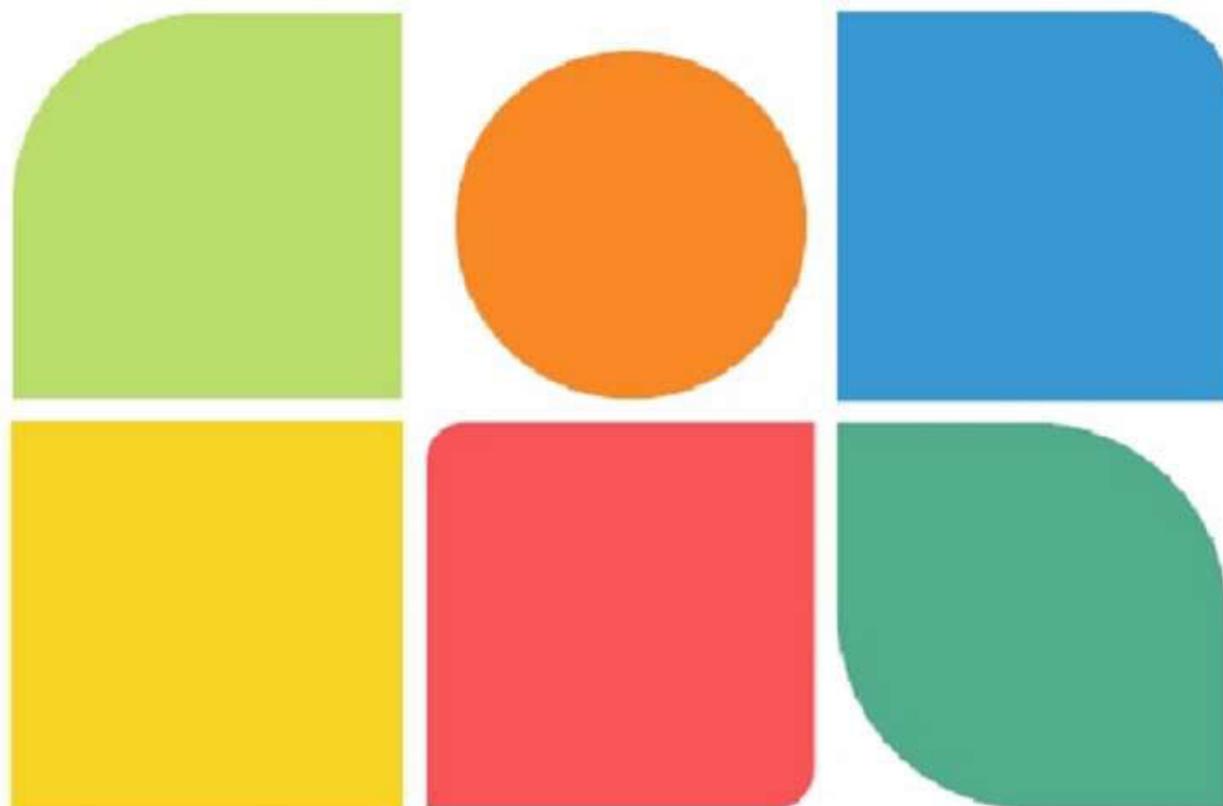




Equipo de orientación educativa y psicopedagógica
de Molina de Segura (Murcia)

GUÍA DE BUENAS PRÁCTICAS PARA LA PREVENCIÓN DEL FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO



LAS AUTORAS

Juana Guillén Caballero (Coord.). Licenciada en Psicología por la Universidad de Murcia en 1993. Orientadora escolar de la Consejería de Educación de la Región de Murcia desde 1996 hasta la actualidad. Directora del EOEP Molina desde 2014 hasta la actualidad. Coordinadora del Prácticum en el EOEP Molina. Coordinadora de proyectos Erasmus+ de innovación y de intercambio de buenas prácticas. Profesora colaboradora de la Universidad de Murcia (Facultad de Educación). Formadora de profesorado en diferentes instituciones, como el Centro de Profesores y Recursos de la Región de Murcia.

María R. García López. Licenciada en Psicología. Profesora de Servicios a la Comunidad en el EOEP Molina. Formadora en el CPR. Coordinadora de los grupos de apoyo a la familia en el EOEP Molina.

Josefa M^a Viguera Sánchez. Doctora por la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Murcia. Máster Universitario en Intervención e Investigación en Ejercicio Físico, Salud y Dependencia. Máster Universitario en Fisioterapia en el abordaje neurológico del niño y del adulto. Master del profesorado. Diplomada en Fisioterapia. Fisioterapeuta del EOEP Molina. Profesora asociada de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Murcia. Coordinadora del programa de Enfermedades raras en el EOEP Molina. Formadora y coordinadora de cursos universitarios y de la Escuela de Función Pública. Ponente de cursos del CPR.

María Eloína Cobarro Candel. Diplomada en Fisioterapia. Fisioterapeuta de la unidad de atención temprana del EOEP Molina.

Antonia Rodríguez Lozano. Licenciada en Pedagogía. Orientadora escolar del EOEP Molina.

María Gemma Vicente Martín. Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Salamanca, y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Murcia. Secretaria del EOEP Molina desde 2014 hasta 2023. Formadora de profesorado en diferentes instituciones, como el CPR Región de Murcia. Tutora de alumnos de prácticas del Grado de Pedagogía, Grado de Psicología y del Máster del Profesorado desde 2012. Participante en diversos Proyectos Europeos Erasmus+. Actualmente, Orientadora escolar en la Junta de Castilla y León.

Esther Ballesta Ballesta. Licenciada en Psicología. Orientadora del Ayuntamiento de Molina de Segura, adscrita al EOEP Molina, en convenio con la Consejería de Educación y el citado ayuntamiento.

Esther Villa Bueno. Diplomada en Magisterio de Educación Primaria y Pedagogía Terapéutica y Licenciada en Psicopedagogía. Secretaria del EOEP Molina desde el curso 2023-2024, hasta la actualidad. Orientadora escolar del EOEP Molina

Juana Guillén Caballero (Coord.)

Esther Ballesta Ballesta, Eloina Cobarro Candel, María Resurrección García López, Antonia Rodríguez Lozano, Gemma Vicente Martín, Esther Villa Bueno, Fina Maria Vigueras Sánchez

Guía de buenas prácticas para la prevención del fracaso y abandono escolar temprano



Región de Murcia
Consejería de Educación
y Formación Profesional

Promueve:

© Región de Murcia
Consejería de Educación
y Formación Profesional
Dirección General de Atención a la Diversidad

Edita:

© Región de Murcia
Consejería de Educación
y Formación Profesional
Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística

www.educarm.es/publicaciones

Creative Commons License Deed

La obra está bajo una licencia Creative Commons License Deed.
Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Se permite la libertad de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las condiciones de reconocimiento de autores, no usándola con fines comerciales. Al reutilizarla o distribuirla han de quedar bien claros los términos de esta licencia.

Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.

Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

© Autoras
© Dibujos: Claudio Barroca
© Diseño y maquetación: Claudia García García

ISBN: 978-84-09-70901-4
1.ª edición, marzo 2025

PRESENTACIÓN

Esta guía es uno de los resultados del proyecto Erasmus+ KA201 titulado *Prevención del fracaso y abandono escolar temprano en alumnos en desventaja a través de la implementación de metodologías inclusivas y la colaboración entre padres y profesores*, en inglés *Prevention of the early school leaving and school failure in pupils in disadvantaged situation through the implementation of inclusive methodologies and other strategies and the collaboration between parents and teachers*.

Este proyecto se debía de haber desarrollado entre septiembre de 2019 y agosto de 2021, sin embargo, debido a los efectos de la pandemia por Covid, se ha tenido que ampliar durante un año más.

El EOEP Molina es la institución coordinadora del proyecto y cuenta con los socios siguientes: Escuela Osnovna skola dr. Franje Tudjmana, de la localidad Licki Osik (Croacia), la escuela Sredno uchilishte Petko Rachev Slaveykov, de Triavna (Bulgaria), la Asociación Innovation Frontiers, de Atenas (Grecia), la Cámara de Comercio de Óbidos (Portugal) IKE (EL) y el Centrul Judetean de Resurse si Asistentă Educatională (Centro de recursos educativos), de Cluj Napoca (Rumanía).

El germen del proyecto se produjo en una TCA (Trasnational cooperation activity) en la que participó la coordinadora del proyecto, Juana Guillén, en Bucarest (Rumanía), sobre estrategias para prevenir el acoso entre iguales. Allí se iniciaron varias reflexiones relacionadas con el alumnado que fracasa en el sistema educativo y que por lo tanto, tiene mayor riesgo de abandonar prematuramente el sistema educativo. Estas reflexiones iniciales nos llevaron a analizar de forma general la situación en fracaso y abandono escolar temprano en nuestro país y nuestra región. Al observar esta y las prioridades establecidas por el programa Erasmus+, consideramos que sería útil desarrollar estrategias que contribuyeran a mejorar la situación.

Dado que España, y especialmente la Región de Murcia, siguen teniendo tasas de abandono escolar muy elevadas, la Agencia Nacional para el desarrollo de los proyectos Erasmus+ (SEPIE) propuso como prioritario el abordaje de estos fenómenos que permitan, en la medida de lo posible, disminuirlos, ya que ponen en peligro la efectiva integración social y laboral de nuestros jóvenes.

Los objetivos que nos propusimos fueron:

Reflexionar a nivel europeo en:

- Las barreras y necesidades del profesorado en relación a la implementación de metodologías inclusivas para prevenir el abandono y el fracaso escolar.
- La participación de las familias en los centros educativos y la colaboración con el profesorado como factor de prevención de estos fenómenos.
- Analizar nuestros sistemas educativos, leyes y prácticas relacionadas con la prevención de estos fenómenos para saber cuáles son nuestras fortalezas y debilidades.

- Trabajar con el profesorado, las familias, asociaciones e instituciones educativas y sociales que trabajan con colectivos desfavorecidos para sumar esfuerzos en el diseño de estrategias que nos permitan prevenir estos fenómenos o intervenir de forma más rápida y eficaz.
- Diseñar y desarrollar unos cursos y talleres para padres y profesores, con el fin de formarles en las estrategias que permitirían una mejor prevención del abandono y fracaso escolar: metodologías inclusivas, comunidades de aprendizaje, etc.

Las principales actividades que hemos desarrollado son:

- Actividades de enseñanza-aprendizaje en cada país participante: observación de buenas prácticas y realización de talleres sobre metodologías inclusivas y comunidades de aprendizaje (España); formas de incluir las inteligencias múltiples en el aula (Croacia y Bulgaria); formas de trabajo entre padres-profesores y padres-alumnos (Bulgaria); introducción de la creatividad en el aula (Portugal) y otras metodologías inclusivas (Grecia).
- Red europea de escuelas inclusivas. Usando las distintas plataformas y herramientas digitales, hemos diseñado una red de escuelas inclusivas para dar oportunidad a nuestros centros educativos de seguir enriqueciéndose tras la terminación de nuestro proyecto. Se puede acceder a ella en la web del proyecto www.changingschoolschanginglives.com, en la sección "Project".
- Guía de buenas prácticas sobre la prevención del abandono y fracaso escolar, la presente guía que os ofrecemos a continuación.
- Hemos diseñado y coordinado un seminario de formación inter-centros para profesores de Infantil y Primaria sobre las diferentes estrategias útiles para la prevención del fracaso escolar (apoyado por el CPR Región de Murcia) y unos talleres de apoyo a las familias en centros especialmente vulnerables. Se han realizado unos grupos de reflexión con profesores y familias, con el fin de contar con su colaboración, experiencia, reflexiones sobre sus necesidades y barreras, especialmente para lograr un cambio metodológico en las aulas, así como mejores niveles de colaboración escuela-familias.

A lo largo de estas páginas, os ofreceremos las conclusiones de nuestro trabajo colaborativo a nivel europeo.

La elección de las metodologías elegidas y los enfoques que tratamos de ilustrar, de tal forma que sirvan de guía y de inspiración al profesorado, está basada en, por un lado, el resultado y conclusiones de un meta-análisis realizado en varias guías e informes publicados por el Consejo de Europa en relación a la prevención del abandono escolar temprano y, por otro lado, en el análisis científico de los actuales paradigmas educativos: neurociencias aplicadas a la educación, diseño universal de aprendizaje, escuela inclusiva, entre otros materiales reconocidos por su utilidad por profesionales de reconocido prestigio o por organismos oficiales nacionales y europeos (MEC, INTEF, Comisión Europea, etc.).

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, debemos agradecer a la Consejería de Educación que nos haya permitido desarrollar este proyecto. Ha sido fundamental contar con su apoyo en el momento de hacer las movilidades previstas. La pandemia no nos lo ha puesto fácil y desgraciadamente, hemos tenido que organizar los diferentes *meetings* muy seguidos los unos de los otros.

A la Subdirección de Innovación y atención a la diversidad por acompañarnos también en el día en que celebramos *Erasmus Days*, la fiesta europea de los proyectos Erasmus+ y que, con su presencia, nos mostró su interés por el hecho de que un EOEP desarrolle este tipo de programas.

Nuestro servicio de Atención a la diversidad siempre ha estado atento a nuestras actividades, ha difundido nuestra participación como coordinadores del proyecto, transmitiendo su entusiasmo por el hecho de que un EOEP de la región tenga este honor. Gracias por acompañarnos en varias de las actividades realizadas (Mesa redonda sobre la colaboración de la Consejería de educación con otras instituciones sociales para prevenir el fracaso y abandono escolar temprano), por dar respuesta a dificultades relacionadas con aspectos informáticos, y, en general, por apoyarnos en esta compleja aventura que es coordinar un proyecto europeo.

Al Ayuntamiento de Molina y a su servicio técnico de Educación, especialmente a M^a José Hernández y Raúl Vicente. Siempre hemos tenido una respuesta rápida del Ayuntamiento a nuestras peticiones de infraestructura, habéis acudido a nuestras llamadas y habéis presentado nuestras actividades con entusiasmo.

A nuestros compañeros del EOEP Molina que no han participado directamente en el proyecto, que nos han representado cuando no hemos podido asistir a alguna reunión importante por estar en alguna movilidad exterior, y que nos han apoyado cuando ha sido necesario.

A los centros educativos, su profesorado y equipos directivos, por haber tenido la flexibilidad de permitirnos sin ningún problema el cambiar los días de atención a cada centro cuando hemos tenido que realizar determinadas actuaciones dentro del proyecto, especialmente, las relativas a acoger a nuestros socios en diciembre de 2019, como las ocasiones en las que hemos tenido movilidades en los países de nuestros socios.

A profesores inspiradores, que nos permiten emocionarnos al observar sus prácticas educativas: Francisco Javier García y Pablo Barahona, del colegio Atalaya; María Cascales, del colegio Barriomar 74; y tantos otros que animan a que cada día nuevos profesores abran las escuelas al mundo y las hagan más inclusivas, protegiendo a nuestra infancia, creando “escuelas protectoras”.

AGRADECIMIENTOS

A los EOEPs específicos de la Región de Murcia, especialmente al de Dificultades de aprendizaje y de Altas capacidades, siempre ahí echándonos una mano con materiales útiles para crear esta guía y aprender más y más para poder, a su vez, ofrecer lo mejor de nosotras mismas en nuestra práctica orientadora diaria.

A nuestras familias, a las que les hemos “robado” muchas horas, que nos han tenido que cubrir cuando nos hemos ido a participar en los meetings en los diferentes países en el cuidado de nuestros hijos. Que nos han visto “pegadas” al ordenador un día tras otro...

Y a todos aquellos (perdón por no citar a todas las personas que, de un modo u otro, nos lo ha puesto fácil) que nos han permitido, a pesar del gran esfuerzo y las horas dedicadas, seguir trabajando por la mejora de la Educación con una sonrisa.

Índice

Contenidos.

