos rurales que, además de enraizarse al medio físico, buscan también la inmersión en el medio digital.

Este es precisamente el caso del Colegio Rural Agrupado (CRA) Benavites-Quart de les Valls, un centro público que se autodefine como caracterizado por la innovación educativa y cuyo objetivo principal es la creación de una escuela democrática, social y basada en el diálogo.





El CRA Benavites-Quart de les Valls se sitúa en una zona privilegiada de la *Comunitat Valenciana*. Concretamente, al nordeste del Valle de Segó, delimitado por la Sierra de Espadán y abierto en forma de arco hacia el mar Mediterráneo, a tan solo 40 kilómetros de distancia de la ciudad de Valencia. El CRA está formado por dos aularios, uno de ellos en la localidad de Benavites (68 alumnos) y otro en el municipio de Quart de les Valls (150 alumnos).

En este contexto singular es donde se encuentra la clase de los *BenaMakers* (aula de 5º y 6º del aulario de Benavites), una auténtica aula del futuro en la que se ha producido una profunda transformación tanto espacial como organizativa favoreciendo la transformación metodológica que ya han llevado a cabo desde hace más de cinco años. Gracias a esta transformación espacial y organizativa, los alumnos se convierten en verdaderos *makers* de su propio aprendizaje, tal y como proclama su nombre: *¡Los BenaMakers!*

La transformación de la clase en un aula del futuro nace de la voluntad del propio alumnado y profesorado

por mejorar la escuela, a partir de la puesta en marcha de un Proyecto de Aprendizaje Servicio (ApS). En el transcurso del mismo el alumnado manifestó la necesidad de renovar las aulas, que consideraban obsoletas, ya que coartaban la participación e interacción entre sus agentes. Por ello, iniciaron un proceso de investigación y documentación que, vinculado a su experiencia de JOB-SHADOWING en Finlandia (en el marco del proyecto Erasmus+ KA101), dio como fruto la necesidad de optar por espacios flexibles que favoreciesen la utilización de metodologías activas donde la investigación, experimentación y reflexión compartida sobre el propio aprendizaje fuesen posibles. Y, sobre todo, aulas en las que se potenciase el diálogo y la participación de toda la comunidad educativa, en línea con los valores constitutivos del centro.

### Descripción del Proyecto y de su Desarrollo

Entrar en el aula de los *BenaMakers* supone sumergirse en una experiencia educativa en la que el alumnado es el máximo protagonista de la construcción de su aprendizaje, en línea con la perspectiva *maker* en la que se basa, y

siguiendo los principios del proyecto europeo *Future Classroom Lab*.

La transformación del aula surge del proyecto de ApS llevado a cabo por el alumnado de tercer ciclo junto al profesorado y las familias, el producto final del cual fue el diseño y construcción del aula del futuro. Aspecto que se ha desarrollado a partir del rediseño del aula con el objetivo de convertirla en un aula más abierta, polivalente, minimalista y adaptada a la realidad, a los intereses y necesidades del alumnado y a la visión del centro. Para ello, se han creado los siguientes espacios flexibles:

- Espacio para presentar (Present): ambiente formado por 6 gradas móviles y una televisión de gran tamaño, para la realización de exposiciones y presentación de investigaciones. Está diseñado a modo de foro para favorecer la participación y el diálogo.
- Espacio para intercambiar (Exchange): zona formada por 3 mesas grandes y otras mesas de menor tamaño que permiten la creación de varios tipos de





agrupamiento, con el objetivo de favorecer el trabajo colaborativo.

- **Espacio para crear (Maker):** espacio con focos, un proyector, un estor verde (utilizado para la realización de vídeos en Chroma), una pared de pizarra y una impresora 3D, dirigido al desarrollo de las habilidades comunicativas y de la creatividad del alumnado.
- **Espacio para desarrollar (Develop):** zona tranquila, sin un lugar fijo o definido en el aula (puede crearse en el momento con mesas Z-Tool), donde el alumnado puede acceder a distintos recursos, realizar investigaciones, trabajar individualmente y aprender de manera informal. En este espacio los límites entre el aprendizaje formal e informal se desdibujan. El alumnado puede realizar manualidades, visualizar vídeos de YouTube, escuchar podcasts, participar en juegos interactivos o experimentar con aplicaciones.
- **Espacio para interactuar (Interact):** rincón con pufs que permiten un espacio móvil y flexible donde se pueden compartir diálogos, reflexiones y pensamientos. Pretende estimular el aprendizaje crítico y democrático a partir del diálogo y la interacción. Y, además,

utilizar las tecnologías desde una perspectiva participativa, interactiva e inclusiva.

- **Espacio para investigar (Investigate):** zona flexible para el trabajo en grupo, el desarrollo de proyectos y la realización de prácticas. Está dotado con microscopios, juegos de mesa, ordenadores portátiles, robots y herramientas de programación, terrarios, materiales de geología, hormigueros, etc. En definitiva, una zona donde investigar y recrear el mundo.

Estos ambientes han sido creados partiendo de la creencia en que la reorganización de los espacios del aula puede ser un elemento catalizador de un cambio más profundo, tanto a nivel educativo (optimización de los aprendizajes) como a nivel comunitario (mayor implicación, comunicación e involucración de toda la comunidad educativa). De este modo, los espacios posibilitan el desarrollo de metodologías innovadoras y activas como son el trabajo cooperativo, el trabajo en equipo, el aprendizaje dialógico, la investigación-acción, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Servicio (ApS) o la gamificación con tecnologías. Metodologías que

implican un cambio de rol tanto por parte del alumnado como por parte del docente, y que se dirigen directamente a proporcionar experiencias de aprendizaje significativo entre el alumnado.

En cuanto a la implementación del proyecto, actualmente la clase de los *BenaMakers* ya es una auténtica aula del futuro (pese a que todavía se están ultimando algunos detalles). Y, además, esta transformación también pretende hacerse extensiva de manera gradual al resto de aulas del centro. Para lo cual, además de la ya existente implicación de la comunidad educativa, será necesario también el respaldo económico de la Administración Educativa. Objetivo para el cual se ha presentado un proyecto de innovación para conseguir financiación y posibilitar la transformación global del centro escolar.

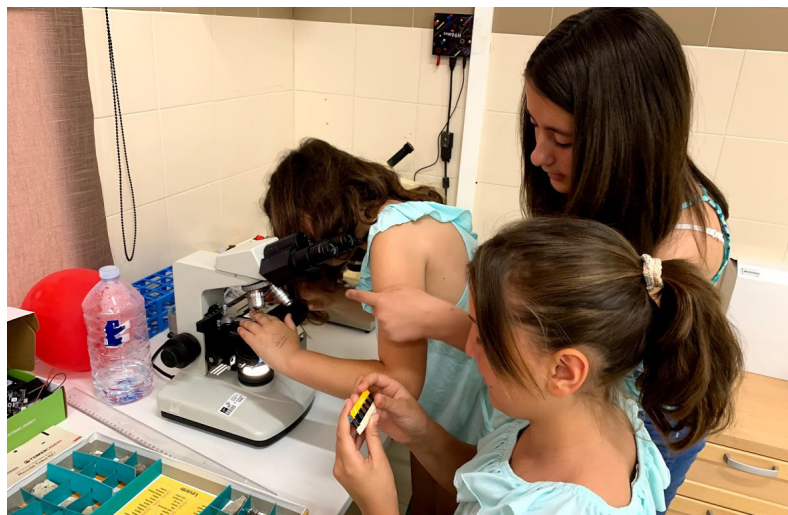
### Instrumentos o herramientas

El proyecto de transformación del aula del futuro se ha desarrollado a partir de la metodología de la investigación-acción (Carr & Kemmis, 1983) siguiendo las siguientes fases:

- **Fase 1: Diagnóstico Participativo:** detección de necesidades a partir del diálogo y la reflexión compartida.

- Fase 2: Planificación participativa: se concretan los objetivos y las propuestas de acción, así como los recursos necesarios para lograrlo.
- Fase 3: Observación y Acción participativa: se implementan las medidas a través de la acción participativa. Y se recogen evidencias para la evaluación formativa del proyecto.
- Fase 4: Reflexión participativa: tras la implementación del proyecto se genera una reflexión al respecto, valorando desde una perspectiva formativa y participativa el grado de consecución de los objetivos y el impacto real que el proyecto ha generado. Con el objetivo de emprender acciones que optimicen el proceso. Lo que abre de nuevo el ciclo de investigación-acción.

En este sentido, es necesario destacar dos aspectos clave que han vertebrado la metodología a seguir, y que se corresponden con los valores principales del centro educativo: el diálogo y la participación. Ambos elementos han estado presentes desde el inicio del proyecto (en la fase en la que empezó a gestarse el ApS donde toda la comunidad educativa reflexionó globalmente sobre el modelo de escuela que querían crear y sobre las acciones que debían emprender para ello) hasta el fin del mismo (abriendo de nuevo el debate y la reflexión compartida sobre cómo continuar con la implantación del proyecto). El diálogo y la participación se han convertido en los motores de la materialización y avance del proyecto, nutriéndose y reforzándose recíprocamente y consiguiendo que el proyecto, pese a que todavía se restringe a un aula, sea vivido y sentido como un proyecto comunitario que engloba a toda la escuela.