BLOQUE I SITUACIÓN Y NECESIDADES



1

SITUACIÓN EN ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO (AET) A NIVEL EUROPEO Y EN ESPAÑA

- 1.1. Situación general del AET en Europa
 - 1.1.1. Conceptos generales
 - 1.1.2. Fracaso y abandono escolar temprano en Europa
 - 1.1.3. Posibles causas del abandono escolar temprano
- 1.2. Situación en España
 - 1.2.1. Algunas cifras: análisis cuantitativo de la situación
 - 1.2.2. Algunas ideas sobre las causas del abandono escolar temprano en España
 - 1.2.3. Situación en Murcia
 - 1.2.4. Resultados de una encuesta realizada en escuelas de Infantil y Primaria del sector Molina de Segura-Murcia

2

RECOMENDACIONES DE LA UNIÓN EUROPEA PARA DISMINUIR EL AET

- 2.1. Recomendaciones según el informe del CE de 2011
- 2.2. Recomendaciones según el Informe de la Conferencia de la UE para la disminución del AET de 2012
- 2.3. Conclusiones y estrategias extraídas del Plan de trabajo para la juventud de la UE de 2015
- 2.4. Evaluación de la implementación de las recomendaciones de la UE del 2011 según el Informe del CE de 2019
 - 2.4.1. Análisis de la implementación de las medidas recomendadas en 2011 en España
 - 2.4.2. Eficacia de las estrategias adoptadas por la UE a nivel europeo
 - 2.4.3. Recomendaciones generales
 - 2.4.4. Recomendaciones realizadas a España

3

ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES EN NUESTRA ASOCIACIÓN ESTRATÉGICA

- 3.1. Resultados de los cuestionarios administrados a profesores y padres en los países de la asociación estratégica
 - 3.1.1. Profesores
 - 3.1.2. Padres
- 3.2. Grupos de reflexión
 - 3.2.1. Con profesores
 - 3.2.2. Con padres
- 3.3. Conclusiones y necesidades de nuestros grupos destinatario

4

MÁS ALLÁ DE CENTRARNOS EN EL CÓMO ENSEÑAR, DEBEMOS HACERLO EN EL POR QUÉ Y PARA QUÉ ENSEÑAR

BLOQUE II

METODOLOGÍAS INCLUSIVAS



1

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

- 1.1. Conceptos básicos. Qué son las inteligencias múltiples
- 1.2. Por qué es útil este enfoque
- 1.3. Ejemplos de actividades desde el enfoque de las inteligencias múltiples por etapas educativas
 - 1.3.1. IM en Infantil
 - 1.3.2. IM en Primaria
- 1.4. Estrategias para la implementación de este enfoque en el proceso de enseñanza - aprendizaje
- 1.5. Más actividades para trabajar algunas inteligencias múltiples
 - 1.5.1. Inteligencia Verbal o lingüística
 - 1.5.2. Inteligencia cinestésica o corporal
 - 1.5.3. Inteligencia socioemocional

2

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

- 2.1. Conceptos básicos
- 2.2. Por qué es útil este enfoque en la prevención del AET
- 2.3. Fases para desarrollar este enfoque
 - 2.3.1. Preparación antes de la implementación
 - 2.3.2. Implementación. Pasos
 - 2.3.3. Evaluación en ABP
- 2.4. Algunos ejemplos de buenas prácticas
- 2.5. Pistas o estrategias para el éxito

3

APRENDIZAJE BASADO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

- 3.1. Conceptos básicos
- 3.2. Por qué es útil para prevenir el AET
- 3.3. Fases para implementar esta metodología
- 3.4. Estrategias para su implementación
- 3.5. Evaluación del ABPr

4

GAMIFICACIÓN Y TECNOLOGÍAS PARA LA COMUNICACIÓN Y EL APRENDIZAJE

- 4.1. Conceptualización
- 4.2. Por qué gamificar. Por qué es útil en la prevención del AET
- 4.3. Cómo aplicar la gamificación en el aula
 - 4.3.1. Pasos
 - 4.3.2. Ideas para aplicar la gamificación en el aula
 - 4.3.3. Herramientas para gamificar

5

LA CREATIVIDAD EN EL AULA

- 5.1. Conceptos básicos
- 5.2. Por qué es útil en la prevención del AET
- 5.3. Fases para la implementación de la creatividad en el aula y estrategias
 - 5.3.1. Fases o etapas
 - 5.3.2. Algunas estrategias
- 5.4. Algunos ejemplos de buenas prácticas en la Región de Murcia



1

CONCEPTOS BÁSICOS

- 1.1. Asamblea General
- 1.2. Comisiones
- 1.3. Medidas para paliar la desventaja del alumnado procedente de contextos socioeconómicos desfavorables
- 1.4. Contratos de aprendizaje

2

POR QUÉ ES ÚTIL LA PREVENCIÓN DEL AET

3

FASES PARA LA IMPLEMENTACIÓN

BLOQUE IV ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS CON ALUMNADO VULNERABLE



1

ALUMNADO PROCEDENTE DE SECTORES SOCIOECONÓMICOS DESFAVORABLES

- 1.1. Indicadores para valorar el nivel socioeconómico
- 1.2. Relación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento escolar
- 1.3. Medidas para paliar la desventaja del alumnado procedente de contextos socioeconómicos desfavorables

2

ALUMNADO VULNERABLE CONTEMPLADO EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

- 2.1. LOMLOE
- 2.2. Legislación de la Región de Murcia

BLOQUE V RED EUROPEA DE CENTROS CON BUENAS PRÁCTICAS EN LA PREVENCIÓN DEL AET



1

PRESENTACIÓN DE NUESTRA RED EUROPEA DE CENTROS DE BUENAS PRACTICAS

2

CRITERIOS PARA CONSIDERAR QUE UNA INSTITUCIÓN O CENTRO ESCOLAR ES DE BUENAS PRÁCTICAS

3

EJEMPLOS INSPIRADORES

4

ACCIONES PARA ESTABLECER SINERGIAS DE COLABORACIÓN Y ENRIQUECIMIENTO MÚTUOS

5

ÚLTIMOS CONSEJOS PARA EL CAMBIO METODOLÓGICO EN LA ESCUELA

SITUACIÓN Y NECESIDADES

1. SITUACIÓN EN ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO (AET) A NIVEL EUROPEO Y EN ESPAÑA

1.1. SITUACION GENERAL DEL AET EN EUROPA

1.1.1. Conceptos generales

Antes de hacer un análisis de la situación respecto al fracaso y abandono escolar temprano a nivel europeo, es necesario definir a qué alumnos nos referimos, o especificar el concepto de fracaso y abandono escolar.

Según el ensayo publicado por la Comisión Europea en 2013, se dice que un joven presenta abandono escolar temprano cuando este deja la educación o formación al terminar la etapa de Educación Secundaria obligatoria sin proseguir sus estudios, o antes de terminarla con éxito. En términos estadísticos, a nivel europeo, se mide el abandono escolar temprano a través de los porcentajes de jóvenes entre 18 y 24 años que, o bien cuentan sólo con la etapa de enseñanza secundaria obligatoria o niveles inferiores a estas enseñanzas.

Muchos estados miembros de la Unión Europea definen y miden el abandono escolar temprano de forma diferente. Así, abandono escolar temprano podría significar:

- Abandonar el sistema educativo o formativo antes del final de la escolarización obligatoria (en España, la ESO), antes de alcanzar un mínimo de cualificación o antes de completar la enseñanza secundaria superior (que en España sería o la Formación profesional de grado medio o superior o el Bachillerato).

Mientras que el término **Abandono escolar temprano (en adelante AET)** puede incluir todas las formas de abandono prematuro del sistema educativo, el término “desertores escolares” frecuentemente se refiere a dejar de asistir al centro educativo a lo largo del curso escolar, por ejemplo, a mitad de un trimestre. Puede ocurrir en cualquier momento y puede ser experimentado por grupos de diferentes edades.

La forma en que el AET se define juega un papel crucial en el desarrollo de las políticas que pretenden prevenirlo y reducirlo. Centrarse en el concepto “desertor escolar” pone el énfasis en la necesidad de prevenir este fenómeno antes de que ocurra, anticiparse en el abandono prematuro, por lo tanto, en la raíz del mismo, por ejemplo, el fracaso escolar. Por otra parte, concentrarse en el número de jóvenes que no completan la enseñanza secundaria superior (en España, la enseñanza secundaria postobligatoria), puede desplazar la atención hacia el diseño de medidas que ayudasen a estos jóvenes a retomar sus educación o formación. La Unión Europea apoya más la segunda definición y se refiere a los jóvenes que no han completado la educación secundaria más allá de la enseñanza obligatoria.

Sin embargo, la mayoría de estos jóvenes probablemente han tenido absentismo o han tenido una escolarización discontinua años antes. Los datos de la Comisión Europea no incluyen el número de jóvenes de entre 14 y 16 años que abandona el sistema educativo cada año. De hecho, se requiere una atención más directa para este grupo de edad, señalan los autores de las conclusiones de la Comisión Europea en relación al abandono escolar temprano realizado en 2013.

Así, esta es la mejor justificación para desarrollar nuestro proyecto *Changing schools, changing lives*. Nosotros nos centramos en las actuaciones que permitirían prevenir el fracaso escolar que, en la mayoría de las ocasiones, está en la base del abandono escolar temprano, mucho antes de que ocurra en los términos en que es analizado por la Comisión Europea, en las etapas educativas obligatorias.

De este modo, cabría delimitar como alumnos que tiene mayor riesgo de tener fracaso o abandono escolar temprano los siguientes grupos:

ALUMNOS CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE: DISLEXIA, DISORTOGRAFÍA, DISCALCULIA, TDAH, TANV, TRASTORNOS DEL LENGUAJE ORAL, INTELIGENCIA LÍMITE...

Este alumnado suele tener una disfunción neuropsicológica en la base de sus dificultades, incluso, a veces, algún trastorno genético. Y, por otra parte, esta disfunción suele provocar, en mayor o menor medida, dificultades para seguir el currículo habitual para su edad, o el dominio de algunos objetivos educativos, dependiendo de qué trastorno tenga. Además, la percepción que el alumno hace de sus propias dificultades, unido a, en su caso, factores dispedagógicos o la mala respuesta a sus dificultades, hace que sea frecuente que este alumnado presente también problemas emocionales o conductuales secundarios que interfieren más aún en su motivación y en el desarrollo integral de su personalidad y la adquisición de competencias básicas.

No todos los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje están en riesgo de tener fracaso escolar o abandono escolar temprano, pero si añadimos la variable nivel socioeducativo de la familia, sí que hay un alto índice de alumnos que presentan estas dificultades que, al no contar con el adecuado apoyo a nivel sociofamiliar, están en un riesgo más significativo de no alcanzar plenamente las capacidades de cada etapa y, por lo tanto, de abandonar prematuramente el sistema educativo y no contar con la formación mínima que promueva un buen nivel de adaptación social y laboral.

ALUMNOS QUE PERTENECEN A ALGUNA MINORÍA ÉTNICA

En Europa, el grupo más importante que se considera como “minoría étnica” es el de los gitanos. Desgraciadamente, aún en el siglo XXI, cuando un niño gitano entra en la escuela, el riesgo a no adaptarse a la misma, a no alcanzar los objetivos educativos, incluso a sentir que “se habla el mismo lenguaje” es muy elevado. Por ahora, en general, no podemos decir que la escuela española sea capaz de compensar bien las desigualdades con las que determinados grupos de alumnos entran en nuestro sistema educativo. Ellos y sus familias muy frecuentemente, sienten que no pertenecen a este sistema, por lo que acceden a los procesos que allí tienen lugar sin las mismas oportunidades para enriquecerse con este sistema.

Estas dificultades hacen que tengan menos oportunidades para acceder a la enseñanza postobligatoria, por lo tanto, tienen mayor riesgo de exclusión laboral, y por ende, social.

En España, la mayor parte del alumnado con el que se trabaja de forma específica en las Comisiones locales de prevención del absentismo escolar, pertenece a minorías étnicas.

REFUGIADOS E INMIGRANTES

Europa está recibiendo continuamente ciudadanos que buscan una vida mejor, procedentes de África, Asia, Suramérica...

España empezó a recibir inmigrantes más tarde que otros países europeos, pero en la actualidad es un hecho indudable que los niveles de inmigración son elevados y que se ha extendido a todas las comunidades autónomas y a todos los ámbitos urbano y rural.

Podemos encontrar una situación similar en todos los países de nuestra asociación, en mayor o menor medida, sobre todo si consideramos la creciente entrada de refugiados provenientes de países con conflictos bélicos o situaciones similares.

Además, las oportunidades de este alumnado serán menores día a día.

Aunque no todos los alumnos hijos de inmigrantes tienen fracaso escolar o abandonan prematuramente el sistema educativo, el doble de los afectados o es inmigrante o pertenece a una minoría étnica (Comisión Europea, 2011).

El índice y el origen de los ciudadanos refugiados ha cambiado en los últimos años, dependiendo de los conflictos que van surgiendo en Europa o en sus límites. Por ejemplo, mientras que durante la guerra de los Balcanes aumentó el número de refugiados provenientes de la antigua Yugoslavia, en la actualidad la situación en Siria es la que predominantemente implica mayores desplazamientos de ciudadanos que buscan lugares donde vivir en paz.

Es evidente que huir de un conflicto bélico implica que estas familias lleguen a Europa sufriendo ansiedad, problemas económicos, dificultades para adaptarse a otra cultura, una nueva lengua, etc. y, por lo tanto, presentan mayor riesgo para que sus hijos se adapten y progresen en los sistemas educativos de los países que los acogen.

ALUMNOS CON PROBLEMAS DE ADAPTACIÓN O DE CONDUCTA

Aquí nos referimos a los alumnos que tienen dificultades para seguir las normas establecidas en la escuela, o incluso que no se sienten adaptados o tienen conductas inadaptativas en el contexto escolar.

Frecuentemente, este alumnado presenta bajos niveles de motivación para el aprendizaje escolar, o incluso para permanecer en las aulas, por lo que tienen alta probabilidad de presentar problemas de conducta de diferente intensidad, lo que suele seguirse de baja adquisición de habilidades básicas para proseguir su formación posterior, y entonces, presentan mayores índices de abandono escolar temprano.

Muchos de estos alumnos tienen problemas de salud mental o problemas sociofamiliares graves (que pueden considerarse más o menos permanentes). Si el sistema educativo no invierte con suficientes recursos de prevención o de apoyo, para dar una respuesta educativa rápida y eficaz a estos problemas, las oportunidades de este alumnado serán menores día a día.

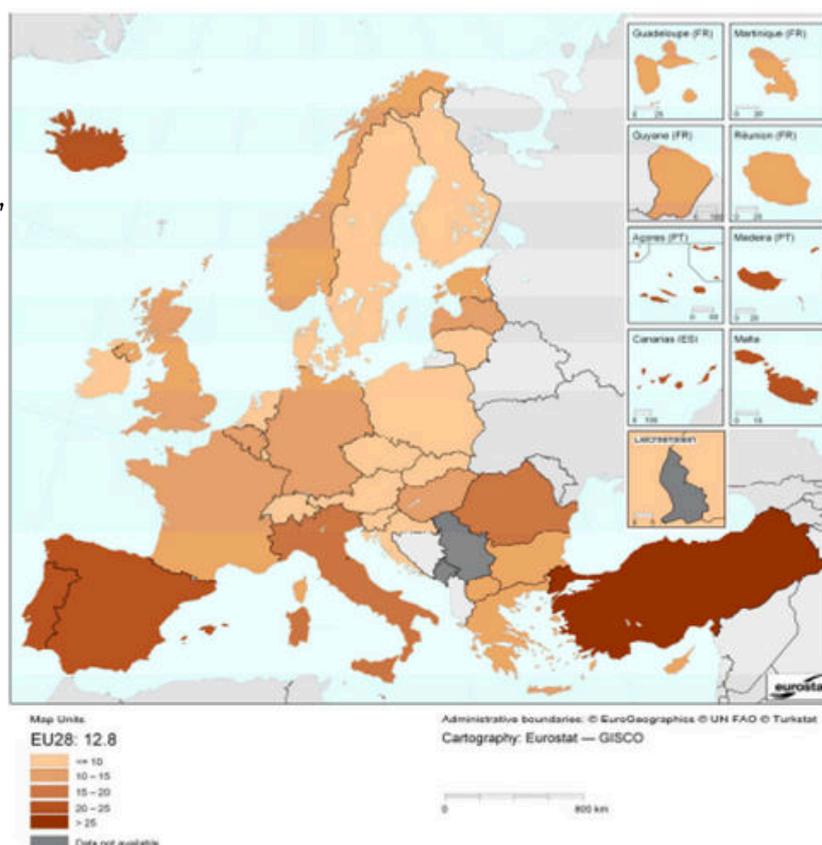
1.1.2. Fracaso y abandono escolar temprano en Europa

Situación en 2012

Una vez partimos de un concepto de abandono escolar temprano concreto, y hemos definido el perfil de alumnos a los que nos referimos, podemos hacer un análisis de la situación a nivel europeo.

En la siguiente imagen podemos visualizar la situación del fenómeno del abandono escolar temprano en 2012. A destacar el hecho de que los seis países que componen nuestra asociación estratégica (España, Grecia, Croacia, Bulgaria, Rumanía y Portugal) tienen situaciones muy diferentes, siendo España el país con peores cifras y estando Croacia en la mayor posición, con menor tasa de abandono temprano.

Figura 1
Nevala y J. Hawley (2011), Tasa de abandono escolar temprano en Europa. Recuperado de: Eurostat. 2012 (<http://www.europarl.europa.eu/studies>; resumen disponible en http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstudyearlyschoolleaving/esstudyearlyschoolleavingen.pdf).



Los peores datos:

España: entre 20-25% de los jóvenes entre 18 y 24 años han abandonado los estudios sin terminar la enseñanza postobligatoria.

Portugal: similar a España.

Rumanía: 15-20%

La mejor situación:

Grecia: entre 10-15% (alrededor de la media de entonces en Europa)

Bulgaria: similar a Grecia.

Croacia: menos de un 10%, por debajo de la media de Europa de 2012.