### Valoración interna y/o externa de la práctica

El proyecto todavía está en fase de implementación y extensión. No obstante, conscientes de la importancia y necesidad de su evaluación, se han previsto las siguientes estrategias:

- Una encuesta anónima para valorar el proyecto en el aula (implementación de los cambios, tiempo invertido, satisfacción de expectativas, efectos sobre el aprendizaje y autonomía, etc.).
- Rúbrica de evaluación para toda la comunidad educativa.
- Cuestionario de autorreflexión personal para familias, alumnado y profesorado, para valorar los puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora.
- Observación directa y recogida de datos por parte del profesorado.

La evaluación se realiza a través de distintos instrumentos y contempla a los diferentes agentes de la Comunidad Educativa. Con el objetivo de optimizar la puesta en marcha del proyecto, valorando la adecuación de las acciones y el impacto sobre el aprendizaje del alumnado. Al tiempo que permitir la identificación de buenas prácticas, métodos, herramientas y recursos que pueden compartirse

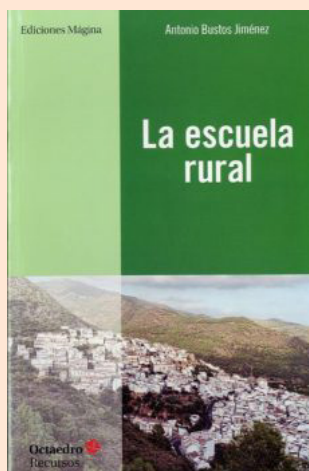
con otros profesores en el centro educativo o en la comunidad.

Como conclusión preliminar, debemos destacar el positivo impacto de la experiencia en la comunidad educativa en general. Principalmente, las vivencias y la satisfacción del alumnado, quien está viendo cómo su proyecto se materializa y cobra sentido, cómo el trabajo de cambio, reflexión y diseño de su ApS ha logrado que el aula de sus deseos sea hoy en día una realidad. Y, consecuentemente, el contagio de esta ilusión a las familias y al profesorado, en la plasmación de un proyecto participativo y comunitario. ●

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Andrés-Rubia, F. (2019). Oportunidades de la escuela rural en la España despoblada. En Á. San Martín & J. E. Valle (Eds.). *La construcción de un modelo educativo. Distorsiones, cambios y continuidades* (pp. 143-162). Valencia: Calambur.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1983). *Becoming critical: Knowing through Action Research*. Victoria: Denkin University.
- San Martín Alonso, A.; Peirats Chacón, J.; Gallardo Fernández, I.M. Centros educativos inteligentes: luces y sombras sobre las políticas de transferencia de tecnología y las prácticas docentes. *Profesorado*, 18(3): 63-79 (2014). [<http://hdl.handle.net/10481/34501>]

## Libros



Bustos, Antonio (2012). *La escuela rural*. Barcelona, Mágina/Octaedro.

## Artículos

Hamodi, Carolina y Aragüés, Sara (2014). «La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos» en *Palabra*, n. 14, pp. 46-61.



Boix, Roser (2014). «La escuela rural en la dimensión territorial» en *Innovación Educativa*, revista de la Universidad de Santiago de Compostela, n. 24, pp. 89-97.

## Páginas web

Escuela Rural es un espacio colectivo dedicado exclusivamente a la escuela rural. Entre sus secciones pueden encontrarse noticias, información y recursos de todos los territorios y comunidades autónomas. [escuelarural.net](http://escuelarural.net)

El CEIP Ramón y Cajal de Alpartir (Zaragoza) tiene un blog interesante con recursos y experiencias en el que se refleja la vida y actividad de esta reconocida escuela rural. [www.cpalpartir.com](http://www.cpalpartir.com)

La escuela rural a través de sus documentos es una página del Servicio Comarcal de Archivos de la Hoya de Huesca que ha seleccionado los documentos escolares más interesantes conservados en la comarca en un periodo de casi 200 años. [www.escuelarural.es](http://www.escuelarural.es)

L'Observatori d'Educació Rural de Catalunya, página oficial del observatorio catalán con documentación y estudios desde su creación. [oberc.fmr.cat](http://oberc.fmr.cat)

Foro de la Escuela Rural de Castilla la Mancha. [www.ferclm.org](http://www.ferclm.org)

Fédération Nationale pour l'École Rurale (FNER). [ecole-rurale.marelle.org](http://ecole-rurale.marelle.org)

L'Observatori de l'Educació Rural Catalana (OBERC). [oberc.fmr.cat](http://oberc.fmr.cat)

Museo de la Escuela Rural de Alcorisa. [www.museodelaescuela.com/museo.html](http://www.museodelaescuela.com/museo.html)

Museo de la Escuela Rural de Asturias. [www.museodelaescuelarural.com](http://www.museodelaescuelarural.com)

Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales – RIBETER. [ribeter.org](http://ribeter.org)

Escuelas Rurales de Navarra. <https://sites.google.com/site/herrieskolak/home>

Iniciativa Social de Mujeres Rurales. [www.ismur.es](http://www.ismur.es)

Los Nuevos Habitantes de la Escuela Vacía. [nuevoshabitantesespanavacia.com/reportaje6.html](http://nuevoshabitantesespanavacia.com/reportaje6.html)



## Películas

*El olivo*, es una película española dirigida en 2016 por Iciar Bollain con guion de Paul Laverty. Alma, una joven que trabaja en una granja de pollos en un pueblecito de Castellón, Canet, mantiene estrechos lazos con su abuelo. Cuando este deja de comer, Alma se obsesiona con recuperar un olivo milenario que su familia vendió en contra de la voluntad del abuelo. La actriz Anna Castillo obtuvo en 2017 el Goya a la mejor actriz revelación.

La lengua de las mariposas (1999)

Ni uno menos (1999)

Hoy empieza todo (1999)

Los colores de la montaña (2010)

Camino a la escuela (2013)

Documental: Ser y tener (2011)

Documental: El lápiz, la nieve y la hierba (2017)





“La clave no es ser cooperativa, sino profesional y honesto”, Benet Delcán Zamudio, uno de los padres del movimiento cooperativo valenciano, un gran impulsor del tejido empresarial y educativo de l’Horta Sud, una persona tenaz y fiel a sus ideales, un emprendedor, un idealista que siempre trabajó para crear una sociedad más avanzada, más abierta, más justa y solidaria.

Nuestro compañero, formó parte en 1992 de la primera Junta Directiva del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de la Comunidad Valenciana. Mantuvo durante todos estos años una presencia permanente en todas las actividades y desde 2012 a 2015 fue también secretario de la Junta Directiva y Consejo General del Fórum en el Estado Español donde forjó grandes amistades entre las personas asociadas de los distintos foros territoriales, y en su última etapa también formaba parte de la actual Junta directiva en la Comunidad Valenciana.

Benet, un amigo, una persona que con su labor y compromiso ha contribuido a forjar la historia del cooperativismo

valenciano. Fue Presidente y Director General de Florida. A su vez, ocupó cargos de responsabilidad en diferentes cooperativas como Consum, La Nostra Escola Comarcal, Ninos o Abacus. Presidente de Akoe Educación, Miembro del Consell Superior de Cooperativismo de la Comunitat Valenciana y hasta el último momento formó parte de la fundación para la ética en los negocios, Étnor y fue Presidente de Caixa Popular.

Obtuvo el premio de cooperativismo, la mayor distinción para personalidades del sector, por toda una carrera profesional dedicada a la puesta en marcha y gestión de centros educativos, vinculados estrechamente con el cooperativismo de enseñanza.

Desde el Fórum Europeo de Administradores de la Educación siempre lo tendremos en nuestro recuerdo, y su energía y creatividad emprendedora nos acompañará en todas nuestras actividades. ●



# XIII Encuentro Interfóruns de la Antigua Corona de Aragón y VII Ronda Pirineos en SOS (Zaragoza)

**C**omo viene siendo tradición cada año, un Foro de las distintas Comunidades Autónomas debe organizar con los cercanos geográficamente, una jornada en torno a un tema en auge relacionado con la educación. Este año, la organización correspondía al Forum de Aragón. Por motivos logísticos y de calendario, se decidió, previa consulta a los Forum afectados, hacer una única jornada en la que pudieran participar tanto los participantes a la Ronda Pirineos como a la Antigua Corona de Aragón.

Así pues, se eligió como escenario el bonito pueblo, conjunto monumental histórico artístico, de Sos del Rey Católico. El día 6 de abril de 2019, la jornada de convivencia de los Fórum que componen la Antigua Corona de Aragón (Cataluña, Valencia, Baleares

y Aragón) y Ronda Pirineos (Cataluña, Sur de Francia, País Vasco y Aragón) se dieron cita en el Palacio Español del Niño, Casona renacentista del siglo XVI, que fue cedida para el evento por el ayuntamiento de Sos de forma gratuita. Las calles de Sos, guardan tanta historia en sus piedras y le dan su impronta al pueblo que lleva con orgullo ser la cuna del Rey Fernando.