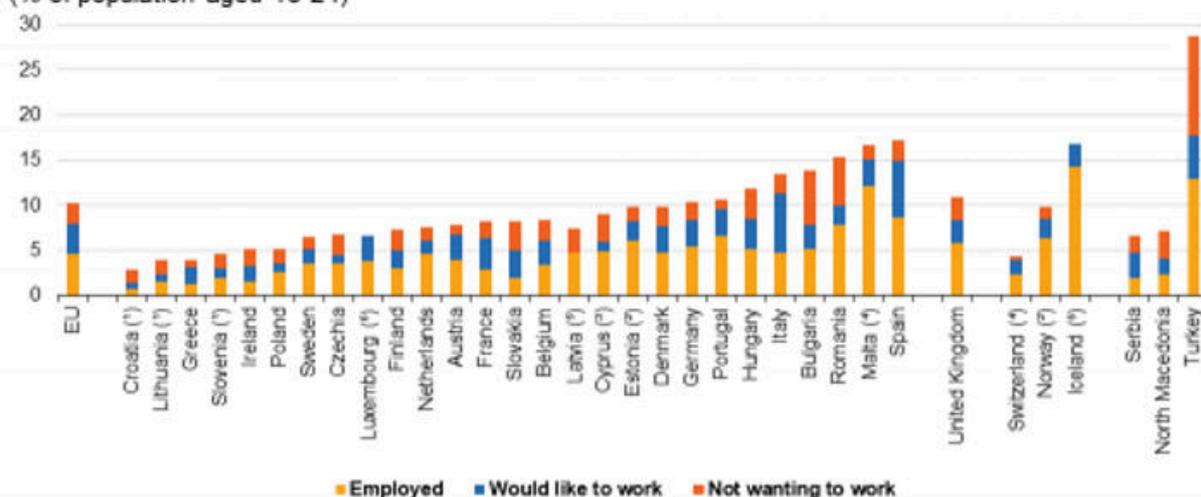
Frecuentemente, se asocia que los países cuyas economías dependen mucho del sector turístico, tienen tasas de abandono escolar temprano más elevadas. Sin embargo, con estos datos tenemos que países mediterráneos con algunas similitudes (muy turísticos), tienen tasas muy diferentes de AET. Estas cifras nos permiten concluir que, al menos, este no es el único factor que explica las diferencias.

Situación en 2019

Esta gráfica nos indica la distribución de jóvenes de todos los países de Europa y Turquía, en relación a su situación laboral en 2019. En naranja, están representados los jóvenes de entre 18 y 24 años que abandonaron el sistema educativo sin tener la enseñanza secundaria postobligatoria y que, en el momento de la estadística, se encontraban empleados. En azul, están los jóvenes desempleados que buscaban empleo y en rojo, los que no trabajaban y no buscaban trabajo.

Distribution of early leavers from education and training by labour status, 2019

(% of population aged 18-24)



Note: ranked on overall share of early leavers. Montenegro not available due to a very low reliability.

(*) Low reliability.

(*) Not wanting to work and would like to work: low reliability.

(*) Would like to work: low reliability.

(*) Not wanting to work: low reliability.

(*) Would like to work: not available due to a very low reliability.

(*) Not wanting to work: not available due to a very low reliability.

Source: Eurostat (online data code: edat_ifse_14)

eurostat

Figura 2. Distribución del abandono escolar temprano según el estatus laboral (Eurostat, 2019)

Traducción: Employed=empleados; Would like to work=Les gustaría trabajar; Not wanting to work=no buscan trabajo. 1-Baja fiabilidad; 2-No buscan trabajo, pero les gustaría trabajar: baja fiabilidad. 3- Les gustaría trabajar: baja fiabilidad; 4-No buscan trabajo: baja fiabilidad; Les gustaría trabajar: no disponible por muy baja fiabilidad de los datos; 5- No buscan trabajo: no disponible debido a muy baja fiabilidad

Según esta imagen, España, Rumanía y Bulgaria están claramente por encima de la media de alumnos con abandono escolar temprano. A pesar de ello, la mitad de estos jóvenes, en España, se encuentran trabajando.

Por el contrario, Croacia y Grecia están por debajo de la media en este fenómeno y Portugal está aproximadamente en la media de la Unión Europea.

Comparación entre 2014 y 2019

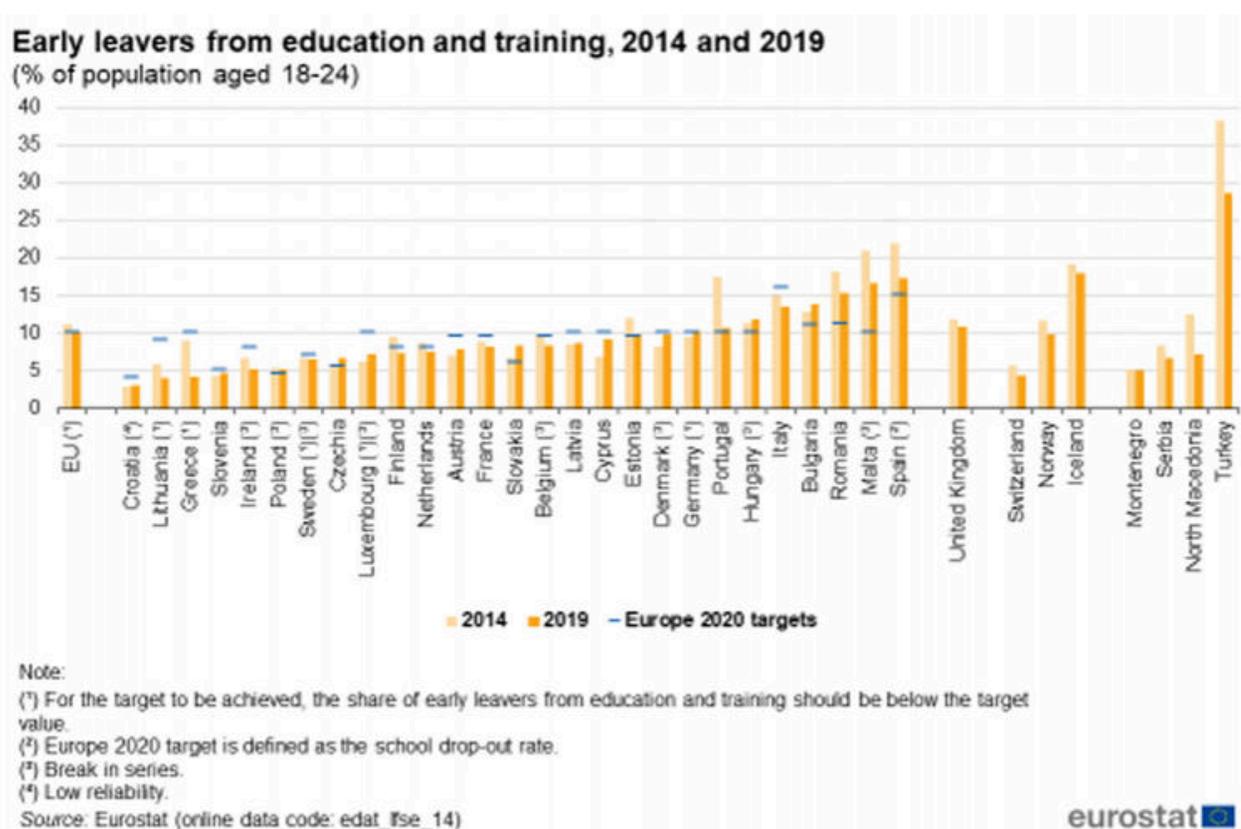


Figura 3. Abandono escolar temprano entre 2014 and 2019 (% of población entre 18 y 24 años). (Eurostat, 2019)

Traducción: Europe 2020 targets=objetivo de Europa para 2020.

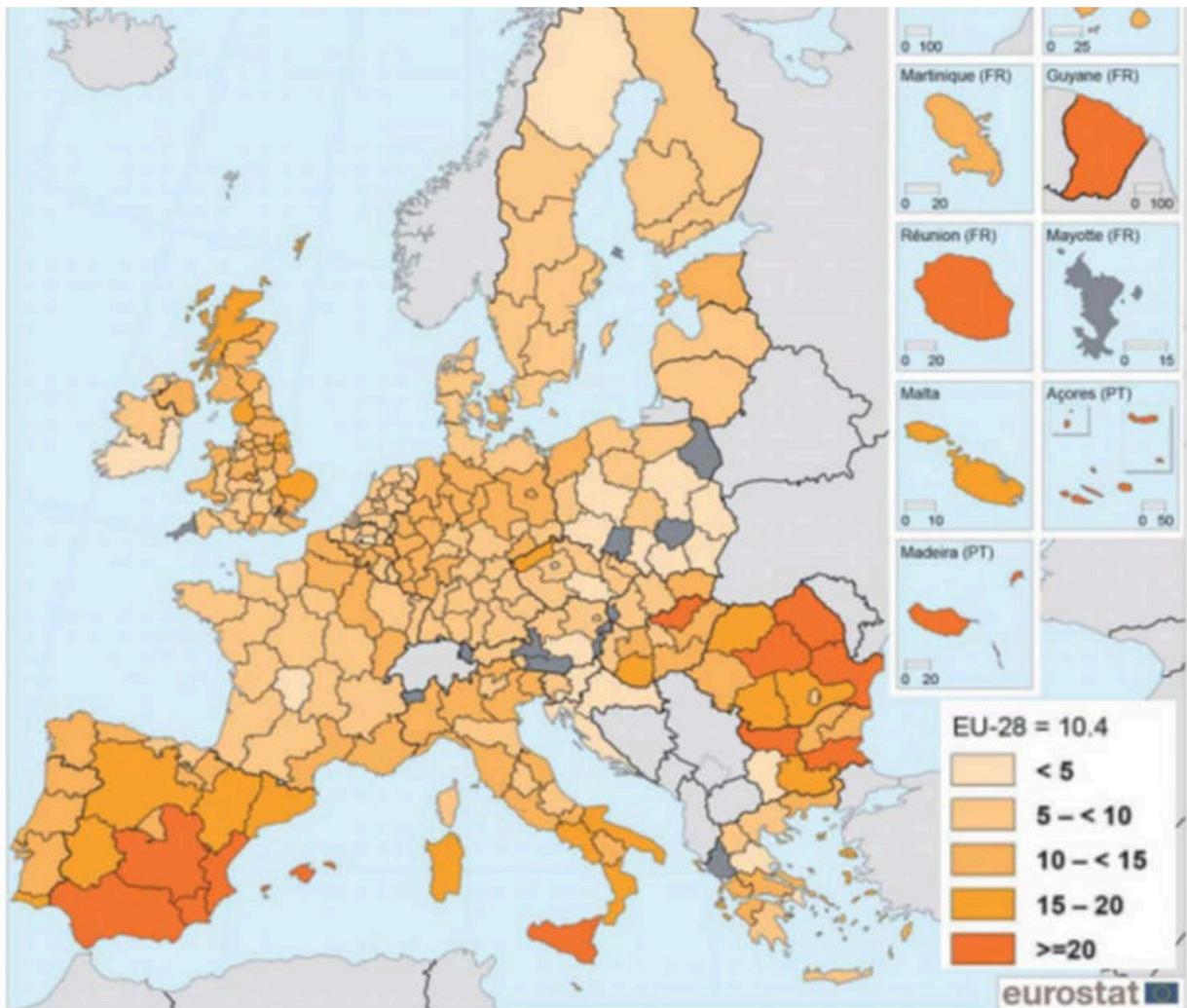
1-Para que el objetivo fuese alcanzado, la tasa de alumnos que abandonaron los estudios o la formación debería estar por debajo del valor objetivo (10%). 2-El objetivo 2020 se define como la tasa de abandono escolar.

3-Series de datos no disponibles. 4-Baja fiabilidad.

Eurostat nos permite hacer una reflexión importante con esta gráfica. La evolución del AET entre 2014 y 2019 ha mejorado en casi todos los países. Sin embargo, Bulgaria ha empeorado. Portugal es el país de la asociación que tiene la mejora más espectacular. En nuestro país, de tener entre un 20-25% de AET entre 2012 y 2014, tiene un porcentaje de alrededor de 16% de abandono en 2019.

A continuación, la Fundación Europea Sociedad y Educación nos ofrece las cifras del abandono escolar temprano por regiones, a nivel europeo (2021):

Una vez más, en España, el sur tiene peores resultados que el norte, por norma general, teniendo las peores cifras junto con algunas regiones de países del Este y Sicilia.



Fuente: Eurostat.

Figura 4. Cifras del abandono escolar temprano por regiones, a nivel europeo (Eurostat, 2021)

Análisis de la situación según el área en el que se vive

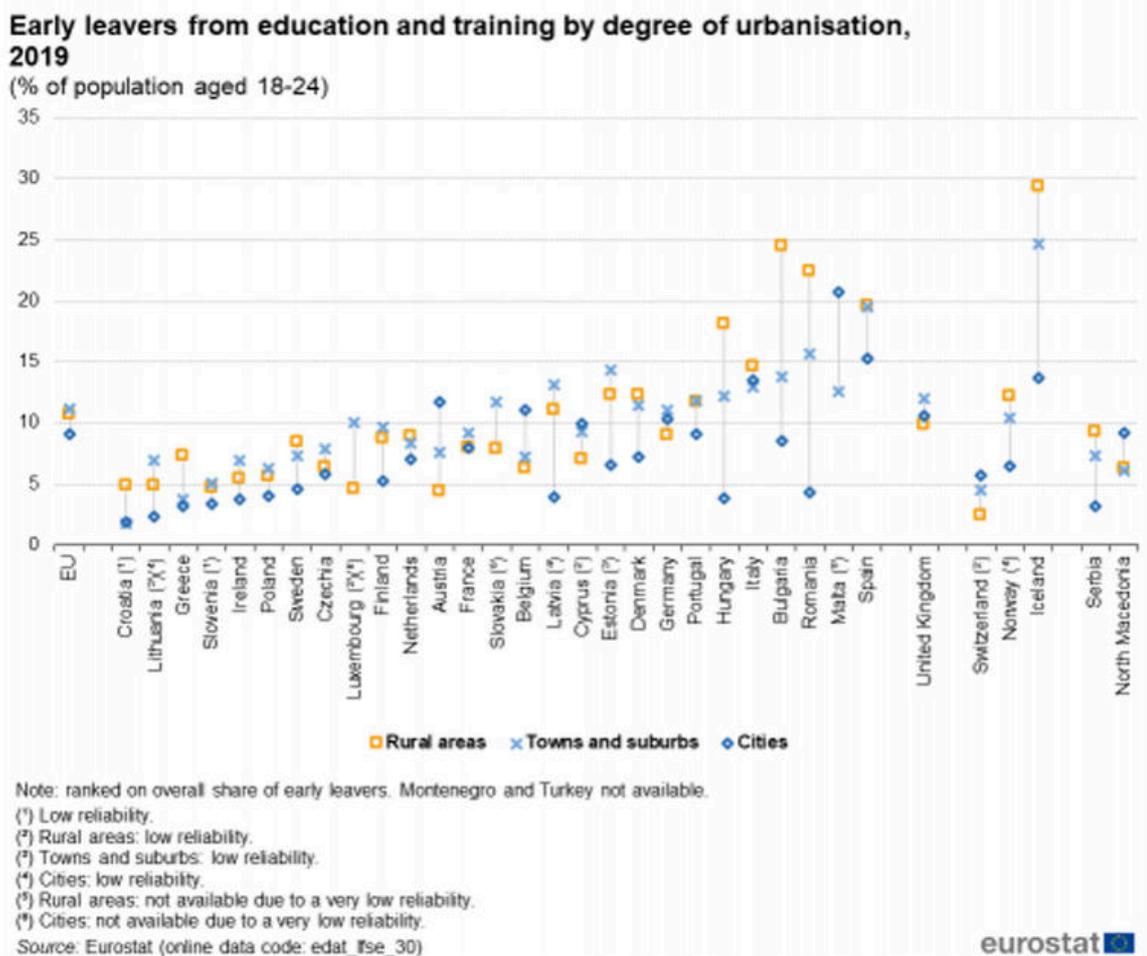


Figura 5, Análisis de la situación del abandono escolar temprano, según el área en el que se vive (Eurostat, 2019)

Traducción: Cuadrado naranja- Áreas rurales; Cruz azul- Pueblos y suburbios; Rombo azul- Ciudades.
 1- Baja fiabilidad; 2- Áreas rurales: baja fiabilidad; 3- Pueblos y suburbios: baja fiabilidad; 4- Ciudades: baja fiabilidad; 5- Áreas rurales- no disponible debido a muy baja fiabilidad; 6- Ciudades: no disponibles por muy baja fiabilidad.

Cuando se analiza el fenómeno del abandono escolar temprano, uno de los factores que siempre se considera es si estamos en un área urbana o rural. En los países de nuestra asociación podemos concluir:

- Grecia: la tasa de AET es mayor en el ámbito rural.
- Croacia: igual que en Grecia. Por otra parte, ambos países tienen buenas cifras en AET y escasa diferencia de abandono según esta variable.
- Portugal: hay mayor abandono en el área rural, pero también en pueblos y en suburbios, donde la tasa de abandono es mayor que en Croacia y Grecia, sin grandes diferencias.
- Rumanía: en este país claramente el abandono escolar temprano es un fenómeno más rural que urbano, siendo la tasa en el ámbito de las ciudades coherente con la media europea.
- España es el país de la asociación con peores datos y no hay excesiva diferencia en tasa de AET entre el ámbito rural y el de las ciudades.