La jornada giró en torno al tema de la INCLUSIÓN EDUCATIVA. El enfoque que cada Comunidad dio a su exposición fue muy diverso, desde experiencias en el aula, relación del trabajo de Inspección Educativa con la inclusión, normativa, programas, etc. La presentación del encuentro y bienvenida corrió a cargo del presidente del Consejo Escolar de Aragón, Jesús Garcés Casas. Siendo la alcaldesa de Sos, M<sup>a</sup>





José Navarro, quién llevó a cabo el cierre y despedida de la jornada.

Comenzamos con la exposición de una experiencia de un centro de Zaragoza capital, el CEIP Ramiro Soláns, con un alumnado muy diverso y con unos resultados exitosos. Cataluña, País Vasco, Valencia y de nuevo Aragón, desde el punto de vista de Inspección, expusieron las actuales normativas autonómicas sobre la inclusión, programas y experiencias que se están llevando a cabo en las mismas.

Posteriormente, una comida en un restaurante del pueblo, seguido de una visita turística y cultural por sus calles cargadas de historia, hicieron de la jornada un día agradable donde la reflexión sobre la inclusión nos dejó algunas conclusiones satisfactorias y muy enriquecedoras para todos los asistentes.

Como resumen podríamos decir que todos estuvimos de acuerdo en que la Inclusión da respuesta a toda la diversidad del alumnado, sea por discapacidad, por etnia o por situaciones desfavorecidas; la

responsabilidad recae en toda la comunidad educativa. Asimismo, quedó reflejada la preocupación porque todo el alumnado adquiera una formación y desarrollo integral, en todas sus facetas, siendo este el objetivo principal.

No podemos obviar el hecho de que se abre una duda ante la situación actual; la respuesta que se pretende en muchos de los programas educativos debe evitar que sigan una vía segregadora, por lo que debemos caminar en esa línea, donde las metodologías, deben ser acordes a las necesidades que nos plantean los alumnos y alumnas de nuestros centros, pertenecientes a una sociedad interactiva, digital, donde la teoría de la información se apodera del conocimiento.

Aquí queda, abierta, una reflexión que toda la Comunidad educativa debe llevar a cabo para entre todos alcanzar la educación de calidad que la LOE proclama, y dar así cumplimiento a los derechos fundamentales sobre educación de todos los ciudadanos, que marca nuestra Constitución. ●



# XVII Jornadas FEAE Madrid, Miradas al Aula

**José Manuel Cabada**  
Presidente FEAE Madrid.

**E**l día 29 de abril, se iniciaron con una Mesa de Debate, en la que *Mariano Fernández Enguita*, planteó la *Hiperaula*. La definió como un concepto que sintetiza la idea de que hay que romper, es posible romper y ya se está rompiendo con la vieja escuela centrada en el aula. El aula hoy no solo es un lugar, sino toda una organización de espacios, de tiempos, de las distintas actividades, de las relaciones entre alumnos y con los profesores, donde profesores y alumnos aprenden juntos y unos de otros, manejando la información que reciben y la que buscan del pasado para vivir el presente y del presente para orientarse para un futuro no previsible. Se trata de un espacio amplio y lo más abierto, con

dos profesores o más, con alumnos de varios grupos, con flexibilidad para atender al grupo, a los distintos equipos o al alumno; con ello los profesores amplían y diversifican su trabajo y cualificación profesional y los alumnos se interesaban e implican en la producción y creatividad con las interrelaciones en los equipos y grupos de trabajo. Ha diseñado el *Hiperaula* de la Universidad Complutense de Madrid, en la Facultad de Educación, que puede visitarse con solicitud previa.

*Pedro Uruñuela*, presentó, La gestión del aula, que es algo más complejo que dar clase y supone el protagonismo claro del alumno. Los elementos clave para la gestión del aula, han de ser: las relaciones

interpersonales, que definen el clima del aula, construyen el grupo y los grupos, la relación con los profesores del aula y la gestión de los conflictos; los “motores” del alumnos, sus emociones y sus motivaciones; los “elementos internos” del aula, lo que se planifica, los equipos de trabajo, lo que se produce y la evaluación y autoevaluación. Hace un análisis de las conductas disruptivas, cuya parte visible son los comportamientos inapropiados que dificultan el aprendizaje y el trabajo de alumnos y de profesores, pero insiste en la importancia en la parte más invisible de esas conductas disruptivas, la raíz de ese comportamiento visible. Como sugerencias y pautas de actuación en la gestión del aula, propone: el papel activo del alumno en la gestión del aula; la atención a las emociones y motivaciones, y la inteligencia para manejarlas; el trabajo constante para la motivación del grupo y de cada alumno; los cambios y ajustes curriculares para flexibilizar los contenidos ajustándolos a las competencias necesarias; los cambios organizativos en los que primen el trabajo en equipo y en grupos; la elaboración de normas consensuadas desde planteamientos democráticos y de escucha; y de cómo responder y resolver las conductas disruptivas.

Marta Nieto, Profesora de IES manifiesta que sigue las pautas planteadas por Pedro Uruñuela ya que trabaja en la Zona Sur de Madrid y allí tuvo lugar la investigación y datos para el libro, la Gestión en el Aula.

Lea Plangger, Maestra en un CEIP apuesta por la motivación y la innovación en su aula, y el plantearse nuevos objetivos apoyándose en sus trabajos en el grupo Atlántida y en las clases que imparte en la Universidad Complutense.

El día 6 de mayo, inicia la Mesa Debate, María Antonia Casanova, La evaluación educativa en la diversidad y en contextos inclusivos. Plantea una serie de reflexiones ¿la evaluación sirve para conocer las posibilidades

de los alumnos? ¿Apoya el desarrollo y ajuste del programa? ¿Mejora la calidad del sistema educativo?, para qué queremos evaluar? Para condicionar los procesos de aprendizaje? ¿Para comprobar los resultados obtenidos? ¿Para marginar a los “diferentes”? Si la respuesta es NO, tenemos que cambiar el concepto de evaluación: la evaluación es para conocer mejor al alumno y para detectar sus fortalezas y debilidades; para ajustar la forma de enseñar; para valorar los progresos en función de sus posibilidades; para conseguir que todos se desarrollen e incorporen dignamente a la sociedad. En síntesis, para atender a la diversidad del alumnado; incorporar la equidad al sistema educativo; mejorar la calidad del sistema educativo.

*Alejandro Iborra*, desarrolló La evaluación desde la concepción del aprendizaje visible y transformacional. En su contexto subjetivo se definió como un constructivista evolutivo, con tendencia en los últimos años al constructivismo social y por ello su dedicación a la investigación de carácter ideográfico, dinámico, atendiendo a los procesos, a la interpretación de los significados, a la inclusión del contexto.

El poder de la evaluación configura el curriculum, la enseñanza y el aprendizaje. Enumera tres maneras diferentes de evaluación: evaluación del aprendizaje; evaluar para aprender; evaluación como aprendizaje, y cierra “Dime cuál es tu concepción del aprendizaje y te dirá como evalúas”. Apuesta por el aprendizaje visible, colaborativo y transformacional que depende sobre todo del feedback formativo, como proceso dinámico y cambio cualitativo, pero no del profesor hacia los alumnos sino de los alumnos hacia el profesor.

*Juan José Reina*, presentó La Evaluación Externa al alumnado de la Comunidad de Madrid. Afirmó que la evaluación educativa es concebida como un componente fundamental de cualquier política pública en educación y que por

ello ha de referirse al alumno, a los centros educativos, al profesorado a los programas, al sistema educativo en general y también se apuntó a la Administración educativa. Sin embargo, en nuestro país, la práctica totalidad de la evaluación se aplica al alumno y de la misma se pretenden sacar conclusiones sobre el sistema educativo en su conjunto.

El modelo de evaluación de la Comunidad de Madrid, es el que serviría y ha servido para el desarrollo de la LOMCE:

Pruebas de conocimientos y destrezas (CDI), para los alumnos de 6 de Primaria y toda la Secundaria; Evaluación individualizada a todos los alumnos de 3º y 6º de Primaria y 4º de la ESO; Pruebas de evaluación diagnóstica de la LOE, que se mantienen pero con peligros de sus fines; Pruebas PISA.