Tasas de abandono escolar temprano en 2020

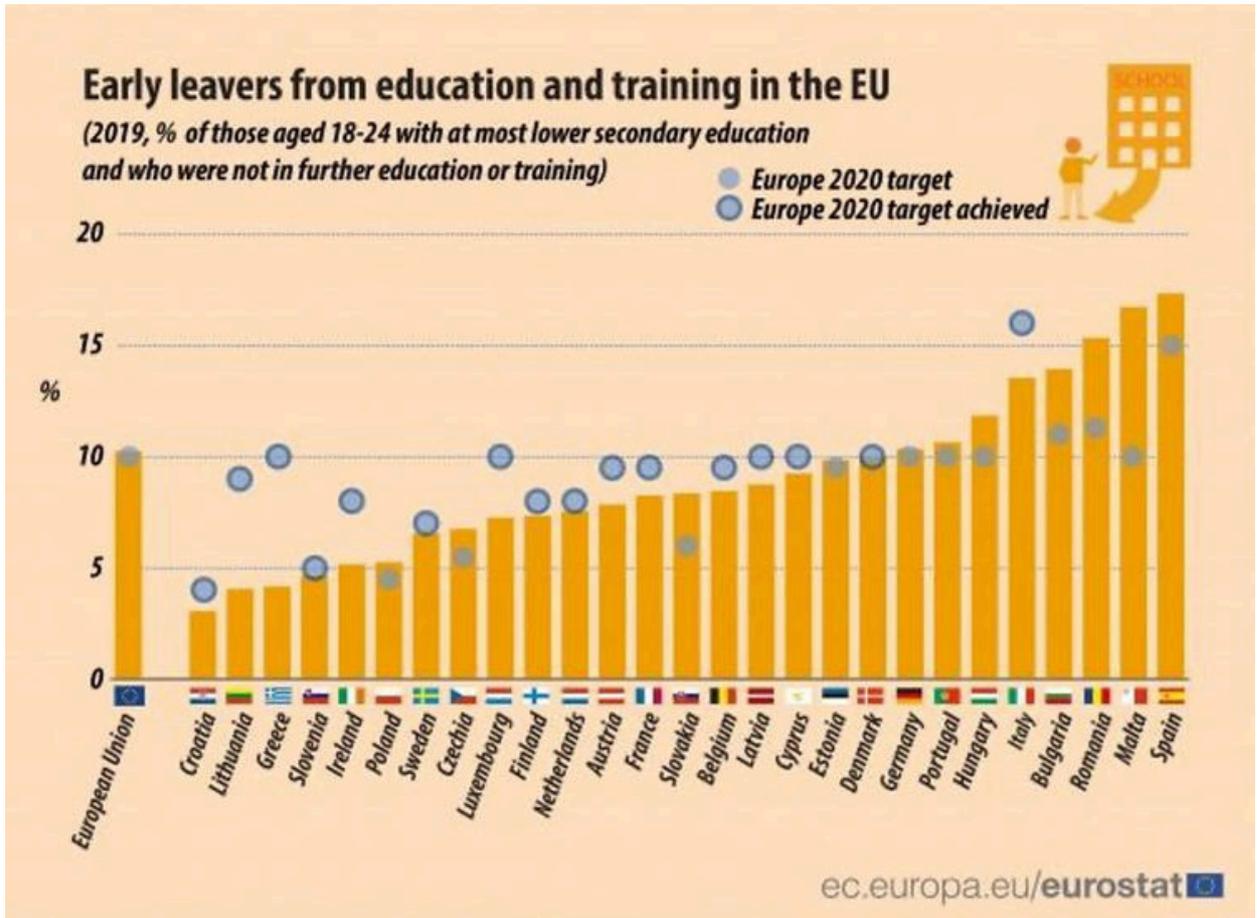


Figura 6. Situación en Abandono Escolar Temprano de los países de la Unión Europea en 2020 (Eurostat, 2020)

No obstante, a modo de conclusión, decir que desde 2012 a 2020, en 8 años, España ha pasado de tener un nivel de abandono escolar temprano de entre 20 y 25% a alrededor del 16%. Aunque hay que seguir buscando fórmulas que nos permitan acercarnos más aún a la media europea, al menos podemos decir que vamos en la línea correcta.

1.1.3. Posibles causas del abandono escolar temprano

De la investigación de 2014 realizada por Eurydice y Cedefop (disponible en la web de la Comisión Europea en diferentes idiomas con el título *Tackling early leaving from Education and Training in Europe: strategies, politics and measures* podemos extraer el siguiente resumen en relación a las causas del abandono escolar temprano.

En toda Europa, es más probable que los alumnos abandonen la escuela prematuramente si la madre tiene un bajo nivel de estudios. También si el padre tiene un pobre desempeño educativo, aunque con un porcentaje más bajo que si es la madre la que tiene bajo nivel educativo.

Lo mismo ocurre si hablamos de alumnos de origen inmigrante, lo que es especialmente cierto en España, Grecia e Italia. Esta investigación, además, concluyó que los alumnos de origen inmigrante abandonan con más probabilidad los estudios de forma temprana debido a estas causas:

- Ellos no suelen comenzar estudios postobligatorios. Es decir, suelen abandonar en cuanto se acaba la escolarización obligatoria.
- En algunos países, estos alumnos acceden a una escolarización de poca calidad, por lo que tienen más difícil proseguir sus estudios. Esto se debe a que la escuela reproduce situaciones de segregación socioeconómica.
- Los padres del alumnado de origen inmigrante no suelen estar implicados en la escolarización de sus hijos, por lo que tienen menos oportunidades de reconducir el desarrollo de sus competencias y la calidad de sus aprendizajes.
- Este alumnado parte con la desventaja de que se escolarizan en escuelas donde la lengua es diferente a su lengua materna, lo que suele traducirse en dificultades para acceder al currículo, etc.
- Es muy probable que el Sistema educativo que se supone que los acoge, no se adapte de forma adecuada a sus necesidades o no ofrezca los recursos capaces de ayudarles a desarrollar al máximo sus potencialidades.

La investigación encontró que ocurre algo similar con los alumnos procedentes de **minorías étnicas** (por ejemplo, niños gitanos). Por ejemplo, en Hungría se observa que el 50% de los niños gitanos terminó la enseñanza secundaria, en comparación con el 85% de los niños que no eran gitanos.

A pesar de todo, la variable más relevante, más que si el alumno es de origen inmigrante o de una minoría étnica, es el nivel socioeconómico o el status social de la familia. Todos los estudios señalan que esta es la variable determinante.

Así, se ha encontrado una correlación entre la mayor presencia de abandono escolar temprano y los siguientes elementos:

- o Estilos de vida inestable.
 - o Bajo nivel de ingresos.
 - o Familias monoparentales.
 - o Condiciones de vida adversas, como, por ejemplo, la presencia de trastornos mentales u otros problemas de salud graves.
 - o Violencia doméstica.
 - o Mala relación entre los niños y sus padres.
 - o Padres no suficientemente involucrados en la educación de sus hijos.
 - o Vivir en áreas con bajo nivel socioeconómico (áreas aisladas, bajos niveles de empleabilidad, etc.)
- **Variables de género.** Presentan abandono escolar temprano el doble de alumnos varones que de alumnas.

- **Variables relacionadas con el Sistema educativo:**

De acuerdo con Eurydice y Cedefop (2014) “Las políticas educativas que tratan de estimular un ambiente de aprendizaje inclusivo para todos los alumnos, especialmente para aquellos que se enfrentan a dificultades escolares relacionadas con sus circunstancias personales o por el ambiente sociofamiliar, pueden contribuir a la prevención del abandono escolar temprano. Los sistemas educativos y de formación pueden crear estos ambientes de aprendizaje si los estudiantes son situados en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y si la enseñanza se personaliza y se da apoyo individual para responder a las necesidades de cada alumno, así como a cada talento”.

Algunos factores relacionados con la escuela que tienen un impacto en el abandono escolar temprano son: el clima escolar, incluyendo los conflictos con los profesores; la violencia, el bullying o acoso entre iguales; bajo rendimiento escolar, escasez de motivación por aprender, los problemas de disciplina; no obstante, esta guía se centra en los siguientes factores: la permanencia en un determinado curso o repetición; la segregación socioeconómica de algunas escuelas y la prematura separación de alumnos en itinerarios inflexibles que limitan las posibilidades de algunos alumnos.

En contraste, otras características muy destacadas, con efecto positivo en la prevención o reducción del abandono escolar temprano son: la alta calidad de la educación temprana y una Educación Primaria y Secundaria bien diseñadas (de lo que hablaremos en los capítulos de esta guía dedicados a enfoques metodológicos inclusivos).

Centrémonos en algunos de estos factores:

✓ **Repetición de nivel.**

Esta “estrategia” está basada en la asunción de que repetir un año da al niño la oportunidad de adquirir el conocimiento que necesita para continuar su escolarización de forma exitosa. En Europa, la repetición de nivel es posible y está recogida en la mayoría de las normativas de los países miembros, aunque en muchos países se aplica aisladamente” (EACEA/Eurydice, 2011). Sin embargo, “la repetición de curso no contribuye necesariamente a mejorar el rendimiento académico. Al contrario, las investigaciones han apuntado de forma consistente los efectos negativos de esta repetición, tan frecuente en España.

Estas investigaciones, en particular, arrojan evidencias negativas en los alumnos que han repetido, en lo académico, en su desarrollo socioemocional y en su conducta, lo que, además, aumenta el riesgo de un pobre desempeño curricular y, en muchos casos, puede llevarlos a abandonar de forma prematura su escolarización”. Por ejemplo, España es el país europeo con más altas tasas de repetición en centros públicos de Primaria (17% de los alumnos) y en Secundaria (46% del alumnado de Enseñanza Secundaria). Pero la variación en el porcentaje de repetición entre los países de la Unión Europea no sólo está relacionada/causada con las leyes educativas en vigor

La práctica de la repetición está embebida en la “cultura” y en la creencia común de que repetir un año es beneficioso para el alumno, para favorecer su aprendizaje en el futuro.

Según esto, no hay beneficios reales en la repetición. Al final, los costes de la repetición son altos tanto para los estudiantes como para la sociedad.

Es importante añadir algo más. De acuerdo con una investigación realizada por el Ministerio de Educación español en el curso escolar 2019-20, en colaboración con el Instituto Estadístico de la UNESCO, las cifras de la repetición en los países que conforman nuestra asociación son:

- Croacia: 0,2% en Primaria y 0,4% en Secundaria obligatoria.
- Grecia: 0,6% de los alumnos de Primaria and 4% en Secundaria Obligatoria.
- Portugal: no hay cifras disponibles en este aspecto.
- Rumanía: 1,2% en Primaria y 3,9% en Secundaria Obligatoria.
- Bulgaria: 0,1% en Primaria y 2,7% en Secundaria Obligatoria.
- España: 17% en Primaria y 46% en Secundaria Obligatoria.

Si tenemos en cuenta que España tiene la peor cifra en abandono escolar temprano de esta asociación y no de los que más tasa de abandono tiene de Europa, tenemos una prueba palpable de que la repetición no conduce a más éxito educativo. Y es muy importante que, tanto los responsables de gestionar la educación como los profesionales que desarrollamos nuestra función docente, reflexionemos sobre estos datos.

✓ **La segregación socioeconómica de algunas escuelas.**

“La mezcla de estudiantes provenientes de diferentes contextos puede beneficiar a todo el alumnado, en particular a aquellos que tienen alguna desventaja para acceder al sistema educativo y permanecer en él, o aquellos cuyos padres tienen un bajo nivel educativo. Sin embargo, aspectos relacionados con el nivel socioeconómico suelen ser la principal causa de segregación educativa, lo que frecuentemente se relaciona con otros factores, como elementos raciales y étnicos (inmigrantes o minorías)” (Comisión Europea, 2011). En todas estas investigaciones, este elemento es mencionado como uno de los factores que mejor explican el abandono escolar temprano.

✓ **Separación del alumnado en itinerarios de forma prematura.**

La Comisión Europea define este fenómeno como “la separación de los alumnos dentro de distintos itinerarios, según su rendimiento”. Esto, de forma frecuente, acaba con los alumnos orientados hacia programas académicos o profesionales, que les conducirá a diferentes perspectivas formativas en el futuro. Los que están a favor de estos itinerarios sugieren que los alumnos aprenden mejor en clases homogéneas que siguen el currículo y la instrucción adecuados a sus habilidades. Sin embargo, las investigaciones muestran que separar a los alumnos demasiado pronto tiene un fuerte impacto negativo en aquellos alumnos emplazados en itinerarios que no se corresponden con su potencial o sus aspiraciones. Al final, lo que se incrementa es la desigualdad entre alumnos” (Hattie, 2009) y se pierden oportunidades para contribuir a desarrollar al máximo el potencial que cada alumno tiene.

CONCLUSIONES SOBRE EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO EN EUROPA

Siguiendo a Eurostat ([Education and training in the EU - facts and figures](#)), “en 2019, una media de 10.2 % de jóvenes con edades comprendidas entre 18 y 24 años, en la UE habían abandonado prematuramente el sistema educativo y de formación.

Entre los miembros de la Unión Europea, la proporción de alumnos que han abandonado la educación y formación en 2019 oscila entre un 3.0 % en Croacia y un 17.3 % en España.

En general, el abandono escolar temprano se redujo en 0,9 puntos porcentuales, entre 2014 y 2019 en Europa. Entre los países miembros, la reducción más amplia se dio en Portugal, Grecia, España y Malta, siendo esta reducción de 4 puntos. También redujeron con este porcentaje su abandono escolar países no miembros de la UE como Turquía y Macedonia del Norte.

Por otra parte, hubo un aumento de alumnos que abandonaron prematuramente el sistema educativo y la formación en 12 países miembros. Entre los que tuvieron un aumento mayor están: Chipre, con un aumento de 2.4 puntos; Dinamarca, con 1.8 puntos; Eslovaquia, con 1.6 puntos; República Checa, con 1.2 puntos; Luxemburgo, con 1.1 puntos y Bulgaria, con 1. Punto. Países como Alemania, Austria, Hungría, Croacia, Letonia y Eslovenia tuvieron incrementos de la tasa de abandono inferiores a un punto.

Como parte de la Estrategia Europea 2020, todos los estados miembros han adoptado objetivos nacionales relacionados con la reducción de esta tasa de abandono escolar. En 2019, la proporción de abandono escolar estaba por debajo del porcentaje objetivo en 16 de los países miembros, pero permanecía por encima de la tasa que se perseguía en 11 estados miembros.

La diferencia entre la tasa de abandono escolar y la tasa objetivo para el 2020 era especialmente grande en Rumanía, donde la diferencia era de 4 puntos y Malta, con una diferencia de 6.7 puntos. Hay que tener en cuenta que estos dos países, junto con España, son los países de la UE con más altas tasas de abandono escolar temprano en 2019.

1.2. SITUACIÓN EN ESPAÑA

1.2.1. Algunas cifras: análisis cuantitativo de la situación

Hasta 2018

- En 2017, la media de abandono escolar temprano en España era del 18,3% del alumnado.
- En 2018, 21,8% de los chicos y un 14,5% de las chicas, abandonaron la escuela sin completar la enseñanza secundaria postobligatoria.
- El 35,8% de los alumnos que abandonaron el sistema educativo, provenían de un país extranjero, mientras que los nativos que dejaron los estudios suponían un 15,9%.
- Murcia tenía una de las posiciones más negativas, con un abandono del 24% del alumnado.
- Los mejores resultados estaban en Asturias, Cantabria, País Vasco (sólo el 7%) y Navarra.
- De acuerdo con una investigación de la Agencia EFE realizada en 2018, el abandono escolar temprano se incrementó en Andalucía, Valencia y Melilla. También aumentó en Cantabria, pero esta región partía de un buen nivel, por debajo de la media europea.
- Regiones como Extremadura, Ceuta, Castilla la Mancha y Murcia, aunque mejoraron sus tasas de abandono respecto a años anteriores, seguían por encima de la media española en tasas de abandono escolar temprano.

En 2018, en España había estos porcentajes de abandono escolar temprano por regiones:



Figura 7. Situación en abandono escolar temprano (Ministerio de Educación (MEC), 2018)

Sin embargo, si revisamos los informes del Ministerio de Educación, la situación ha mejorado un poco en los últimos años. En 1992, más del 40% del alumnado dejaba la escuela sin completar la enseñanza secundaria. En 2017, este porcentaje era del 18%.

Se puede observar en la siguiente gráfica:

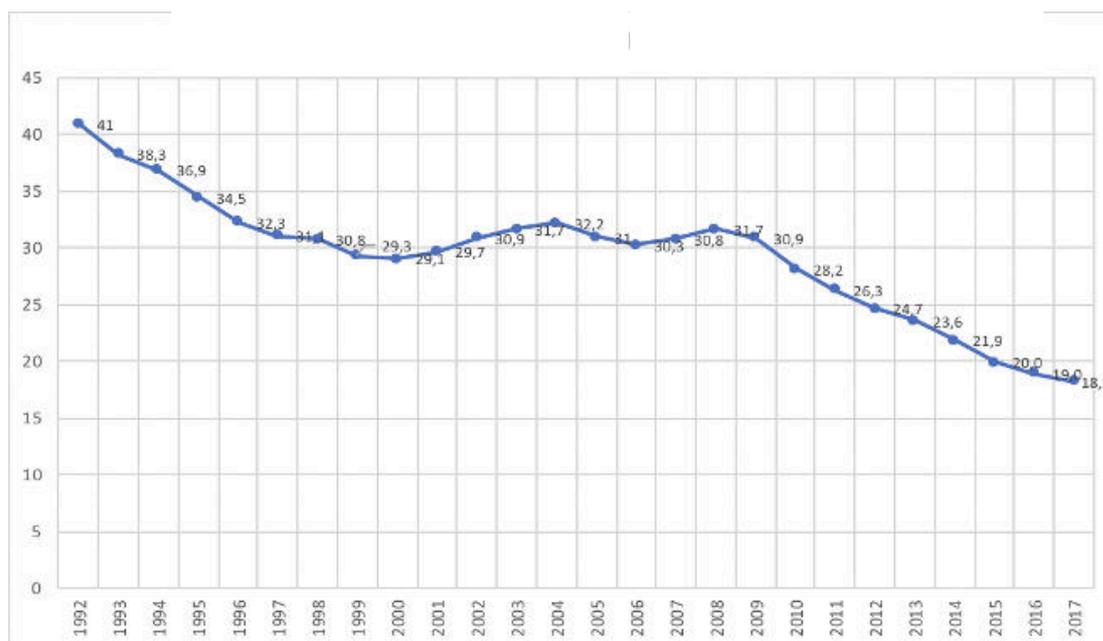


Figura 8. Abandono Educativo Temprano (AET) 1992-2017 en tanto por ciento (Ministerio de Educación (MEC), 2018)

Si tenemos en cuenta la nacionalidad de origen del alumnado o de sus padres:

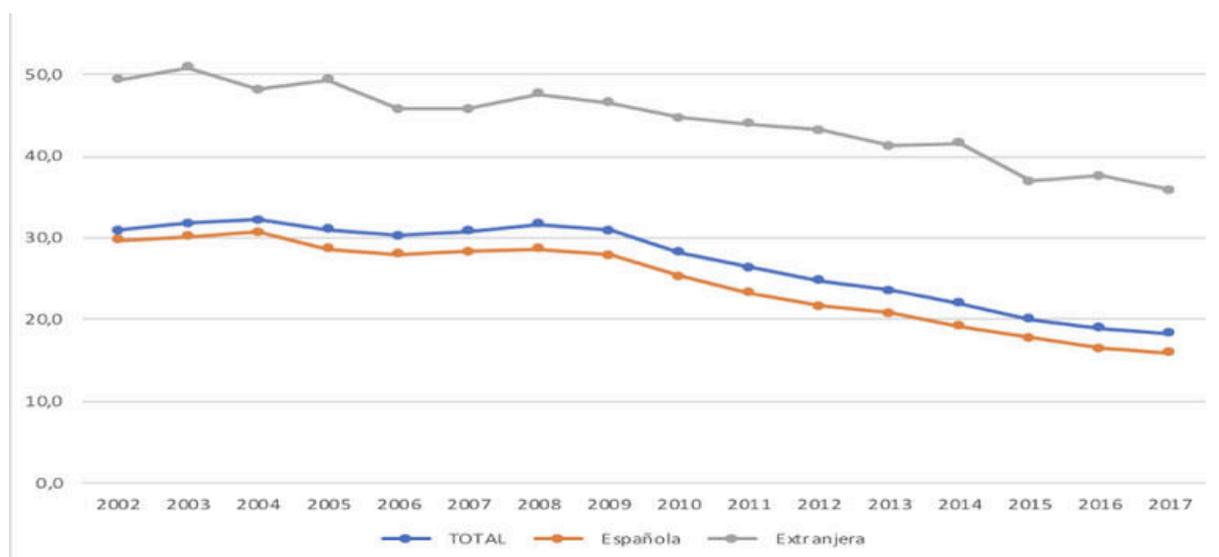


Figura 9. Abandono Educativo Temprano (AET) 1992-2017 según la nacionalidad de origen (Ministerio de Educación (MEC), 2018)

En esta gráfica podemos observar que los alumnos procedentes de otros países tienen un mayor riesgo de abandonar prematuramente el sistema educativo y de formación, con una diferencia de 20 puntos. Lo peor es que entre el año 2002 y 2018, no hemos sido capaces de reducir de forma significativa esta distancia, ya que el abandono escolar temprano se redujo en 12 puntos en el alumnado de origen extranjero, mientras que se ha reducido en un 13% en el alumnado nativo, de origen español.

Situación en 2020

Siguiendo a Torices (2021, publicado en prensa), y de acuerdo con una de las últimas investigaciones realizadas por el Ministerio de Educación español, los jóvenes que no continúan sus estudios después de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, suponían un 16% en 2020, siendo el objetivo propuesto por la UE para España el 15%.

No obstante, el dato positivo es que España redujo su tasa de abandono escolar temprano en 12 puntos en una década, desde 2010 a 2020.

Por otra parte, los varones entre 18 y 24 años abandonan el sistema educativo y de formación un 74% más que las chicas.

En 2020, cuatro Comunidades autónomas habían conseguido mejoras incluso por encima de la media europea, es decir, tener tasas de abandono escolar por debajo del 10%. Estas comunidades son el País Vasco, con un 6,5% de abandono; Asturias, con un 8,9%; Cantabria, 9,1% y Madrid, 10%. Otras comunidades por debajo de la media española son: Navarra (10,8%); Galicia (12%); Aragón (14,2%) y La Rioja (14,6%).

En el lado opuesto, con cifras de abandono escolar por encima del 20% estaban: Islas Baleares (21,3%); Andalucía (21,8%), Ciudades Autónomas de Ceuta (22,8%) y Melilla (25,5%). Castilla y León (15,4%), Comunidad Valenciana (15,5%); Cataluña (17,4%); Canarias (18,2%); Extremadura (18,4%); Murcia (18,7%), y Castilla-La Mancha (18,7%).

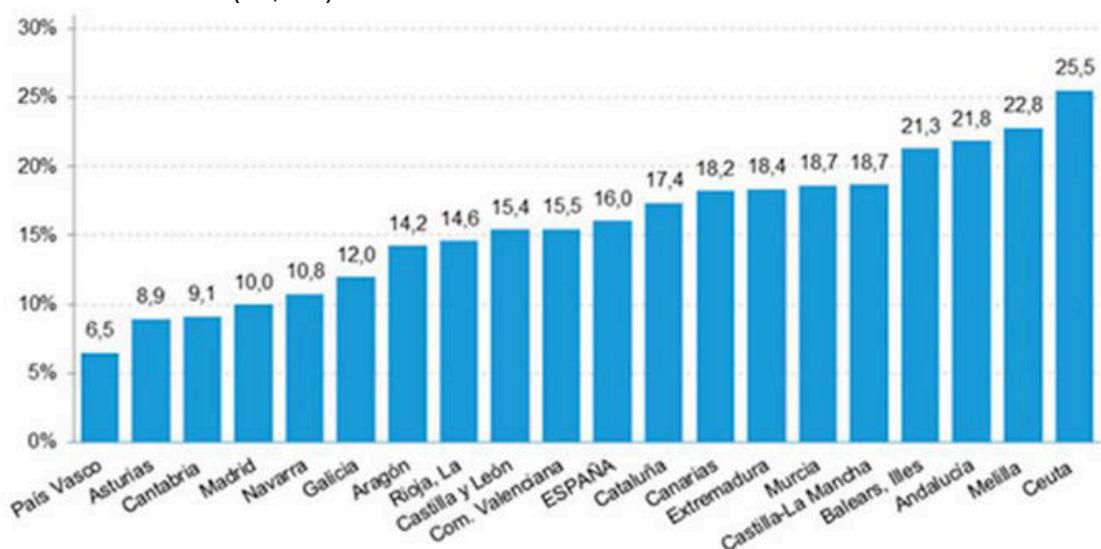


Figura 10. Cifras Abandono Educativo Temprano (AET) en España por Comunidad Autónoma (Ministerio de Educación (MEC), 2020). Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2021/01/20210129-abandonoeducativo.html>

Sin embargo, la Encuesta de población activa realizada por la EPA ofreció el dato de que el porcentaje de personas con edades comprendidas entre 30 y 34 años que en 2020 había terminado estudios universitarios era de un 44,8%, por encima de la media europea, que estaba en 40,3%. Aquí también las cifras eran mejores entre las mujeres (50,9%) que, en los varones,(38,7%).

En la siguiente gráfica, la **Fundación Europea Sociedad y Educación** nos ofrece la posibilidad de analizar la evolución desde 2005 hasta el 2020 por comunidades autónomas:

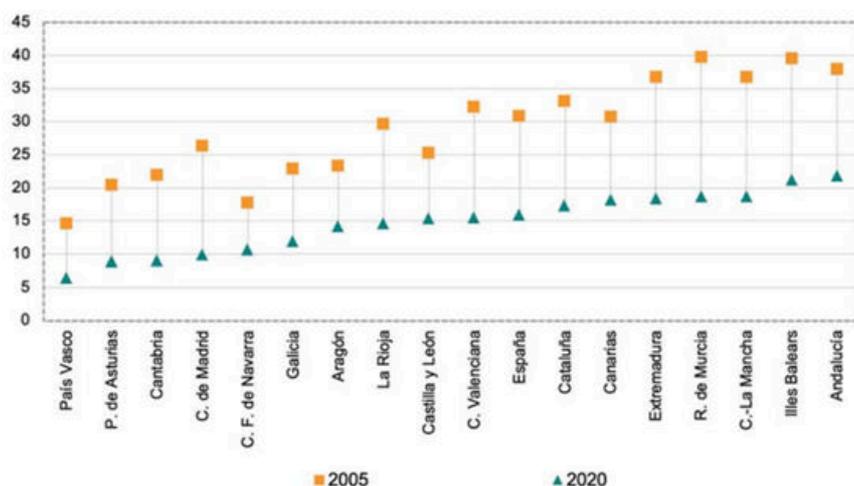


Figura 11. Evolución de la tasa de Abandono Educativo Temprano (AET) del 2005 al 2020 por Comunidad Autónoma (Instituto Nacional de Estadística y Fundación Europea Sociedad y Educación, 2021)

Últimas cifras de abandono escolar temprano en España

Según el Ministerio de Educación español (en prensa, 28 de enero de 2022), mientras que en 2011 la tasa de abandono escolar temprano en nuestro país estaba en 26,3%, en 2021, esta se redujo hasta el 13,3%, siendo aún la media europea muy inferior, con un 9,9%.

Conclusión: estamos en el camino correcto, pero aún hay que diseñar esfuerzos extras para conseguir, al menos, alcanzar la media europea.

Por otra parte, **este fracaso y abandono escolar se ceban, sobre todo, en un grupo de alumnos muy definido: los hijos cuyos padres tienen un bajo nivel de estudios, más problemas socioeconómicos, o de origen extranjero, fundamentalmente. El objetivo está claro. Debemos diseñar las estrategias que logren compensar de forma efectiva las desigualdades con las que acceden al sistema educativo y con las que continúan a lo largo de su escolarización.**

1.2.2. Algunas ideas sobre las causas del abandono escolar temprano en España

En 2012, el Instituto Nacional de Estadística (INE) español hizo un estudio no sólo sobre abandono escolar temprano, sino sobre la situación global de la juventud española, según el nivel de estudios.

En el período comprendido entre los años 2005 y 2009, había regiones con un 42% de chicos que abandonaron prematuramente el sistema educativo (Baleares, 42%; Extremadura-41%; Murcia-39%). Las comunidades autónomas con mejores niveles eran el País Vasco, con un 14%; Navarra, con el 16% y Madrid, con el 19%.

Entre 2010 y 2012, coincidiendo con la crisis económica, se produjo un descenso del abandono escolar temprano significativo, quedando sólo dos provincias de Andalucía con niveles de un 35%. Por otra parte, sólo una provincia del País Vasco y Navarra tenían niveles similares a la media de la Unión Europea en este fenómeno (con un 15% de abandono). En general, el norte de España suele tener mejores datos en abandono escolar temprano.

El INE también analizó las posibles causas o variables que correlacionan con una mayor tasa de abandono escolar temprano y el fracaso escolar. Este es el resumen de los datos encontrados:

Género:

Los varones abandonan prematuramente el sistema educativo con mayor probabilidad, con una diferencia de 7 puntos en España y de 4 puntos en la Unión Europea. Si hablamos de un varón de origen no español, la diferencia sube a 16 puntos.

Así, según la Fundación Europea Sociedad y Educación (2021):

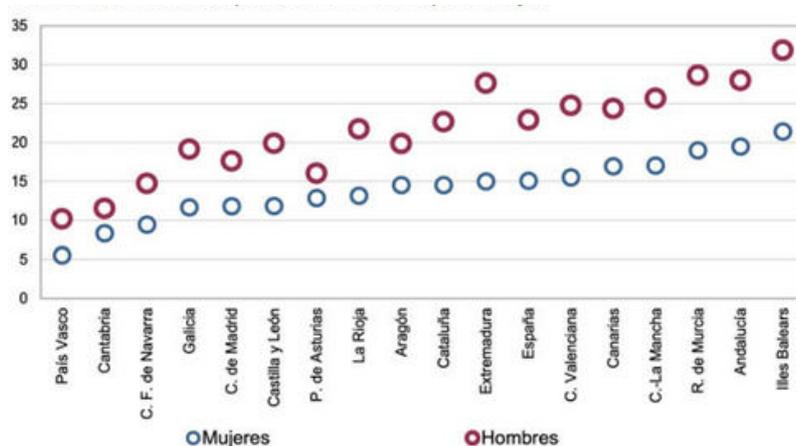


Figura 12. Tasa de Abandono Educativo Temprano (AET) según género, por Comunidad Autónoma. Media del periodo 2014-2019 (Instituto Nacional de Estadística y Fundación Europea Sociedad y Educación, 2021)

Nacionalidad:

La nacionalidad de los alumnos y la de sus familias: en 2013, en España el 20% de los chicos de origen español dejaban los estudios sin terminar la enseñanza postobligatoria con éxito, mientras que abandonaba el 43% de los chicos de origen extranjero.

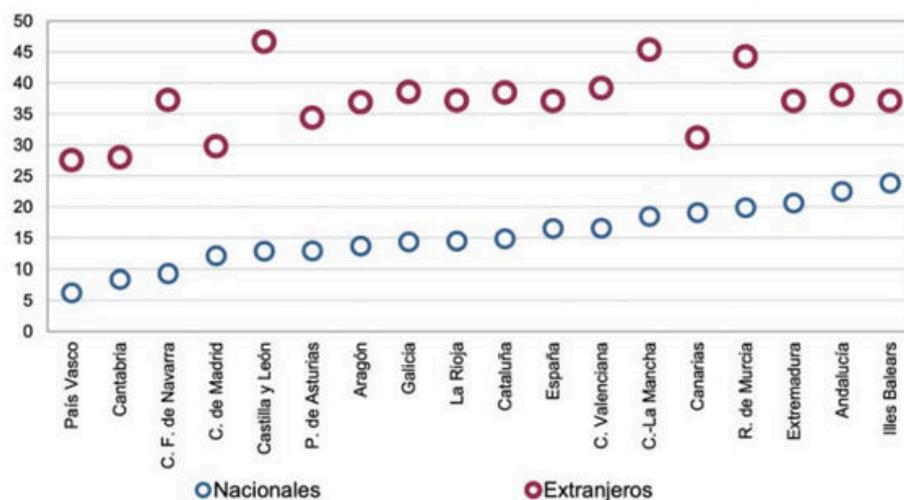


Figura 13. Tasa de Abandono Educativo Temprano (AET) según nacionalidad, por Comunidad Autónoma. Media del periodo 2014-2019 (Instituto Nacional de Estadística y Fundación Europea Sociedad y Educación, 2021).

Según la Fundación mencionada, la distancia entre la tasa de abandono entre el alumnado de origen extranjero y el de origen español es muy elevada en Castilla y León, Castilla-La Mancha y Murcia. En estas regiones, se deberían redoblar los esfuerzos para proteger a este alumnado como grupo de riesgo o de mayor vulnerabilidad.

Nivel de estudios de los padres:

- Nivel de estudios de la madre: los alumnos cuyas madres tenían estudios universitarios, terminaban sus estudios de enseñanza secundaria post-obligatoria en un 95,4% de los casos.
- Nivel de estudios del padre: sólo el 8,4% de los alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios, tenían abandono escolar temprano.

Nivel socioeconómico:

Hay varios estudios que establecen una clara relación entre el nivel económico de la familia y el abandono escolar temprano, sin embargo, hay lo que podríamos denominar “condiciones de vida” que aún están más relacionadas con la prevención o no de este fenómeno (encuesta del INE , 2011). En esta investigación, el INE concluye que las peores condiciones de vida hacen que los chicos tengan un 35% más de abandono escolar temprano, mientras que, en las mejores condiciones de vida, este abandono se reducía a un 10%.

La Fundación Europea Sociedad y Educación señala este factor como uno de los que más condicionan la tasa de abandono escolar temprano:

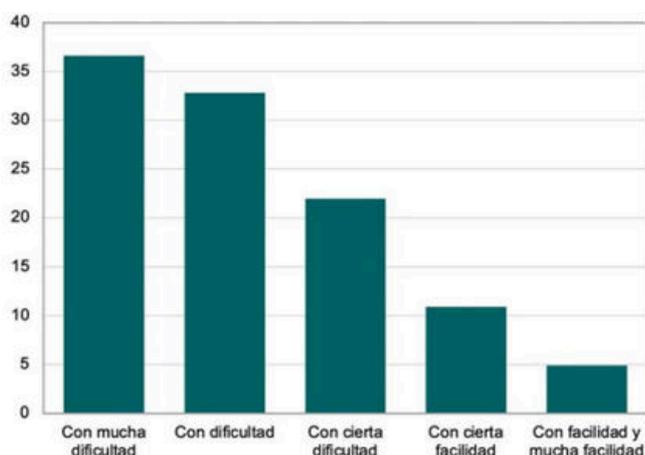


Figura 14. Tasa de abandono educativo temprano según capacidad del hogar en llegar a fin de mes. Extraído de Varios (2021). Mapa del abandono educativo temprano en España.(Fundación Europea Sociedad y Educación).

Escolarización con éxito en la enseñanza obligatoria

Muchos estudios concluyen que tener una escolarización con éxito en los años que comprende la enseñanza obligatoria, reduce el abandono escolar temprano en un 50% de casos. Este es el elemento fundamental en el que aquí nos basamos en relacionar el FRACASO ESCOLAR como antesala del ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO y la razón por la cual entendemos que no se puede prevenir lo segundo sin prevenir eficazmente lo primero.