Los aspectos positivos que pretenden estas pruebas pueden dar algunas pistas de mejora pero ni importantes ni claras. Los aspectos negativos son mayores: confunden examinar con evaluar, subordinan la evaluación a una calificación, expresan el momento del alumno pero no su realidad, al basarse en estándares para el aprendizaje caen en el riesgo de prepararse para la prueba en vez de aprender y progresar, limitan la capacidad y de profesores y centros docentes al interrumpir sus propuestas y procesos. Concluye alertando de que estas evaluaciones pueden derivar en un peligro-riesgo de estar orientadas u orientarlas a seleccionar, clasificar y segregar en vez de identificar procesos y problemas para poder establecer medidas de mejora. ●



# Jornada de primavera del FEAE CyL en Palencia sobre «Las diferentes miradas de la inclusión educativa plena»



**Carmen Romero Ureña**  
Subdirectora revista DYLE

*“Piensa en que ahora te dicen que dentro de 20 o 30 años vas a tener Alzheimer y tienes que decidir dónde querías vivir llegado el momento ¿en un centro especializado lleno de gente con Alzheimer o con tu familia?”*

(M. A. Verdugo)

**E**l día 18 de mayo de 2019, en El Campus Universitario de La Yutera de la ciudad de Palencia, el FEAE de CyL, en colaboración con la Junta de Castilla y León y la Universidad de Valladolid, celebró su tradicional Jornada de Primavera en la que se abordó un tema de reflexión importante y de candente actualidad como es la inclusión educativa plena, analizada desde la perspectiva de los expertos y desde el planteamiento de los protagonistas.

Inauguran la jornada las autoridades educativas universitarias (Vicerrectora y Decana) y del gobierno (Director

del Área de Alta Inspección), y comienza la ponencia marco a cargo de Miguel Ángel Verdugo, Catedrático de Psicología de la Discapacidad en el Departamento “Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos” de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, Director del INICO y de Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, que nos habló sobre “La inclusión escolar plena frente al modelo de centro de educación especial en un contexto de calidad de vida”.

El punto de partida de su conferencia fue histórico haciendo un recorrido

desde los años 50/70 del siglo pasado en el que la atención a las personas con discapacidad se basaba en la institucionalización de las mismas; el enfoque basado en los servicios de los años 70/90; y el enfoque basado en la comunidad y en los apoyos a partir de los años 90.

Verdugo defiende con múltiples argumentos que el medio natural del alumnado con discapacidad es la inclusión, algo que muchos ya defendían antes de 2006, momento en que la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, en su artículo 24, hablara de generar un sistema educativo inclusivo.





Considera que la inclusión supone un poderoso cambio cultural basado en tres perspectivas: el paradigma de los apoyos, el modelo/teoría de calidad de vida y el enfoque de los derechos. Su postura ante la discapacidad es que esta, obviamente, no cambia, pero si cambian los apoyos, si la política que se desarrolla es la adecuada, si se mejoran los recursos, etc., mejora la vida de este alumnado, mejora su calidad de vida: el bienestar material, el desarrollo personal, el bienestar físico y emocional, las relaciones interpersonales, la autodeterminación, la inclusión social y los derechos.

Fue muy interesante el análisis que realizó sobre las implicaciones de los nuevos paradigmas en la educación, como centrar la atención en el ambiente, el diseño universal para el aprendizaje, la autodeterminación o el aprendizaje auto dirigido por el estudiante, el desarrollo de los planes de apoyo y del enfoque de calidad de vida, entre otros.

Considera que las claves para lograr la inclusión están en la implicación de los profesionales, la sensibilización de todos y la dotación económica; que se debe avanzar con un Decreto de Educación Inclusiva, potenciando los equipos psicopedagógicos de discapacidad intelectual, ampliando la red de apoyos, evaluando el sistema: qué está pasando... y con

voluntad política. Nos anticipó que en tres años saldrá una nueva definición revisada de la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual (AAIDD).

A continuación se desarrolla una Mesa Redonda sobre *Las miradas diferentes de la inclusión escolar plena*, coordinada por José Ángel Garrido, miembro del FEAE CyL, en la que contamos con María Emma González Martín, Jefa del Servicio de Igualdad, Equidad y Orientación educativa de la Junta de Castilla y León; Alberto Sanz, Director del C.P. de Educación Especial Carrechiquilla de Palencia; Cristina Moreno, miembro del AMPA del mismo colegio; Rocío Molpeceres, Vicepresidenta de ASPACE Valladolid; Juan Pérez Sánchez, Presidente de CERMI CyL y Rafael de la Puente, Técnico del Servicio de Asuntos Sociales. Universidad de Valladolid.

El debate estuvo polarizado entre dos posturas claramente diferenciadas: la emocional, a favor de la no desaparición de los centros específicos de educación especial y la técnica, a favor de la inclusión plena cuando los medios y recursos sean garantes del derecho a la inclusión de calidad. Todos coincidían que la educación inclusiva es un derecho y que el cambio hacia la inclusión plena no se puede hacer de la noche a la mañana. Todos están a favor de la inclusión, pero manteniendo la red dual de centros ordinarios inclusivos y

centros específicos también inclusivos que cuentan con todos los recursos.

Fueron muy interesantes los datos aportados sobre la evolución del número de estudiantes con discapacidad que acuden a la Universidad Española; en la actualidad el 1,5 % (22.190 alumnos) de los estudiantes universitarios tiene discapacidad, matriculados en 83 universidades.

Las conclusiones que se recogieron de la mesa redonda y de la participación de los asistentes indican que es necesario cumplir la Constitución y, por tanto, respetar los acuerdos internacionales de inclusión educativa; es preciso un pacto educativo que entre de lleno en las necesidades reales de la inclusión; elaborar una normativa inclusiva (sin contradicciones); plantear una formación del profesorado a nivel inicial y permanente desde un paradigma inclusivo; profundizar en el diseño universal de aprendizaje; y fomentar una cultura inclusiva.

A la Jornada de primavera a la que han asistido, además de los miembros del FEAE CyL, la Directora General de Innovación Educativa, Inspectores Centrales, Directores Provinciales de Educación, Jefes de Servicio de la Consejería de Educación, Directores de centros educativos, sindicatos, profesores de todos los niveles educativos y alumnado de la universidad; acudió el Consejero de Educación, Fernando Rey que hizo la clausura señalando cuatro niveles de segregación sobre los que es necesario continuar trabajando para su erradicación: la socio-económica, la étnica, la de género y la discapacidad y finalizó ensalzando la labor del FEAE CyL y su implicación en los temas que preocupan a la comunidad educativa. ●



# Cronica de la Jornada Interforum de Centro Sur

Toledo 11 de mayo de 2019

**E**n la ciudad de Toledo, nos reunimos los integrantes de los Fórum de Castilla y León, Castilla La Mancha, Extremadura y Madrid. La cálida acogida de Agustín Chozas y su equipo de Castilla La Mancha adquirió carácter oficial con la presencia y participación del Consejero de Educación Cultura y Deportes Angel Felpeto Enríquez que abrió la sesión acompañado por el Director Provincial de Toledo, José Almeida.

El tema de trabajo por el que nos habíamos decantado los FEAE del centro-sur fue la *Inclusión Educativa*

pues coincidimos en constatar que se estaba produciendo una asimilación entre los términos de integración e inclusión y, por tanto, un desconocimiento general del significado de inclusión.

A lo largo de la jornada se analizaron las barreas que tienen los centros educativos para desarrollar un buen proceso de inclusión, tales como determinadas formas de la práctica docente, cierta normativa de ordenación académica, metodologías tradicionales, algunas formas de organizar los apoyos de los centros y las actitudes excluyentes, entre otras.

A raíz de esto se comentaron posibles exigencias para las Administraciones educativas, por ejemplo, generar una financiación coherente con la inclusión; evitar una red dual de escolarización; dar continuidad del alumnado, con ofertas curriculares adecuadas, en secundaria; adaptar la dotación de profesorado, no a las ratios sino a las necesidades de cada centro y a sus proyectos educativos; garantizar ratios que permitan a todos ser atendidos en función de sus necesidades; interdisciplinariedad; revisión de la formación inicial y permanente del profesorado; redefinir funciones del profesorado; modificación de





actitudes; evaluación para identificar las barreras de la inclusión.

Exigencias para una organización escolar enfocada hacia el cambio: plantear un currículo de diseño universal para reducir las intervenciones individualizadas; asumir la ética de la inclusión; y potenciar el trabajo cooperativo y la participación en la vida del centro. Y exigencias para el profesorado: compromiso ético, profesional y pedagógico; competencia para la gestión de la diversidad y actitudes positivas; identificación con el proyecto educativo; planificación curricular basada en el diseño universal (DUA); evaluaciones para la mejora de la práctica docente; enfoques no centrados en los déficits; empleo de materiales, TIC y registros diversificados; formación obligada, permanente y continua; y trabajo interdisciplinar, en equipo y colaborativo.

El grupo consideró que la Inclusión es una cuestión de derechos, de política y de estrategia docente y comunitaria, con nuevos colectivos con necesidades de inclusión (migrantes, hijos de trabajadores pobres, colectivos LGTBI, abandono social, colectivos en exclusión, brecha digital...). Y con CCAA afectadas por el fenómeno de la "España Despoblada o Vacía".

Toda esta diversidad fue motivo de análisis y planteamiento de posibles soluciones a través de metodologías que están permitiendo abrir caminos inclusivos: programas de Aprendizaje-Servicio, Comunidades de Aprendizaje o Proyectos educativos propios que van, día a día, cambiando la escuela. Pero dejando claro que una de las claves en la escuela inclusiva es que las medidas no se rigen por modas de innovación, sino por las diferencias del alumnado que nos llevan a enfoques, métodos, técnicas y prácticas pedagógicas y de la Psicología Evolutiva que nos permitan diseñar tareas, contenidos, actividades y propuestas que promuevan niveles de logro de las competencias ajustados a las necesidades del alumnado. La aproximación a este planteamiento puede venir desde el enfoque de Diferenciación del Aprendizaje ("Differentiated Instruction"), el DUA (Diseño Universal del Aprendizaje) o el Proyecto INCLUD-ED de Ramón Flecha que ha demostrado cómo sus planteamientos mejoran considerablemente la calidad educativa.

Un aspecto que nadie dudó fue el de considerar la inclusión educativa un derecho, especialmente, después de analizar la historia desde la integración y el proceso que va desde que la Asamblea General

de las Naciones Unidas aprobó la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y llegar al famoso informe de la ONU sobre el incumplimiento de España sobre la inclusión educativa.

Finalmente se abordó la inclusión educativa desde la perspectiva de la formación permanente del profesorado que debe ser adecuada para hacer docentes competentes, centrados en actitudes y valores y no sólo en conocimientos y habilidades.

La sesión de trabajo terminó con diferentes propósitos sobre la mesa, entre los cuales destacamos la idea de elaborar un Documento que recoja la Declaración de Toledo, consensuado y con el aporte de todos. ●



# Pinceladas del sistema educativo de México



**Margarita Zorrilla Fierro**

Profesora del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.



**H**ace casi 100 años, en 1921, al término de la Revolución, se creó la Secretaría de Educación Pública con la encomienda de administrar, regular, organizar y fomentar la educación. Atendería todos los servicios educativos desde el parvulario hasta la universidad. La historia de este ministerio es larga, compleja y controvertida.

A la fecha, México cuenta con un sistema educativo de grandes dimensiones, complejo en su estructura, diverso en su oferta y que enfrenta desafíos para elevar la calidad, equidad y pertinencia de sus servicios a **más de 36 millones de niños y jóvenes que se encuentran en instituciones escolares, desde infantil hasta la educación superior**. Hoy, la educación obligatoria es de 15 años (3 preescolar, 6 primaria, 3 secundaria básica, 3 media superior).

La política educativa está asociada a los tiempos políticos de las administraciones del gobierno federal que cambia cada seis años. Como en una moneda, de un lado se observan políticas positivas que impulsan la educación y por el otro se advierten políticas frágiles y efímeras. Ambas van conformando las prácticas del sistema educativo.

Como en otros países, México ingresó a procesos de cambio importantes a partir de 1992. Se descentralizó la operación de las escuelas de educación básica, cambiaron las reglas del financiamiento, se reformó el currículo, la evaluación, la participación social, la gestión

directiva y de supervisión se valoraron como funciones esenciales, se hizo visible el papel del magisterio y se buscó transformar su formación profesional, así como las condiciones laborales y salariales. El legado de 1992 es una visión integral de las reformas y políticas educativas al no limitarse sólo al componente curricular de planes y programas de estudio.

Asuntos como el liderazgo docente, directivo y de supervisión en los centros escolares ha ido ganando en importancia y atención. Existen proyectos y acciones diversas a nivel del país, región o estado orientadas a transformar y fortalecer estas funciones.

En 2013 se llevó a cabo una reforma constitucional y legal que no tenía precedente. Sus rasgos principales fueron: La evaluación como mecanismo de control de calidad de componentes, procesos y resultados educativos, una nueva organización de la profesión docente y se colocó a la escuela en el centro de las políticas.

El servicio profesional docente y los procesos de evaluación para el ingreso, promoción y permanencia en el servicio público educativo generó tal nivel de conflicto en el magisterio, que el día del maestro, el 15 de mayo de 2019, se vuelve a reformar la constitución. Está en proceso la reformulación o elaboración de las leyes secundarias. Son tiempos de nuevas definiciones y de buscar nuevas maneras de hacer educación.

En tanto, las escuelas abren sus puertas todos los días y los alumnos son recibidos por sus maestros y directivos. ●

**Fernando Andrés Rubia**  
Director revista DyLE

# La construcción de un modelo educativo. Distorsiones, cambios y continuidades

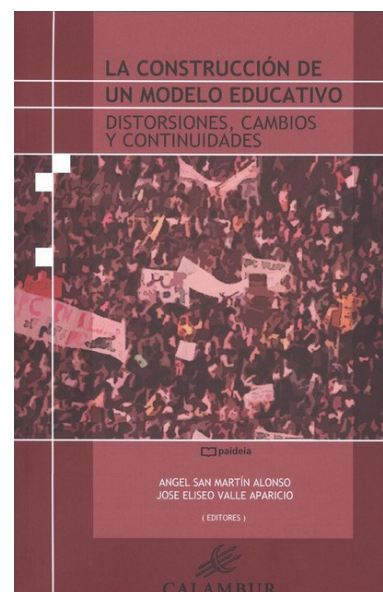
**L**os editores, Ángel San Martín y José Eliseo Valle, ambos profesores de la Universitat de València, han tenido la iniciativa de promover una amplia reflexión sobre el modelo educativo aprovechando la celebración del cuadragésimo aniversario de nuestra constitución, y tomando esta fecha como referencia de inicio de un proceso de reconfiguración del sistema educativo y de ajustes en el modelo educativo de los centros. En su propuesta adoptan el centro educativo como objeto principal de estudio, entendiendo que en este marco se producen los procesos principales de producción y reproducción del conocimiento.

En este volumen han contado con un amplio grupo de profesionales del mundo educativo, desde una visión muy transversal han conseguido incorporar el punto de vista de un enorme arco de posiciones ya que colaboran docentes de todos los niveles educativos: infantil, primaria, secundaria y universidad; con diferentes funciones como directivos e inspectores; de varias comunidades autónomas, aunque predominen los de la Comunidad Valenciana; y con marcos teóricos diferentes, así podemos encontrar colaboraciones desde perspectivas que se identifican con la pedagogía crítica, hasta autores que parecen identificarse con posiciones antipedagógicas. Como en toda obra colectiva,

debemos hablar de un contenido desigual, aunque globalmente se trate de un trabajo muy meritorio. Antes de pasar a destacar los diferentes capítulos y sus temáticas es imprescindible reconocer el valor de la publicación que permite revisar de forma diacrónica los grandes temas educativos del país.

Además, la invitación se extiende a diferentes temáticas agrupadas en tres apartados. En la primera parte, De los argumentos, siempre con una visión de recorrido temporal desde los años setenta, la lectura se dirige a aspectos esenciales, como los cambios curriculares y sus resistencias, bien analizado por Dino Salinas; la cuestión del género, un interesante trabajo sobre la educación de las mujeres y las mujeres en la educación; la participación educativa desarrollada por García Trapiello o el modelo educativo abordado desde la visión de tres docentes de secundaria.

En la segunda parte, el protagonismo se dirige hacia los contextos en los que se producen los procesos de enseñanza aprendizaje poniendo el acento en los principales condicionantes de la actividad diaria. Comienza con una colaboración sobre la arquitectura escolar, tan en boga actualmente por la revalorización de los espacios y de su diseño, un trabajo muy interesante de Gómez Alfonso. Le sigue una colaboración sobre la compleja escuela rural focalizado en entornos



**San Martín, Ángel y Valle, José Eliseo (eds.)**  
Calambur editorial. Valencia, 2019

desertizados del que suscribe esta reseña. A continuación, se aborda la evolución de las tecnologías en las aulas y la coexistencia de múltiples enfoques y convicciones relacionados con su uso. Capítulo aparte Josefina Lozano y José Peirats desarrollan la atención a la diversidad, un aspecto que ha evolucionado notablemente desde la idea de integración a la inclusión y desde las necesidades educativas especiales a las necesidades específicas de apoyo educativo. El apartado termina con un trabajo de grupo sobre la dirección de los centros en el que se trata la gestión junto al liderazgo educativo.

La parte final está dedicada de forma genérica a las experiencias: la enseñanza de las lenguas, el tiempo escolar; un interesante trabajo sobre la enseñanza de la cultura visual de Enrique Llorente; otro también destacado sobre la educación en los medios de Javier Ballesta y María Bernal; y por último, una historia de vida profesional basada en entrevista que pone el acento en las técnicas biográficas como instrumento para la mejora de la formación del profesorado. ●



# La implementación de la mejora en los centros escolares

## Principios y procesos (II)



**Alejandro Campo**  
FEAE Euskadi



**Elena Campo**  
Prof. de francés (EOI)



**Alfonso Fernández**  
Inspección de Educación

# E

l dossier parte del convencimiento de que la mejora en los resultados de aprendizaje y en el funcionamiento de los centros está en manos de los protagonistas de la acción docente y discente, alumnado, profesorado y familias y de las unidades singulares de intervención educativa, los centros escolares. Se intenta también desmitificar el entendimiento de la innovación y el desarrollo en los centros. No es algo hecho por los expertos y aceptado pasivamente por los que tienen que llevarlo a la práctica. Es algo pensado y aplicado por los protagonistas, con el apoyo apropiado y dentro de las prioridades legítimamente establecidas por la política educativa de las Administraciones Educativas. El progreso de las escuelas se sustenta en su capacidad interna de mejora. Esta cultura se manifiesta, entre otros, en tres elementos que funcionan de modo interrelacionado:

- Los procesos cíclicos de revisión, planificación, implementación e institucionalización de las mejoras planteadas.
- Un conjunto de técnicas y estrategias que se utilizan para poner en marcha los procesos anteriores.
- La capacidad y disponibilidad para trabajar de modo sostenido y en colaboración.