Así, este conjunto de factores incluye todo lo que se diseña y desarrolla en los centros educativos para prevenir el fracaso escolar, especialmente en Infantil y Primaria, cuando aún hay tiempo y oportunidad de hacer una prevención primaria.

En esta línea, “desde una aproximación cualitativa, lo primero que habría que hacer notar es que el abandono educativo temprano es consecuencia de un “desvinculamiento” progresivo del alumno con el sistema escolar. En cuanto a los factores que explican el abandono, habitualmente se suelen ofrecer tres tipos de respuestas:

- **A** Las que se centran en la perspectiva del alumno (capacidades, motivación, esfuerzo, etc.).
- **B** las que se centran en los factores sociales, económicos y culturales; y
- **C** las que se centran en el funcionamiento del sistema educativo, con especial atención a los estándares de aprendizaje y la pedagogía docente. No obstante, como se verá a continuación, estas distinciones no son fácilmente trazables desde un punto de vista cualitativo, ya que las unas interaccionan con las otras de manera difícilmente desentrañable” ((Marchesi, 2003; Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018 en Fundación Europea Sociedad y Educación, 2021, pp 140).

Lo que podemos resumir, para concluir el peso de este factor en la explicación de la tasa del abandono escolar temprano, es que las causas son muy complejas, ya que los diferentes factores interaccionan de forma simultánea.

La Fundación Europea Sociedad y Educación en 2021 hace un estudio en el que analiza los siguientes factores de riesgo: 1º referidos al alumno; 2º referidos al sistema educativo y 3º según variables del contexto:

Veamos los siguientes cuadros (extraídos de dicha fuente):

1º-Referidos al alumno:

Aspiraciones futuras:

- **Profesionales:** tener bajas expectativas profesionales aboca a una menor vinculación con la escuela, pues los objetivos profesionales pasan por el cumplimiento de determinados requisitos académicos (Choi, 2018).
- **Académicas:** las bajas expectativas académicas son un fuerte predictor del abandono educativo, pues en muchos casos revelan una percepción negativa acerca de la propia capacidad (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018; Martínez García, 2014).

Trayectoria académica negativa: llevar una trayectoria negativa se muestra como uno de los mayores predictores de abandono educativo.

- **Malas calificaciones:** los individuos que abandonan suelen pasar por un proceso de obtención de malas calificaciones (Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez, 2010).
- **Absentismo:** algunos alumnos suelen ser absentistas. Asimismo, este factor se puede referir también a quienes optan por dejar de presentarse a las evaluaciones (García Gracia y Razeto Pávez, 2019; González, 2005).
- **Repetición de curso:** la repetición de curso está muy asociada con el posterior fracaso escolar y el AET. La mayor parte de quienes abandonan han repetido curso en alguna ocasión (Bernardi y Requena, 2010; Méndez y Cerezo, 2018).

Trayectoria disciplinar negativa: la trayectoria disciplinar guarda relación, en algunos casos, con el AET, pero es un factor menos importante en comparación con otros (Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez, 2010). Por otro lado, la cuestión disciplinaria es vivida como algo escasamente importante con respecto a los equipos directivos (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).

La motivación: la motivación es un aspecto fundamental a la hora de entender la decisión de abandono, así como un aspecto recurrente entre las investigaciones que ahondan en las razones de tal decisión (García Gracia y Razeto Pavez, 2019; Valdés, 2019b).

Salud física y mental: las discapacidades y las alteraciones psicológicas se mencionan a menudo como determinantes en la decisión de abandono (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019). El embarazo, en el caso de las mujeres, también es uno de los aspectos que aparecen relacionados con la decisión de abandonar (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).

El trabajo como tránsito a la vida adulta: especialmente en el caso de quienes abandonan, la transición al mercado de trabajo es vivido como el paso a la vida adulta, lo que provoca una menor vinculación con la escuela, que pasa a ser concebida como un lugar de paso (Willis, 1981; Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez, 2010; Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).

Tiempo de ocio: el modo particular en que los jóvenes deciden dedicar su tiempo al ocio es un aspecto que suele ir asociado al grado de vinculación escolar (Palou et al., 2020).

2º Referidos a la institución educativa:

Escuela 0-6 años: este factor suele ir asociado a diferentes indicadores de logro académico y profesional (González-Betancor y López-Puig, 2015), por lo que su no concurso podría desembocar en una menor vinculación en la escuela. En el caso de los extranjeros, habida cuenta de sus mayores dificultades de acceso a este tipo de educación, la relación con el AET se vuelve más significativa (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018).

Programas de adaptación curricular: los programas de diversificación curricular suelen ser un importante predictor del abandono. Ello genera, en algunos casos, una percepción negativa sobre su capacidad como estudiantes (Rujas, 2017, 2020; Valdés, 2019a).

Procesos de etiquetado: los alumnos a menudo perciben las diferencias con respecto al modo en que son tratados en función de sus capacidades (Escudero et al., 2009).

- **Entre diferentes aulas:** es común entre los alumnos que abandonan la consideración de que estaban en “clases malas” (González, 2002).
- **Dentro de las aulas:** dentro de las aulas, consideran que los profesores hacían distinciones entre “alumnos buenos y malos” (Mena Martínez et al., 2010).

Relación profesorado:

- **Malas relaciones y abandono:** las malas relaciones con algunos profesores favorecen una menor vinculación con la escuela (Mena Martínez et al., 2010).
- **Escasa atención:** en algunos casos, los alumnos perciben que determinados profesores no se preocupan por tratar de solucionar sus malos resultados académicos y que centran su atención en los buenos alumnos (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).
- **Expectativas de logro académico:** a menudo, los alumnos con trayectorias AET consideran que los profesores tenían unas bajas expectativas respecto a ellos (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019). Este fenómeno es sensiblemente mayor en el caso de los alumnos extranjeros (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018).

Recursos escolares: si bien los alumnos suelen coincidir en que las escuelas a las que han ido estaban dotadas de suficiente equipamiento en el caso de España (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018), es un indicador recurrente relacionado con el AET.

Orientación laboral y académica.

- **Percepción sobre la FP:** la mala reputación de la FP en España puede dificultar que

los alumnos escojan la que sería la mejor opción para ellos y, finalmente, abandonen (Mena et al., 2010; Valdés, 2019b).

- **Orientación:** los alumnos que abandonan pueden haber tomado decisiones erróneas fruto de una escasa orientación académica en el centro (Álvarez Rojo et al., 2015; Romero Rodríguez et al., 2014). El colectivo inmigrante, por su parte, suele recibir una mayor orientación hacia la FP (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018).
- **Habitus institucional del centro:** los centros de enseñanza transmiten al alumnado una percepción particular de la estructura de oportunidades educativas que condiciona en alto grado sus decisiones de permanencia y abandono (Tarabini et al., 2015, 2017).

Vivencia de la escuela

- **Entorno competitivo:** la escuela es vivida como un entorno competitivo, y la frustración aumenta a medida que uno se estanca y ve como los demás avanzan (Mena Martínez et al., 2010).
- **Limitadora de la libertad:** la escuela es percibida por quienes abandonan como un lugar en el que tienen que estar y, por tanto, que los limita y obliga (Mena Martínez et al., 2010). Esa obligatoriedad es vivida, en ciertos casos, como una situación carcelaria (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).
- **Lugar donde se enseñan asignaturas:** en algunos casos, y particularmente entre quienes abandonan, la escuela es percibida como un lugar donde se enseñan asignaturas, y no un lugar donde aprender y recibir orientación (San Fabián, 1999; Otano, 1999).

Pedagogía docente

- **Aprendizajes inútiles para la vida:** los aprendizajes de la escuela son considerados como poco útiles para la vida y, particularmente, para el mercado de trabajo (Mena Martínez et al., 2010, Valdés, 2019b). Asimismo, algunos alumnos perciben que no hay una relación directa entre formación-trabajo-salario, lo que produce una pérdida del valor social de los estudios (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).
- **Las clases:** las clases son percibidas, en gran parte de los casos, como aburridas y faltas de motivación, de lo que se deriva un menor compromiso con lo que ocurre en el aula (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).

3º- Referidos al contexto:

Adolescencia: las investigaciones cualitativas a menudo revelan que los alumnos que abandonaron no eran conscientes de la importancia de las decisiones que estaban tomando, y muestran a menudo preferencia por decisiones en las que obtienen gratificación inmediata (Mena Martínez et al., 2010; Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).

Amistades: puede ocurrir que la vinculación con la escuela fuera precaria en relación con la amistad, ya sea por la escasez de relaciones, o bien por el establecimiento de relaciones que no contribuyeron al logro académico (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019). En los casos más extremos, se ha documentado la relación entre el acoso escolar y un em-

peoramiento del rendimiento (Méndez y Cerezo, 2018; Ponzo, 2013), con el consiguiente riesgo de abandono, así como el establecimiento de relaciones de amistad que llevaron a desarrollar comportamientos disruptivos e incluso delictivos (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).

Capital cultural de las familias:

- **Escaso apoyo de las familias:** en algunos casos, el no contar con suficiente apoyo de las familias desencadena procesos de desvinculación con la escuela y, finalmente, en abandono (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019). A veces ese escaso apoyo proviene directamente de la ausencia de figura paterna o materna, ya sea por situación de abandono o por fallecimiento (Prix y Erola, 2017).
- **Capital cultural y logro académico:** se ha observado que los progenitores de menor nivel educativo desarrollan con respecto a sus hijos unas bajas expectativas educativas que, en último término, generan procesos de desvinculación con la escuela, ya que contribuyen a restar importancia al hecho educativo (Martínez García, 2014). Asimismo, la ausencia de otras formas de capital cultural (bienes o prácticas culturales o recursos educativos) dificultan el tránsito del alumno por el sistema de enseñanza y aumentan el riesgo de abandono (Tarabini y Curran, 2015; Valdés, 2019a).
- **Desestructuración y problemas familiares:** en algunos casos, la decisión de abandono está ligada a la pertenencia a familias desestructuradas y donde existen múltiples problemáticas sociales (Bernardi y Radl, 2014; Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).

Capital socioeconómico de las familias:

- **Escasos recursos económicos en la familia:** el disponer de menos recursos familiares suele estar relacionado con una mayor desigualdad educativa y, en consecuencia, con decisiones de abandono, dado que las posibilidades de las familias de dedicar recursos a la educación son menores (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019)
- **Contribución a la economía familiar:** se ha documentado que algunas decisiones de abandono están condicionadas por la necesidad de contribuir a la economía familiar (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019). Esa necesidad, en algunos casos, no es una condición, sino una obligación que repercute en la decisión de abandono.

Apoyo social: el abandono educativo puede estar relacionado con la escasez de recursos públicos para el estudio o la conciliación, de manera particular en aquellos casos donde la conciliación sea necesaria. Ello, no obstante, no suele ser un factor de riesgo relativo en los estudios sobre AET, ya que por lo general consideran que han contado con los apoyos sociales y escolares necesarios (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018).

Las minorías étnicas: el problema más reseñable con respecto a la inmigración suele ser el idioma (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019). De hecho, se ha observado que el gap de rendimiento entre alumnos nativos e inmigrantes asociado a la participación en adaptaciones curriculares se concentra entre la población inmigrante cuya lengua materna no es aquella del país de acogida (Ruhose y Schwerdt, 2016).

Razones subjetivas para el abandono escolar temprano

En una investigación sobre la situación laboral de los jóvenes que habían abandonado la Enseñanza Secundaria sin éxito (2011), se preguntaba a estos por las razones para el abandono de los estudios. Este es el resumen de las respuestas:

- Abandonaron los estudios porque encontraron un trabajo- un 30%.
- Porque creían que continuar los estudios no les ayudaría a encontrar un trabajo- el 23%.
- Por razones familiares, un 25%.
- Por tener problemas económicos, un 5%.
- No les gustaba estudiar, un 8%.

Crisis económica. En España, a partir de la crisis del 2008, se disminuyó significativamente la tasa de abandono escolar temprano. La hipótesis es que los jóvenes, al percibir más difícil el encontrar un empleo, decidieron proseguir los estudios.

El Consejo de Europa, en el Informe (traducido del inglés) “Evaluación de la implementación de las recomendaciones del Consejo de Europa de 2011 para reducir el abandono escolar temprano”, señala otras causas, en especial aplicables a España (pp. 335):

- **Escasez de recursos.**
 - o Lo que redundaría en programas de orientación y para el apoyo a lo largo de la vida que, en ocasiones, quedan solo en “el papel” y no alcanzan el impacto necesario, por la escasez de profesionales, que deben atender a un considerable número de alumnos, familias y profesores.
- **Métodos de enseñanza inadecuados.**
- **Sistema formativo y de acceso a la función docente con necesidad de ser revisado.**
- **Factores nacionales contextuales que afectan a las prácticas educativas:**
 - o Crisis económicas.
 - o Falta de consenso entre los políticos. Cambios legislativos que confunden más que guían al profesorado.

CONCLUSIONES

Las causas son muy similares en España a las que se han encontrado a nivel europeo, aunque nuestro país tiene algunas características específicas relacionadas con el sistema educativo, por ejemplo, con la filosofía de la educación, por ejemplo, la alta tasa de repetición de nivel (la más alta de Europa), y algunos puntos débiles de nuestra estructura educativa, por ejemplo, la escasez de recursos, la ineficaz compensación de dificultades con las que los alumnos más vulnerables entran en el sistema educativo, la escasa individualización de la enseñanza, el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje poco inclusivos, entre otros factores.

1.2.3. Situación en Murcia

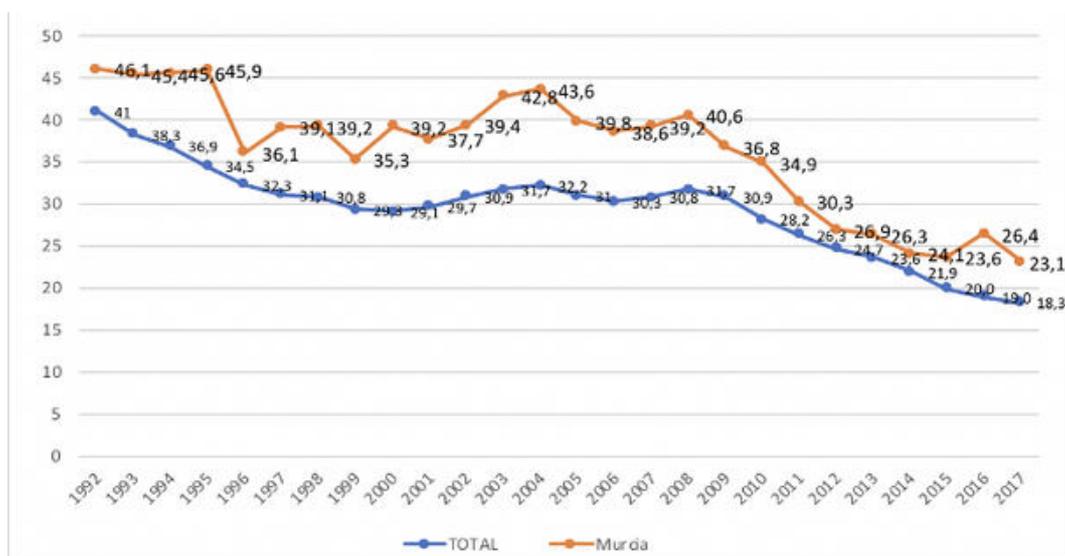


Figura 15. Evolución 1992-2017 del AET en Murcia (Ministerio de Educación y Deportes, 2022)

En esta gráfica, se puede ver cómo el abandono escolar temprano ha disminuido en la región unos 23 puntos desde 1992 a 2017, sin embargo, continúa por encima de la media española.

En la investigación realizada en 2020, Murcia ya ha bajado a un 18,7% del alumnado, siendo la media española de este año de un 16%. Aunque la mejoría es continua, seguimos por encima de la media española en fracaso escolar.

1.2.4. Resultados de una encuesta realizada en escuelas de Infantil y Primaria del sector Molina de Segura (Murcia)

En esta área tenemos siete municipios y otras tantas localidades (Molina de Segura, Lorquí, Ceutí, Abanilla, Fortuna, Torres de Cotillas, Alguazas), con 54 escuelas que escolarizan alumnos con edades comprendidas entre 3 y 12 años.

Enviamos una encuesta sobre el nivel de absentismo o abandono a estas escuelas. De las 54 escuelas, 22 respondieron a la encuesta.

Estos son los resultados resumidos en una tabla, que creemos que hay que tomar con cautela, ya que no ha habido un control exhaustivo de las variables y las respuestas podrían tener un alto valor subjetivo:

Perfil del alumnado	Porcentajes %
Número total (medias según tipo de escuela, pública o concertada)	Media de alumnos: -179 en centros públicos. -288 en centros concertados.
Alumnos con problemas sociales, culturales o económicos	Públicos-alrededor de 2% Concertados- entre 0 y 10/100 (dependiendo del área)
Inmigrantes	Públicos- Entre el 2 y 63% (media:25%) Concertados- entre 0 y 10% (media: 3,8%)
Refugiados no incluidos en la categoría "inmigrantes"	Públicos- solo 1 alumno en una escuela y 2 alumnos en otra escuela. Concertados- 0%
Alumnos con problemas serios de adaptación o conducta	Públicos- media: 0,7% Concertados- media: 0,25%
Alumnos con dificultades específicas de aprendizaje	Públicos - media: 7% Concertados - media: 4,5%
Alumnos con necesidades educativas Especiales	Públicos –media: 6% Concertados - media: 3%

Tabla 1. Resultados de la encuesta sobre el nivel de absentismo o abandono en los colegios del sector (EOEP de Molina, 2022)

NOTA IMPORTANTE

En la versión de esta guía en inglés, realizada por todos los socios de esta asociación, se incluyen los apartados de la situación en abandono escolar temprano de los seis países que la conforman. Sin embargo, consideramos que la versión en español debe centrarse en la situación de nuestro país, así como en el análisis de las experiencias de éxito a nivel europeo que pueden hacer mejorar nuestras cifras.