## Introducción

La evaluación es una actividad básica, generadora de otros procesos de mejora. Busca una percepción ajustada de lo que se hace y de lo que se consigue. Potencialmente sirve como mejora y para la mejora. Antes de empezar a caminar nos dice dónde estamos -el punto de partida-. Supone la aplicación de procesos y técnicas, dentro de una orientación colectiva.

Los planes de desarrollo institucional constituyen otro proceso continuo que requiere la implicación colectiva y el uso de herramientas y técnicas apropiadas. Tanto su diseño como su puesta en práctica nos sitúan en el futuro deseable, en la dimensión de desarrollo con la mente puesta en la mejora de los aprendizajes del alumnado.

Para que los cambios percibidos como necesarios se institucionalicen en los centros se requiere una mezcla equilibrada de presión y de apoyo proveniente de la administración educativa y de un equipo directivo conocedor de los procesos y estrategias de cambio. Al equipo directivo le corresponde liderar y gestionar los procesos mencionados, para contar con una imagen real ajustada, una imagen deseable que genere ilusión y entusiasmo colectivos y para guiar el camino de una a otra.

Este ciclo de mejora continua se puede expresar gráficamente de la siguiente manera:

## Procesos de innovación



### La evaluación: documentar la realidad

La evaluación implica recoger información sistemática que cualifique la toma de decisiones. La tarea principal consiste en decidir qué información es necesaria y cómo se puede recoger, de cara a elaborar un juicio de valor fundamentado. La toma de decisiones basada en una información rigurosa supera con creces a aquella que se hace con un limitado conocimiento de la situación. La utilización adecuada de la información ayuda a la organización escolar a ser más inteligente, a resolver sus problemas con mayor eficacia y satisfacción.

La competencia individual se multiplica en un contexto social que permite y estimula que las personas aprendan unas de otras y propicia la interacción inteligente de los profesionales, desarrollando la inteligencia colectiva. Las

escuelas se convierten en organizaciones inteligentes a través de la generación y el uso de nuevos conocimientos. Las buenas herramientas ayudan en este propósito. Las escuelas que aprenden se caracterizan por contar con un amplio repertorio de herramientas sencillas de evaluación, por saber seleccionar las más pertinentes en cada momento y por hacer un uso adecuado de las mismas.

En un primer momento puede ser de interés contar con herramientas genéricas que nos indican el estado general de salud de nuestro centro escolar. A partir de ahí quizá se requieran diagnósticos más específicos que se logran con diseños evaluativos referidos a aspectos parciales de la realidad, en los que no vamos a entrar por la mayor complejidad que entrañan.

### La planificación: anticipación de un futuro deseable

## Características del plan estratégico de mejora



La experiencia demuestra que la planificación es un componente esencial en los procesos de mejora. La planificación se nutre de los datos allegados en la evaluación y de la participación de un amplio número de personas y grupos. Un error que hay que evitar es considerar las prioridades y los planes como algo inalterable: se necesitan flexibilidad en el proceso de puesta en práctica y adaptación a las circunstancias y criterios cambiantes.

Se debe mantener la congruencia de iniciativas y planes con las creencias y valores asumidos por el centro y manifestados en su Proyecto Educativo de Centro (PEC). La compatibilidad entre creencias y valores de una comunidad y sus iniciativas de desarrollo garantizan unos mínimos de seguridad y de implicación.

El proceso de planificación es al menos tan importante como el resultado de la planificación. Los planes y proyectos son un subproducto del proceso de planificación, lo que conduce a pensar que los medios usados en el proceso de planificación son vitales. Es necesario contar con la participación de los implicados, compartir las distintas interpretaciones

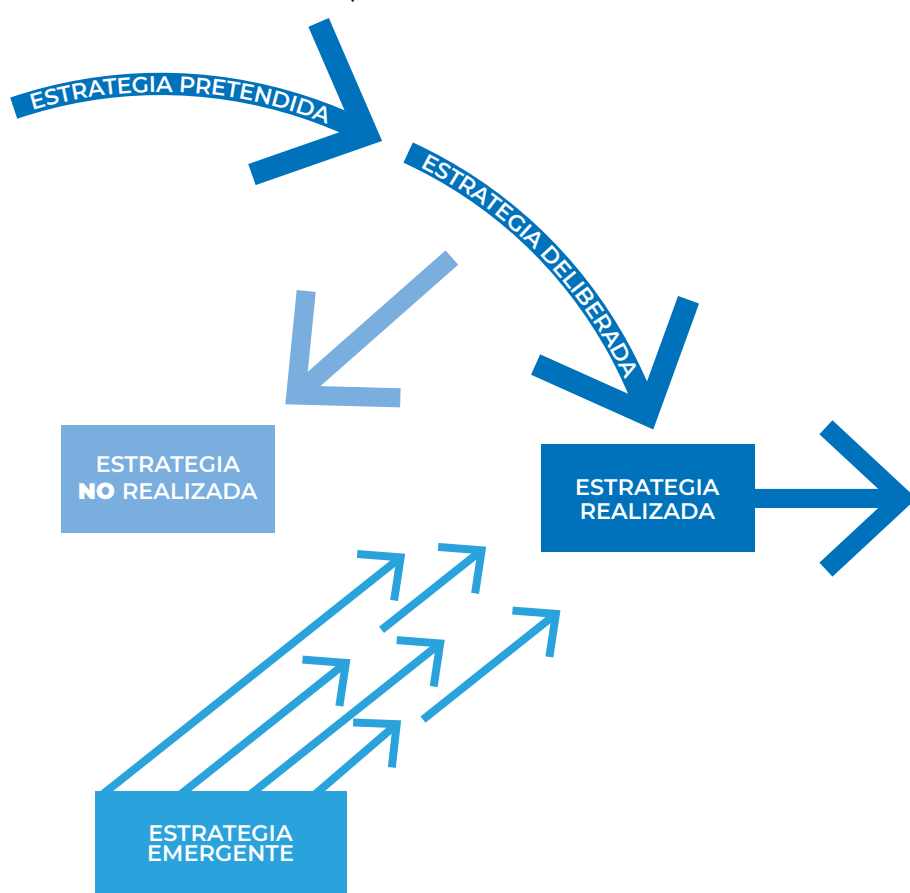


de la realidad e identificar y ponerse de acuerdo en las acciones que hay que emprender. Un plan tiene que movilizar a la acción y su valor radica no solo en la articulación de las metas que se propone sino en su capacidad de activar la acción conjunta de los profesionales.

La comunicación detallada debe garantizarse a todos aquellos que tienen algún interés en el plan, tanto dentro como de fuera de la institución escolar. Así mismo el conocimiento de los progresos realizados ayuda a mantener la implicación de los participantes y a establecer correcciones que garanticen el éxito de la iniciativa y la satisfacción de los participantes.

### La implementación de los cambios: el gran reto de la transformación

Los planes y proyectos no tienen un valor particular a no ser que conduzcan a alguna forma de actuación. Es más, la existencia de planes que han exigido un considerable esfuerzo en su diseño y que no se han llevado a la práctica genera



frustración y desmoralizan al personal. Esta distancia entre la retórica del papel y la realidad no cambiada es bastante común en nuestras escuelas y suele tener un efecto demoledor en la confianza y la implicación de los docentes.

La introducción de cambios significativos, que implican nuevas formas de pensar y nuevos modos de actuar en las aulas y en el centro no consiste en un proceso de ajuste más, que tiene lugar de modo instantáneo. Las ideas importantes no se cambian de la noche a la mañana y lo mismo sucede con nuevas metodologías y las nuevas formas de organizarse. En la introducción de una técnica nueva, al principio pasamos por una fase de confusión, de inseguridad y de desánimo. Gradualmente, si el cambio tiene éxito, el proceso nos lleva a estadios de mayor confianza y desarrollo personal. Con el tiempo, la práctica y los principios que la sustentan se hacen personales, es decir, se integran a las ideas y prácticas ya existentes.

Afrontar cambios requiere asumir riesgos. Frecuentemente, si se adopta algo nuevo, tenemos que renunciar a algo consolidado y esto suele ser doloroso. Pedir a las personas que cambien sus modos de pensar y de actuar, en los que han invertido tiempo y energías considerables en el transcurso de su vida profesional, supone que deben renunciar a determinados aspectos de su práctica anterior y puede generar considerable daño. Por ello es fundamental cuidar el proceso del cambio y proporcionar a quienes están involucrados el apoyo y ayuda necesarios para culminarlo con éxito.

### Liderazgo compartido en la organización escolar

Casi siempre se han estudiado los efectos del liderazgo en los centros escolares atendiendo al impacto de la acción individual del director o directora en los procesos de mejora. No cabe duda de la importancia del liderazgo para consolidar cambios valiosos que redunden en un mejor y mayor aprendizaje del alumnado, pero quizá se ha soslayado la realidad de que en un centro escolar son muchas las personas que contribuyen a dar sentido a la realidad y a movilizar las energías de los profesionales, es decir, a ejercer liderazgo institucional.

La mayoría de la investigación se ha centrado en las variables de centro, pasando por alto a veces las variables de aula con la importancia fundamental del profesorado como líder de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del alumnado como responsable de sus propios aprendizajes.

Otro vacío de investigación en los procesos de liderazgo es el que atañe a las unidades de actuación educativa que están por encima de los centros educativos como son las delegaciones territoriales con todos sus servicios y la administración educativa. La legitimidad que les ampara para regular el sistema con leyes, decretos y normas, no ha sido contrastada con investigaciones rigurosas del uso que han hecho del poder normativo. Muchas veces no se ha entendido bien que el uso del poder y la racionalidad por sí sola no garantiza la transformación real de las prácticas educativas de los centros.

Es cierto que actualmente sabemos algo más acerca de cómo los procesos de liderazgo influyen en el rendimiento académico y en los resultados de todo tipo del alumnado, que tenemos mayores bases de entendimiento sobre cómo se producen los procesos de mejora en los centros, pero todavía no somos capaces de gestionar los cambios con agilidad y con eficacia. La investigación nos dice que el problema del cambio va más allá de la mera adopción de innovaciones. Incluye, además, los siguientes aspectos:

- La implementación: ¿Realmente se puso en práctica la innovación proclamada?
- La permanencia: ¿Se mantuvo la innovación con todos sus ingredientes y finalidades?
- El impacto: ¿Ha afectado de modo positivo y significativo al alumnado?
- La incorporación: ¿Quedó integrada la innovación en los propósitos y en la organización del centro?
- La sostenibilidad: ¿Se mantienen los programas que se saldaron con éxito y satisfacción para los protagonistas?
- La generalización: ¿Fue posible transferir la innovación de un contexto escolar a otro?

### Bibliografía:

- Campo, A. y Campo, E. (2018): *El aprendizaje profesional y la mejora en los centros educativos*. N.º 1, OGE, Madrid.
- Campo, A. y Campo, E. (2019): *La implementación de la mejora. Principios y procesos (1)*. DyLE, nº 1.
- Campo, A. y Fernández, A. (2018): *La calidad de la enseñanza*. N.º 4, OGE, Madrid.
- Fullan, M. (2011): *Choosing the wrong drivers*. CES. Melbourne
- Leurs, B. y Roberts I. (2018): *Playbook for innovation learning*. Nesta, UK.
- Sánchez Zapata, Paz, Rey, A. y otros (2018): *InnoGuía (Guía para innovar)*. Instituto Andaluz de Administración Pública. <https://ws168.juntadeandalucia.es/iaap/guiainnovacion/>

# Herramientas y actividades

## Actividad 1

### Los criterios para la elección del problema

(A. Campo)

Una vez que se ha analizado la información que proporciona la evaluación, en la mayor parte de las ocasiones será necesario seleccionar qué aspectos o problemáticas priorizamos para proceder a su mejora. Los recursos disponibles siempre son limitados, por lo que la actividad de priorizar algunas mejoras frente a otras constituye una actividad que refleja el compromiso con el centro educativo.

Sería inútil escoger problemáticas ajenas porque careceríamos de los medios y recursos para solucionarlas. Los centros escolares tienen que asumir tareas que tengan impacto en el aprendizaje del alumnado, es decir, tienen que intervenir con criterio en la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

En los centros hay problemas evidentes derivados de las discrepancias entre lo proyectado y los resultados conseguidos. Necesitan ser reconocidos para intervenir en su solución. Otros problemas están implícitos y necesitan ser descubiertos para que se planteen como problemas. La indagación sistemática, el mirar con nuevos ojos la realidad escolar hace aflorar situaciones y actuaciones problemáticas que están ocultas tras las rutinas profesionales.

Por último, los problemas tienen que ser manejables para la comunidad escolar. La experiencia previa y las competencias colectivas determinan la importancia del problema a afrontar.

<b>Justificación</b>	<p><b>Puede ser justificado por su importancia para</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas.</li> <li>• las tareas, los procesos y las destrezas docentes y directivas.</li> <li>• el desarrollo personal, de los equipos de trabajo o de totalidad del centro, con énfasis especial en tu propia actuación.</li> </ul>
<b>Viabilidad</b>	<p>¿Es viable con el tiempo y los recursos disponibles?</p> <p>¿Es una situación organizativa que nosotros podemos solucionar?</p>
<b>Aceptación</b>	<p>¿Será aceptado por aquellos colegas que puedan estar involucrados en la aportación de datos y de soluciones?</p> <p>Es importante clarificar lo que será hecho público y lograr la conformidad y tal vez la colaboración de los compañeros/as.</p>
<b>Perspectiva</b>	<p>¿Las reflexiones, el análisis, las conclusiones están informadas por teorías y prácticas consistentes?</p> <p>Medir la mejora es difícil y el análisis del intento de mejorar la práctica docente o directiva tiene que hacer explícitas las asunciones en que se basa. (El análisis de una iniciativa fallida es perfectamente aceptable. El error es también fuente de aprendizaje)</p>
<b>Metodología</b>	<p>¿Se puede asegurar la sistematicidad de la investigación, basada en evidencias en oposición a descripciones anecdóticas?</p>



## Ejercicio de priorización

Finalidad:

- Concretar, a través de un proceso de revisión estructurada, prioridades de actuación. En este caso priorizar áreas/objetivos de mejora.

Contexto:

- Se puede utilizar por grupos en una gran variedad de contextos donde exista la necesidad de clarificar prioridades de acción.

Materiales:

- Cartulinas y rotuladores

Procedimiento:

- Se propone a un grupo una pregunta sin ninguna discusión previa, o partiendo de diagnósticos previos, por ejemplo: ¿Qué aspectos, áreas de actuación del centro sería necesario cambiar de modo sistemático?
- Cada persona escribe en un papel sus respuestas sin hacer ningún comentario.
- Cada persona expone por turno sus aportaciones y se anotan en una cartulina o en la pizarra, sin comentarios.
- En este punto las propuestas se clarifican para unificar, combinar aspectos similares y evitar solapamientos y reiteraciones.
- Cada uno otorga puntos de 5 a 1, a los distintos ítems de la lista definitiva de acuerdo a su mayor o menor importancia. Quedan así fijadas las 5 prioridades del grupo.

## Filtros cualitativos

Se pasan los 5 temas por los filtros multiplicadores de:

- Viabilidad. ¿Se puede hacer? ¿tenemos recursos, tiempo y destrezas necesarios?
- Utilidad. ¿Quién se beneficia? ¿Qué intereses privilegia? ¿El aprendizaje del alumnado?
- Oportunidad. ¿Es muy pronto o muy tarde en el proceso?

Estos criterios determinan la elección definitiva del objetivo de mejora. Cada uno de los filtros, con sus coeficientes multiplicadores nos aporta criterios cualitativos, referidos a la disponibilidad de recursos, tiempos y destrezas colectivas, a la utilidad en relación con personas y colectivos (a quién es útil) y a la utilidad funcional (para qué es útil), y a la oportunidad, porque pueden existir razones que desaconsejen o que hagan aconsejable determinada propuesta.

Objetos prioritarios de mejora	Viabilidad (x 0,1,2)	Utilidad (x 0,1,2)	Oportunidad (x 0,1,2)	TOTAL
5				
4				
3				
3				
2				
1				

## 2. Herramienta

### Características de los buenos objetivos

(A. Campo)

La segunda herramienta que presentamos aborda el reto de la planificación desde una perspectiva general. La tercera es complementaria y profundiza en las estrategias y procedimientos para alcanzar una planificación eficaz.

La palabra inglesa SMART significa «inteligente». Este documento la utiliza como acrónimo de los adjetivos Specific (específico), Measurable (medible), Achievable (alcanzable), Realistic (realista) y Time-Bound (limitado en tiempo). Para mantener la fluidez de la redacción, se ha respetado el término SMART, intraducible como acrónimo al español. Podríamos hacer un nuevo acrónimo MARTE- medible, alcanzable, realista, temporal, específico -.

Al preparar el diseño de un plan de mejora, y cuando escribimos una propuesta (para la aprobación de una demanda de recursos), se establecen las metas del proyecto. La meta se define fácilmente como la solución del problema o de los problemas que se han identificado. El inconveniente es que una «meta» de este tipo es demasiado general y no es fácil obtener un consenso sobre cuándo se ha logrado.

Por esto, cuando se preparan los documentos del plan, se hace una distinción entre la meta y los objetivos. Un objetivo se deriva de una meta, tiene la misma intención, pero es más específico, cuantificable y verificable que la meta.