2. RECOMENDACIONES DE LA UNIÓN EUROPEA PARA REDUCIR EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

Vamos a hacer un recorrido de las recomendaciones que la Comisión Europea en sus diferentes estudios ha realizado en relación a la prevención del abandono escolar temprano desde el 2011 hasta la actualidad.

Nos basamos en el análisis de los trabajos realizados por la Comisión Europea para el asesoramiento de los diferentes estados miembros con el objetivo de reducir la tasa de abandono escolar temprano.

2.1. RECOMENDACIONES DE LA CE SEGÚN EL INFORME DEL 2011 (CE, 2011)

Este informe comienza señalando que Europa tenía en 2011 el objetivo de reducir la tasa de AET por debajo del 10% en todos los países miembros para el 2020. Este es un objetivo fundamental, debido a que analiza las consecuencias de este AET como graves, no sólo para los individuos, sino para sus entornos y países. Estas consecuencias se pueden resumir:

- Individuales:

- Baja oportunidad de participación a nivel social, cultural y económico de la persona que abandona los estudios o la formación.
- Mayor riesgo de desempleo, más riesgo de pobreza y exclusión social.
- Disminución del grado de bienestar, de la salud y, lo que es peor, de la salud de sus hijos.
- A su vez, sus hijos presentarán con alta probabilidad, mayor riesgo de fracaso escolar en el futuro.

- Económicas- sociales:

- Menor porcentaje de personas que participan en la vida democrática, pues estas personas serán menos activas, se pierden oportunidades de enriquecer a los grupos o colectivos con aportaciones de personas que tenían un potencial no descubierto o favorecido.
- Menor desarrollo tecnológico, menor capacitación para visibilizarse en la sociedad.
- Empobrecimiento de la sociedad, de la cultura, de la ciencia, con menos aportaciones que podrían ser creativas o innovadoras.

Además, analiza las causas del AET, como hemos señalado en capítulos anteriores.

A continuación, se señalan las **recomendaciones realizadas en el Comunicado de la Comisión Europea de enero de 2011** “Abordar el abandono escolar prematuro, una contribución clave a la agenda europea 2020”, disponible en Internet: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0018&from=EN>

La idea fundamental de partida es que el fracaso escolar y el posterior abandono prematuro de los estudios se sustenta en la etapa de Educación Primaria y, a tenor de los informes sobre las causas de estos fenómenos, a veces, en el mismo momento en que algunos menores nacen. Si observamos la evolución respecto a estas problemáticas en España, podemos concluir que realmente la sociedad y luego la escuela, no es capaz de diseñar estrategias que de verdad prevengan el fracaso escolar, al menos, no en todos los colectivos o en los más vulnerables.

Esta guía señala que no se previene de forma efectiva debido a la interferencia de factores como:

- Ideas erróneas sobre tratar de prevenir el fracaso o abandono en la etapa de Secundaria. Hay que comenzar antes.
- Hay un desajuste entre lo que se pretende enseñar y queremos que el alumnado aprenda respecto a lo que se necesita en la sociedad y en el mundo laboral.
- Escasos recursos para abordar este complejo fenómeno en edades tempranas y a lo largo de la vida.
- No se atiende a los diferentes estilos de aprendizaje o estilos cognitivos.
- El profesorado se siente sin apoyos para abordar la enseñanza en una sociedad cambiante, exigente, pero que colabora de forma escasa.
- Escasa formación de base del profesorado o basar esta formación en algo voluntarista, en vez de incluirlo entre las actividades dentro de su jornada laboral.

Estos inconvenientes o barreras para la prevención efectiva podrían resolverse, según el Consejo Europeo con estrategias como:

- Analizar la situación de partida a nivel nacional, regional y local para identificar los grupos de riesgo y orientar mejor las medidas a adoptar.
- Crear un sistema continuo, bien dotado a nivel de recursos humanos, coordinado en las diferentes etapas educativas, que realice un seguimiento de estas medidas, con el objetivo de proteger de forma eficaz a estos grupos de riesgo.
- Generar estrategias nacionales y regionales de prevención, intervención y compensación, anticipándonos al riesgo desde edades tempranas.

A- PREVENCIÓN

La prevención supone anticiparse a la aparición de los primeros signos del fracaso escolar como antesala del abandono escolar temprano.

El Consejo Europeo ha identificado “el aumento de la participación en la **educación a edades tempranas** como una de las medidas más efectivas para que los niños comiencen su educación con buen pie y vayan adquiriendo capacidad de aguante. No obstante, debe mejorarse el acceso a unos servicios de educación y atención de alta calidad desde edades tempranas” (pp. 7).

Otras medidas preventivas que se citan como útiles para prevenir el fracaso escolar son:

- Dar “**apoyo lingüístico sistemático** a los niños de origen inmigrante”
- Realizar políticas activas “**contra la segregación** que mejoren la mezcla social, étnica y cultural en las escuelas, permita un mejor aprendizaje entre iguales y contribuya a la integración, o bien un apoyo específico a las escuelas desfavorecidas”.
- Revisar prácticas que el Consejo Europeo define como “obstáculos potenciales al éxito en los estudios” haciendo que los itinerarios educativos sean más flexibles y aumentando la calidad y el estatus de los itinerarios de formación profesional”. Así, es interesante leer lo que señalan en este informe en la página 7:

...”Las políticas contra la segregación tienen el objetivo de cambiar la composición social de las escuelas «desfavorecidas» y de mejorar el nivel de estudios de los niños de entornos socialmente desfavorecidos y con bajo nivel educativo. Los programas activos contra la segregación de Hungría y Bulgaria mejoraron, a escala regional, los resultados educativos de los alumnos gitanos, apoyando a las escuelas que los integran e impulsando la calidad de las mismas, por ejemplo, mediante actividades extracurriculares y un apoyo académico específico.

- Las **medidas de discriminación positiva**, como el establecimiento de zonas con prioridad educativa (Chipre) y programas que brindan un apoyo específico a las escuelas en zonas desfavorecidas (Francia y España) mejoran la oferta educativa, dan apoyo adicional a los alumnos y crean unos entornos de aprendizaje innovadores y adaptados a sus necesidades específicas. Las medidas de discriminación positiva se combinan a menudo con el establecimiento de redes activas y una estrecha cooperación de las escuelas implicadas.
- Los **itinerarios educativos flexibles** para combinar la enseñanza general, la Formación Profesional y la primera experiencia laboral están dirigidos a los estudiantes que puedan estar desanimados por los malos resultados académicos y quieran empezar a trabajar lo antes posible. Les permite, al mismo tiempo, continuar la educación general.

Varios Estados miembros (como Luxemburgo, Italia y Dinamarca) han utilizado este enfoque para ayudar a alumnos desmotivados a obtener un certificado de fin de estudios al mismo tiempo que adquieren experiencias laborales provechosas y motivadoras”.

B- INTERVENCIÓN

La intervención trata de diseñar y desarrollar estrategias lo antes posible, con una identificación temprana de las dificultades o riesgos, con el objetivo de intentar evitar que se produzca un fracaso definitivo a nivel escolar o el abandono prematuro de los estudios.

Según el Consejo Europeo, “las medidas de intervención pueden dirigirse al centro de enseñanza o de formación profesional en su conjunto o bien, a cada alumno que corra riesgo de interrumpir su educación o formación”:

- **Las medidas dirigidas a todo el centro de enseñanza** están destinadas a:
 1. Mejorar el ambiente en la escuela y a crear unos entornos de aprendizaje que sirvan de apoyo.
 2. Los sistemas de alerta precoz y una mejor cooperación con los padres pueden ser una forma eficaz de ayudar a los alumnos en situación de riesgo.
 3. Establecer redes con agentes ajenos a la escuela y acceder a las redes de apoyo local también suele ser muy eficaz para proporcionar la ayuda pertinente”.
- **Las medidas orientadas a los estudiantes** se centran en:
 1. La tutoría individual y de grupo.
 2. Enfoques de aprendizaje personalizados.
 3. En una mejor orientación y en ayuda financiera, como las asignaciones por escolaridad.
- **Las instituciones del mercado laboral** también deben implicarse más a la hora de dar orientación profesional a los jóvenes.
- **Los centros de enseñanza como «comunidades de aprendizaje».** Este enfoque contribuye al aumento del compromiso del alumnado, el profesorado, los padres y otras partes interesadas, y apoya el desarrollo y la calidad de los centros de enseñanza. Las «comunidades de aprendizaje» inspiran tanto a los profesores como a los alumnos para superarse y hacerse con el control de sus procesos de aprendizaje. También crean condiciones favorables para reducir el abandono escolar y para ayudar a los alumnos con riesgo de abandono.

- **El establecimiento de redes con agentes ajenos a la escuela** permite apoyar mejor a los alumnos y abordar una serie de problemas que ponen a los niños en dificultades, entre los que pueden encontrarse el consumo de drogas o alcohol, el déficit de sueño, los malos tratos físicos y los traumas. Programas como el School Completion Programme (Programa irlandés para finalizar los estudios) favorecen unos enfoques notablemente intercomunitarios e intersectoriales. Los centros de enseñanza están relacionados con organismos de juventud, servicios sociales, organismos de desarrollo local, grupos de trabajo contra la drogadicción, etc.
- **Implicar más a las regiones en el desarrollo de las medidas contra el abandono escolar** prematuro ayudándolas financieramente y estableciendo incentivos ha demostrado tener éxito en algunos países, por ejemplo, los Países Bajos. Los municipios, los centros de enseñanza y los centros de atención pueden decidir sobre las medidas que deben aplicarse. A través de las administraciones locales, los centros de enseñanza también pueden pedir ayuda a los servicios de los centros de atención, la policía y las autoridades judiciales.
- Las **Escuelas Abiertas**, como las *scuole aperte* de Nápoles (Italia), tienen por objetivo abordar la desmotivación del alumnado organizando una gran variedad de proyectos en asociación con la sociedad civil local. Las actividades se organizan fuera del horario escolar y están abiertas a todos los niños, incluidos los que ya han abandonado la educación general. Es una forma de recuperar a estos niños y a muchos otros con riesgo de dejar de formarse”.

C- COMPENSACIÓN

Son aquellas medidas que tratan de dar segundas oportunidades a los jóvenes que han abandonado los procesos formativos.

Aunque diseñar estas estrategias es necesario, en este informe se concluye que es más eficaz centrarse en la prevención del abandono escolar prematuro.

La experiencia del fracaso, la falta de confianza en uno mismo durante el aprendizaje y el aumento de los problemas sociales, emocionales y educativos tras el abandono, reducen la probabilidad de lograr una cualificación y de terminar los estudios con éxito. Esto puede suponer para una persona el desarrollo de ideas irracionales sobre su propia valía, que seguro van a condicionar las elecciones que haga, los retos que asuma, etc.

Este informe recoge experiencias de compensación que podrían oscilar entre 3 meses y un año, algunas cuentan con ayudas financieras para los destinatarios. Se consideran procesos muy complejos: “un factor de éxito es disponer de un entorno de aprendizaje individualizado y de apoyo, así como un enfoque flexible adaptado a las necesidades de cada joven. Programas como «Proyecto de aprendizaje para jóvenes adultos» de Eslovenia, las clases de transición de Francia o los centros SAS de Bélgica ofrecen a los jóvenes en situación de riesgo una oportunidad de recuperar gradualmente la confianza, ponerse al día en lo que dejaron de aprender y reincorporarse en la enseñanza general”.

Este comunicado, en sus páginas finales, incluye qué políticas y estrategias generales, a nivel europeo, se diseñaron desde 2011 para promover que los estados miembros desarrollaran todas estas estrategias. Nosotros nos centramos en las estrategias a un nivel más próximo.

2.2. RECOMENDACIONES SEGÚN EL INFORME DE LA CONFERENCIA DE LA UE PARA LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO - 2012

En 2012 se partía de una situación en la que un 14% de los jóvenes abandonaban los estudios de enseñanza obligatoria.

Basándose en el hecho de que, a pesar de las recomendaciones realizadas en el Comunicado de la Comisión Europea del año 2011, los resultados y avances eran muy lentos, lo que hace recomendable volver a analizar situaciones y buscar estrategias complementarias.

Así, durante este año, 300 profesionales, investigadores y políticos, discutieron sobre el fenómeno del abandono escolar temprano en Bruselas con el objetivo de compartir propuestas, analizar las necesidades urgentes e intercambiar buenas prácticas en la prevención del abandono escolar temprano. Se distribuyeron en cuatro talleres, a saber:

- 1.El destinado a desarrollar mejores evidencias de las mejores políticas que combaten el AET.
- 2.Un segundo taller tenía el objetivo de establecer la cooperación trans-sectorial para enfrentar este fenómeno.
- 3.El tercero pretendía enfrentar el AET en la escuela y el ámbito de la formación.
4. Y, el cuarto, se centró en la promoción de diferentes formas de aprendizaje para retener a los alumnos más desmotivados.

Christina Antonini (Ministra de Educación danesa) comenzó su intervención con una frase que se considera crucial: “para prevenir el AET es necesario diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje más motivantes, que involucren de forma más activa a TODOS los alumnos, sobre todo, a los que están en riesgo”.

Añadió algunas de las estrategias que seguían en su país:

1. Identificar a los alumnos en riesgo.
2. Ofrecerles apoyo individualizado o personalizado, teniendo en cuenta sus necesidades específicas (por parte del profesorado, orientadores y mentores).
3. Ayudarles a enfrentar sus dificultades.
4. Si tienen absentismo, pierden ayudas económicas (se les paga una asignación por ir a estudiar).
5. Se desarrollan también estrategias específicas como:
 - Medidas para aumentar la calidad de los centros de Formación Profesional.
 - Se abren cauces de colaboración con Servicios sociales para alumnos procedentes del extranjero.
 - Hay una mayor inversión económica para favorecer una orientación educativa de calidad incluso en alumnos mayores de 25 años.

Por otra parte, un español, Mariano Fernández Enguita (Universidad de Salamanca), participante en esta Conferencia, señaló que, entre los factores a considerar, hay uno principal relacionado con LA INADECUACIÓN DE LA ESCUELA EN LA ERA DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO. Mientras hay sobre-exposición a la información, el conocimiento es escaso y no distribuido equitativamente. El fracaso escolar se convierte en una antesala segura de la exclusión social, más probable en alumnos considerados en situación de desventaja.

Según este autor, los fallos más comunes son:

- El abuso de la repetición de nivel. Es una idea irracional muy presente en la escuela el considerar que, por estar un año más en una etapa, sin modificar metodologías u otras situaciones que llevan a determinados alumnos al fracaso, se va a proteger mejor al menor.
- Currículos no equilibrados.
- Baja calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El abuso de metodologías tradicionales que se basan, sobre todo, en promover estudios memorísticos, sin incluir otros procesos igualmente relevantes.
- La escuela ya no es la única ventana al mundo. Esta compite por tener la atención de los alumnos y pierde valor a ojos de los jóvenes. Una solución que propone es abrir la escuela a la sociedad.

Otras de las propuestas que se hicieron en dicha Conferencia, por parte de Royston Maldoon, coreógrafo británico que ha trabajado con jóvenes de ambientes desfavorecidos en proyectos de danza, señaló que es muy importante centrarse en:

- Aumentar su autoestima. La baja autoestima hace que estos tengan menor ambición y problemas de conducta y actitudes negativas.
- Diseñar los currículos, no sólo en base a los contenidos científicos o de las distintas disciplinas, sino también en base a sus intereses, que, por otra parte, están más conectados con la sociedad actual, ayudándoles a ampliar horizontes desde lo que les interesa, les inquieta, les mueve.
- Sigue habiendo escasas oportunidades para elegir qué hacer, qué trabajar, conocer, profundizar, etc. Está demostrado que cuando el alumno tiene diferentes opciones, se motiva más, por lo que el aprendizaje es de mayor calidad.
- Se hace una evaluación de los aprendizajes inadecuada: no se recogen bien sus potencialidades, ni se favorece su desarrollo, por lo que la sociedad se pierde lo que podrían aportar.
- Cree que falta que esté más presente en la escuela la danza, el arte, la creatividad en todas sus formas.

En esta Conferencia se incluyen también recomendaciones dentro de cada uno de los talleres que se realizaron, una de las principales es que la evidencia nos permite señalar que no hay una única fórmula para reducir el abandono escolar temprano, sino diversas posibilidades que deben adaptarse a las necesidades específicas.

Estas recomendaciones y las conclusiones se pueden analizar en mayor profundidad en inglés, y están disponibles en

https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/conference-2012-early-school-leaving-report_en.pdf.

No obstante, aquí incluimos un resumen de las aportaciones realizadas en los cuatro talleres:

TALLER 1- Mejores políticas para combatir el abandono escolar temprano

En este taller, partieron del análisis de los sistemas estadísticos que permitían conocer la situación en abandono escolar temprano en Europa. Se observó que estos sistemas debían ser independientes y estar sometidos a controles técnicos que garantizaran la fiabilidad y validez de los datos. También se recogió la idea de que realizar estudios longitudinales sobre la situación de los diferentes países permite recoger información muy útil para diseñar estrategias más eficaces.