Supongamos que el problema identificado por los miembros de la comunidad escolar es la desafección por la actividad escolar de un número importante del alumnado de la ESO. La solución a este problema, la meta, es recuperar la motivación y el interés de ese alumnado por la actividad escolar. Pero esta meta resulta vaga e indefinida y difícil de comprobar, por eso la propuesta debe ser muy específica sobre cada objetivo a conseguir, para que no haya lugar a diferentes interpretaciones.

Cuando se identifiquen los objetivos como parte de un ejercicio para preparar un diseño de proyecto o una propuesta, utilizaremos el acrónimo SMART como lista de comprobación, para ver si el objetivo es bueno. Los objetivos deben derivarse de, y ser consistentes con la intención de las metas identificadas.

Los objetivos de un plan deben ser «SMART». Deben ser:

- Específicos: claros sobre qué, dónde, cuándo y cómo va a cambiar la situación;
- Medibles: que sea posible cuantificar los fines y resultados;
- Realizables: que sea posible lograr los objetivos (conociendo los recursos y las capacidades a disposición de la comunidad);
- Realistas: que sea posible obtener el nivel de cambio reflejado en el objetivo;
- Limitado en tiempo: estableciendo el periodo de tiempo en el que se debe completar cada uno de ellos.

...y no tenemos que olvidar que cuando lo redactemos cada objetivo comienza por un verbo en infinitivo.

### 3. Herramienta

## Cómo establecer indicadores de logro

(A. Campo)

Los buenos profesionales buscan incesantemente evidencias del éxito conseguido en su actuación profesional. Se preguntan: ¿cómo lo estamos haciendo? La pregunta exige claridad acerca de lo que intentamos conseguir (objetivos) y acerca de cómo sabemos si lo hemos conseguido (indicadores de éxito, indicadores de logro o indicadores de calidad).

#### 1. Selección y uso de indicadores de calidad

Toda valoración tiene algo de comparación. De modo explícito o implícito, la información recogida en el proceso de seguimiento de una actuación incorpora criterios que permiten enjuiciar la actuación y los tipos de información que son evidencia de éxito o de fracaso. Éste es el mundo de los indicadores de calidad.

«Un indicador de calidad es una afirmación que guía la valoración del logro de un programa, actuación o propuesta organizativa. Permite asimismo fijar finalidades y clarificar objetivos. Para algunos indicadores de calidad una breve afirmación es suficiente. Para otros la afirmación necesita ser más específica y referirse a procesos complementarios que aporten medida de profundidad, calidad y/o implicación en determinada área o programa.»

La selección y uso de indicadores de calidad no es necesariamente una compleja tarea técnica, aunque algunos procesos de evaluación de las actuaciones en educación requieren un conocimiento específico, tanto en la aplicación como en la interpretación.

#### 1ª pregunta: ¿Que se quiere conseguir?

Esta es la primera pregunta que requiere discutirse y sopesarse. Se necesita identificar las distintas áreas de actuación de cada programa o propuesta organizativa y las preguntas que nos permitirán recoger la información oportuna.

#### 2ª pregunta: ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados?

Una vez identificadas las distintas áreas de actuación, se necesita identificar procesos, conductas, actuaciones... que nos permitan certificar el éxito en una determinada área. Es importante desarrollar un marco sistemático para que aparezcan todas las áreas de actuación relevantes y los indicadores apropiados para cada una de ellas.

#### 3ª pregunta: ¿Qué información recoger y procesar?

La recogida y el procesado de los datos pueden requerir refinar aún más los criterios de éxito, los indicadores de calidad. Los medios a nuestra disposición son variados: cuestionarios, entrevistas, observación...

#### 4ª pregunta: ¿Con qué se pueden comparar válidamente nuestros resultados?

Todo el proceso anterior tiene que situarse en una perspectiva de comparación. La mejora siempre se mide en relación a determinados estándares que permiten hacer un juicio de valor. Existen tres tipos de estándares:



- Comparativos: ¿cómo lo hacemos en comparación con otro programa similar o con otro centro educativo?
- De progreso: ¿qué camino hemos recorrido?
- Objetivos: ¿estamos consiguiendo lo que nos propusimos?

### 5ª pregunta: ¿qué otro tipo de información necesitamos para contextualizar los resultados?

Tenemos que preguntarnos si la comparación es válida. Programas similares en otro contexto pueden tener poco que ver con los nuestros. Con todo, demasiado frecuentemente se argumenta en educación que no se pueden medir los logros porque las situaciones son únicas. Curiosamente esta especificidad se pone como excusa de actuaciones pobres. Algunas estrategias para resolver estos problemas:

- Usar técnicas estadísticas que expliquen las diferencias.
- Buscar otras fuentes de comparación. Medir en forma de progreso y no en términos comparativos.
- Buscar información variada que aporte todas las dimensiones del éxito.

### 6ª pregunta: ¿qué conclusiones podemos sacar?

Se puede establecer vínculos entre los procesos de mejora y el uso de indicadores de calidad, de la siguiente manera:

- determinación de áreas de actuación, con una o más preguntas para cada una.
- identificación de criterios de logro para cada área de actuación.
- determinación del tipo de datos a recoger y analizar para que sirvan de evidencia en relación con los criterios escogidos.
- determinación de la base sobre la cual se va a juzgar la actuación.
- consideración de circunstancias particulares que pueden ayudar en la interpretación del nivel de actuación.

Actividad: Establecer indicadores de logro (proceso)

- Que sean claros y simples.
- Que se fijen después de un proceso de discusión.
- Que se impliquen en su determinación los responsables de poner en práctica los programas.
- Que se utilicen con intenciones de mejora y desarrollo.
- Que estén en un proceso de revisión permanente.

Finalidad: Facilitar a los participantes la comprensión de los indicadores de calidad que deben aplicarse a una actividad, un programa o una propuesta organizativa, como parte de un proceso de evaluación.

Contexto: Un grupo que planifica un programa o actividad educativa, o más específicamente, un grupo que tiene que determinar cómo será evaluado.

Materiales: Cartulinas grandes y rotuladores.

### Procedimiento:

#### 1.

El grupo empieza con respuestas rápidas (lluvia de ideas) a la siguiente pregunta: ¿Qué fenómenos observables nos indicarían que el programa o la actividad ha tenido éxito? ¿Cuáles son las características básicas de un buen horario, por ejemplo?

En este contexto, observable significa simplemente que es posible recoger información relevante, a través de la observación, entrevista, análisis de documentos, procedimientos estadísticos... Las evidencias pueden ser cuantitativas (resultados de exámenes, costes, índices de absentismo o asistencia) o cualitativas (percepciones del profesorado, alumnado y familias, percepciones sobre aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje). Intentad generar una lista lo más larga posible. Tomar nota.

## 2.

El grupo discute la lista y quita los elementos duplicados. Clarifica las afirmaciones ambiguas.

## 3.

Se agrupan el resto de indicadores en torno a áreas de actuación, a las que se otorga un nombre apropiado.

## 4.

Revisad la situación: ¿Las áreas de actuación se corresponden con las dimensiones más importantes del programa o de la actuación educativa? ¿Faltan aspectos importantes (recursos, satisfacción del usuario...)?

¿Hay un número de indicadores suficientes para cada área?

- Consideraciones: Al hacer esta actividad es importante seguir las reglas del «brainstorming» con fidelidad:
- No juzgues. Todas las ideas se anotan sin hacer comentarios.
- No ejerzáis autocontrol. Las ideas que no sirven se pueden desechar posteriormente.
- Cuantas más mejor. Inicialmente lo que importa es la cantidad.
- Establece relaciones. Combinad ideas para generar otras nuevas.

Plantilla para situar los indicadores de logro: Considerar un programa o actuación educativa de vuestro interés. Individualmente o en grupo determinar un conjunto de indicadores de calidad (de éxito o de logro), utilizando la parrilla inferior.

	CUANTITATIVOS	CUALITATIVOS
<b>Entradas</b>		
<b>Procesos</b>		
<b>Resultados</b>		



# FEAE

Es una  
**red** que...

- Establece intercambios bilaterales y multilaterales a nivel autonómico y europeo
- Toma en consideración y potencia el componente personal que une a sus miembros
- Conecta diferentes sensibilidades y perspectivas en el entendimiento de la educación
- Comparte nuevos conocimientos profesionales e informaciones del mundo educativo
- Refuerza las aportaciones de valor de cada una de las personas que lo forman
- Comparte la ilusión por la construcción de una Europa en la que la educación ocupe un importante lugar

Es una federación estatal de foros de 14 comunidades autónomas  
Miembro junto con otros 19 países del  
**EUROPEAN FORUM ON  
EDUCATIONAL ADMINISTRATION**

Para seguir construyendo el FORUM  
necesitamos tu valía profesional, tu forma  
personal de entender de la educación

**COLABORA EN LA CONSTRUCCIÓN  
DE ESTA RED EDUCATIVA Y PARTICIPA  
EN ESTE PROYECTO DE PRESENTE  
Y DE FUTURO QUE ES EL FORUM**

**[www.feae.es](http://www.feae.es)**