Se concluyó que algunas buenas prácticas con buenos resultados son:

- Hacer un proceso de apoyo a los jóvenes en las transiciones.
- Realizar entrevistas a los alumnos que acaban de abandonar los estudios para conocer bien las causas y poder combatirlas mejor. También para medir el grado de motivación para retomar procesos formativos, así como sus intereses educativos y profesionales, con el fin de ofrecer planes de apoyo más ajustados a las necesidades.
- Es muy importante hacer una buena orientación educativa y profesional a lo largo de las diferentes etapas educativas.
- Es necesario que haya colaboración entre las distintas regiones y municipios con el Estado.
- Es fundamental ofrecer un mayor apoyo al profesorado (en formación, etc.) y a las familias (sobre todo, las que están en situación de mayor vulnerabilidad).

TALLER 2- Cooperación intersectorial para enfrentar este fenómeno

Trabajar en áreas socioeconómicas desfavorecidas se ha probado como eficaz en la disminución del abandono escolar temprano. Algunas iniciativas o estrategias que se pueden extraer a modo de conclusión de este taller son:

- Realizar un trabajo cooperativo entre escuelas, padres y la comunidad local. En la región tenemos, por ejemplo, el trabajo en red iniciado por Servicios sociales de Lorquí que ya se está extendiendo en otros municipios, como Molina de Segura.
- Diseñar propuestas de apoyo individualizado, alcanzando a cada joven y a su entorno, dando tanto apoyo como se pueda (incluso fuera del horario escolar).
- Disminuir el estigma del alumnado de mayor riesgo, diseñando propuestas lo más inclusivas posible y que no contribuyan a una mayor exclusión.
- Tutorización de alumnos en determinadas áreas, así como procesos de mentorización puede ayudar a alumnos en riesgo a desarrollar mejor su autoestima y conectar mejor con las actividades educativas.
- Diseñar actividades de ocio que les permita divertirse de forma sana y fortalecer su identidad cultural (teatro, baile, manualidades, asociacionismo, excursiones...).

- Favorecer la participación de las familias.
- Diseñar planes flexibles, monitorizados, con suficientes recursos económicos, con incentivos para las escuelas que asuman procesos inclusivos innovadores.

TALLER 3- Prevención del abandono escolar temprano en FP y el ámbito de la formación.

Este taller partió de la premisa de que el alumnado de FP tiende a tener mayores tasas de abandono escolar. Por ello, se hace necesario diseñar estrategias específicas en este ámbito:

Las posibles causas se pueden resumir de este modo:

- Escasos recursos en orientación, lo que impide personalizar el proceso de guía a los jóvenes durante la FP y anteriormente, lo que les puede conducir a tomar decisiones erróneas.
- Inflexibilidad del sistema educativo, que, aunque progresivamente va mejorando, aún tiene elementos que modificar.
- Escasez de puestos en los diferentes grados de formación profesional, con escasas plazas.
- Contenidos curriculares demasiado conceptuales, escasos períodos de prácticas.

Los países que han revertido estos factores, han mejorado sus tasas de formación en enseñanzas profesionales.

Otros profesionales señalan la importancia de diseñar programas que contribuyan a la mejora de las competencias socioafectivas (autoestima, autonomía, ciudadanía activa, autoconciencia y otras habilidades prácticas para la vida y para el afrontamiento de dificultades). Programas que les ayuden a formarse un plan de vida, a establecer metas a corto y largo plazo, y a trazar los pasos necesarios para alcanzarlas.

Por último, destacan la importancia de que, en el ámbito educativo y orientador, se evalúen las fortalezas y debilidades de cada alumno de forma positiva para ayudarles a realizar dicho plan y les permita poder desarrollar un poco más los puntos más débiles y fortalecer y usar plenamente sus fortalezas.

TALLER 4- Estrategias de prevención en el ámbito escolar

Estos participantes concluyen:

- Que es necesario diseñar una escuela inclusiva, positiva, culturalmente relevante en un mundo multicultural.
- Que hay que incentivar la adecuada participación de las familias en la escuela, desde edades tempranas, lo que se puede hacer, por ejemplo:
 - Desde que sus hijos son muy pequeños.
 - Combatiendo sus ideas negativas o miedos sobre la escuela y haciendo de la escuela un espacio para ellos. Crear políticas que fomenten la confianza de las familias en el profesorado.
 - Creando espacios para la comunicación, reflexión, cafés tertulia, etc.
 - Donde el equipo directivo se convierte en figura importante en la comunidad.
 - Donde se crean grupos de apoyo de padres.
 - Se promueven cursos de la lengua vehicular del lugar para padres de origen extranjero con la ayuda o de asociaciones, voluntarios, o de la administración local.
- Cuidar el desarrollo emocional de los alumnos es una prioridad. No centrarse solo en el lado académico del niño, sino en todas las competencias. De hecho, está demostrado que, en el éxito de una persona, la parte emocional tiene un 80% de peso.
- Trabajar con la comunidad (asociaciones, clubs deportivos o culturales, administración local...).
- Introducir talleres más prácticos como actividad habitual dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, traer ideas de la empresa a la escuela y facilitar que los alumnos creen sus propios productos, los vendan, hagan difusión, etc.
- Usar metodologías activas e innovadoras, donde los alumnos pueden elegir entre algunas actividades, materiales, acciones, y son el centro del proceso, ya que les hace aumentar la motivación por aprender y sentir el proceso educativo como propio.
- Diseñar acciones que aumenten la autoestima y la moral del profesorado y otros profesionales de la educación. Es un hecho que esta profesión lleva consigo altos niveles de estrés.
- Desarrollar también estrategias que mejoren el trabajo en equipo, con apoyo entre compañeros.
- También se baraja la idea de que las escuelas más pequeñas y con suficiente autonomía curricular, presupuestaria y organizativa funcionan mejor.

2.3. CONCLUSIONES Y ESTRATEGIAS DEL CONSEJO DE EUROPA EXTRAIDAS DEL PLAN DE TRABAJO PARA LA JUVENTUD - 2015

Este plan tenía el objetivo de enfrentar las consecuencias de la crisis económica aumentando los esfuerzos de cooperación en la Unión Europea.

De no hacerlo, los riesgos de aumento de la radicalización y la marginación de los jóvenes son muy elevados, lo que hace necesario favorecer la INCLUSIÓN en el ámbito educativo y de la formación (entre otros ámbitos, como el del deporte y la cultura).

El Consejo en este informe:

“INVITA A LOS ESTADOS MIEMBROS A QUE, CON EL DEBIDO RESPETO DEL PRINCIPIO DE SUBSIDIARIEDAD Y DE ACUERDO CON LAS CIRCUNSTANCIAS NACIONALES:

1. Sigán aplicando activamente la Recomendación del Consejo de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro, en particular:

A) Completando el proceso de elaboración y aplicación de estrategias generales –o de políticas de integración equivalentes compuestas por medidas de prevención, intervención y compensación basadas en datos contrastados–, que estén integradas con coherencia en la educación y formación de calidad, y se beneficien de un compromiso político continuo, haciendo especial hincapié en la prevención.

B) Garantizando una participación comprometida y una cooperación a largo plazo entre las partes interesadas de todos los ámbitos de actuación pertinentes (especialmente educación y formación, empleo, asuntos económicos, asuntos sociales, sanidad, vivienda, juventud, cultura y deporte) a todos los niveles, que se basen en funciones y responsabilidades claramente identificadas e impliquen una coordinación estrecha” (pp. 40).

Las estrategias generales que establecen son:

- La cooperación intersectorial, lo que, como sabemos, se repite en todos los informes de la UE (2011, 2012, 2015).
- Establecer sinergias de colaboración con el programa Erasmus. Se considera que la participación de los jóvenes en este programa se convierte en un factor de protección, y se incentiva la participación de los colectivos más vulnerables.
- Tener en cuenta las voces y necesidades de los mismos jóvenes.

En este informe, entre otros aspectos, se da prioridad a iniciar procesos de atención individualizada de los jóvenes que abandonan los estudios.

A su vez, se incluyen estrategias a desarrollar en varios ámbitos, nosotros nos centraremos en las propuestas relevantes en el ámbito educativo. No obstante, hay algunas propuestas a considerar **para el ÁMBITO SOCIAL**, algunas de las propuestas son transferibles al ámbito de la educación:

- Crear comunidades inclusivas, aumentando la participación de los jóvenes que tienen menos oportunidades.
- Establecer más cooperaciones entre los centros educativos, los centros de trabajo y las organizaciones juveniles.
- Desarrollar programas de educación y participación ciudadana. Favorecer la implicación en la vida democrática y cívica, voluntariado, asociaciones, Erasmus y otros programas, formarse en nuevas tecnologías, etc.

Para el ÁMBITO EDUCATIVO:

- Fomentar procesos educativos que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico frente al abuso de las redes sociales, Internet, etc.
- Ayudar a que los alumnos reflexionen sobre los retos del siglo XXI (medio ambiente, pandemias, situaciones de conflicto y bélicas, distribución no equitativa de los recursos, etc.).
- También hay que enseñar creatividad, emprendimiento, sentido de iniciativa, competencias digitales, pensamiento crítico, lenguas extranjeras...
- Se debe promover una escuela inclusiva, innovadora y abierta al entorno, así como a la era digital.
- Se debe hacer una inversión sostenible.
- Destacan la importancia de la prevención en la primera infancia, especialmente con los más desfavorecidos y hacer procesos de compensación más eficaces.
- Insisten en las recomendaciones realizadas en Conferencias o Informes anteriores como:
 - o La necesidad de la cooperación con la administración local y tener sistemas educativos más flexibles o la de fortalecer los procesos de orientación.
 - o La participación activa de los padres. Proponen como buena práctica las Comunidades de aprendizaje.
- Se tienen que diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, basados en los hallazgos científicos de las neurociencias (proceso adecuado de instrucción, superando procesos únicamente memorísticos, reduccionistas, que no desarrollan plenamente todas las competencias necesarias para la vida en el siglo XXI), por lo que es necesario redoblar esfuerzos en realizar un cambio metodológico en la escuela, con metodologías más activas y participativas, como el enfoque de las inteligencias múltiples.

- También señalan como factor protector el aumento de los recursos personales en las escuelas, así como mejorar la satisfacción y motivación del profesorado.
- Compensar o prevenir los factores de riesgo relacionados con el fracaso y abandono escolar temprano, identificando de forma temprana los alumnos de mayor riesgo y proponiendo actuaciones inclusivas y eficaces (orientación, tutoría, seguimiento, apoyo extraescolar, etc.).

Más información en Diario Oficial de la Unión Europea: Conclusiones del Consejo sobre reducción del abandono escolar prematuro y el fomento del rendimiento educativo (2015/C 417/05), disponible en:

[https://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(03\)&from=PL](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(03)&from=PL)

2.4. INFORME DEL CONSEJO DE EUROPA PARA LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO EN 2019, EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS RECOMENDADAS DESDE 2011

El informe se denomina “Assesment of the implementation of the 2011 Council recommendation on Policies to reduce early school leaving”- Report July 2019, Comisión Europea. Está disponible en inglés y consta de 377 páginas, en:

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/72f0303e-cf8e-11e9-b4bf-01aa75ed71a1/language-en>

Este recoge la evaluación de la efectividad de las actuaciones desarrolladas a nivel europeo desde el 2011 al 2019, organizadas, como hemos visto en el punto 2.1. en medidas: a- preventivas; b- de intervención y c- de compensación.

La finalidad fundamental de dicho informe era, una vez analizada la efectividad de las diferentes recomendaciones realizadas por la UE en 2011, acordar nuevas estrategias a desarrollar a partir del 2020.

2.4.1. Análisis de la implementación de las medidas recomendadas por la UE en 2011 en España

A continuación, están disponibles unas tablas en las que resumimos las recomendaciones realizadas a nivel europeo para reducir el AET (organizadas en medidas de prevención, de intervención y de compensación) y el análisis de la eficacia de su implementación en España, según el Informe. Antes, señalar, la UE concluye que, en nuestro país, el grado de implementación de las medidas se considera “medio”, ya que, por un lado, hay evidencias de que el AET está en la agenda política, sin embargo, el alcance de algunas medidas no ha tenido el impacto deseado o esperado.

Además, concluye que lo que ha limitado el impacto de estas medidas en nuestro país está relacionado con los siguientes factores: a- No se ha adoptado un plan global, comprensivo, nacional, de prevención del AET; b- Factores socioeconómicos, fiscales y estructurales (falta de consenso político, crisis económica, etc) y c- Factores de implementación, relacionados con algunos elementos mejorables en la aplicación de algunas medidas, con barreras políticas y prácticas (que más adelante concretaremos).

Medidas de PREVENCIÓN recomendadas por la UE para disminuir el AET en 2011	Valoración de la UE del grado de implementación o impacto de las medidas
1-Valoración del grado de implementación de las medidas de intervención para disminuir el AET recomendadas por la UE en 2011 en España (Informe del CE, 2019)	Se han puesto en práctica algunas medidas, pero únicamente en algunos ámbitos locales o regionales, no hay una estrategia a nivel nacional.
2-Incrementar la oferta educativa, dando oportunidades educativas y de formación a los jóvenes, más allá de la edad de la educación obligatoria.	Se han realizado algunos cambios legislativos favorables, si bien, no han tenido todo el impacto necesario debido a factores estructurales (crisis económica, falta de consenso político, etc)
3-Aumentar la flexibilidad y permeabilidad de los itinerarios educativos.	Se considera que se han dado avances significativos en la buena dirección.
4-Promover políticas anti-segregadoras, incluyendo esfuerzos que garanticen la diversidad social en las escuelas que se encuentran en áreas en desventaja (centros heterogéneos, no "guetos")	No se identifica como una estrategia llevada a cabo con garantías de éxito o de tener un impacto significativo.
5-Políticas que apoyen la enseñanza de varias lenguas, así como programas de aprendizaje intercultural.	Se han puesto en práctica algunas medidas, pero únicamente en algunos ámbitos locales o regionales, no hay una estrategia a nivel nacional.

Tabla 2. Conclusiones del Informe de la Comisión Europea sobre el grado de cumplimiento de las medidas recomendadas para disminuir el abandono escolar temprano en España (2019) (EOEP de Molina, 2022)

Medidas de PREVENCIÓN recomendadas por la UE para disminuir el AET en 2011	Valoración de la UE del grado de implementación o impacto de las medidas
<p>6-Medidas activas para favorecer la mejor participación de las familias en la escuela y una mayor implicación en el desarrollo educativo de sus hijos.</p>	<p>A nivel nacional, se considera que se han implementado políticas eficaces. A nivel de nuestro sector, aún se observan reticencias de algunas familias respecto a participar en la escuela, escasa colaboración, así como, por otra parte, resistencia del profesorado a ciertos tipos de participación de los padres.</p>
<p>7-Medidas que aseguren un acceso a la FP de calidad, incluyendo itinerarios profesionales en la educación básica, así como en la Secundaria postobligatoria y posteriormente.</p>	<p>A nivel nacional, se considera una medida implementada con éxito. Falta ampliar el número de centros públicos en los que poder hacer determinados grados de FP, ampliar la oferta aún más, en aquellos grados más demandados por el mundo laboral. Pero se va por el buen camino.</p>
<p>8-Medidas que fortalezcan la coordinación entre el mundo educativo y el laboral, fomentando que los jóvenes tengan experiencias en el ámbito laboral y, por otra parte, mediante una mayor implicación de los empresarios en los centros educativos</p>	<p>Hay alguna medida identificada, pero con un alcance por debajo de lo esperado. Ejemplos como el sistema danés, pueden servir de inspiración. Allí, en la etapa de Secundaria Obligatoria (último curso), los alumnos hacen estancias en empresas.</p>

Tabla 2. Continuación. Conclusiones del Informe de la Comisión Europea sobre el grado de cumplimiento de las medidas recomendadas para disminuir el abandono escolar temprano en España (2019) (EOEP de Molina, 2022)

Medidas de INTERVENCIÓN para disminuir el AET recomendadas por la UE en 2011	Valoración de la UE del grado de implementación o impacto de las medidas
A NIVEL ESCOLAR Y DE CENTROS DE FORMACIÓN	
1-Desarrollar Comunidades de aprendizaje en las escuelas	En este informe no se evalúa, pero podemos observar que, aunque el número de centros que trabajan como Comunidad de aprendizaje ha aumentado, aún queda mucho por hacer. Un ejemplo inspirador en nuestra región es el IES San Juan Bosco (Lorca)
2-Desarrollo de sistemas de alarma para el análisis e intervención ante los factores de riesgo de AET y de fracaso escolar. Procesos que incluyan: a- Redes de apoyo en las escuelas; b- Centros de recursos especializados o equipos multidisciplinares que actúen en las escuelas.	Se observan evidencias del desarrollo de algunas medidas, pero en ámbitos y contextos concretos, no como política nacional. En la región, el cada vez más extendido trabajo en red entre Servicios sociales, Policía local, centros educativos, Salud mental, Equipos de orientación, se considera una buena práctica, aunque no tiene un impacto extenso por falta de recursos humanos. A su vez, el PRAE (Plan para la reducción del absentismo escolar), se considera un plan efectivo siempre que se extienda más a nivel de recursos humanos, que permitan proteger a los alumnos más vulnerables de forma más sistemática, generalizada e integral.
3-Trabajar en red entre las escuelas y los servicios externos que están relacionados con la infancia o las familias	Hemos mejorado respecto a los análisis anteriores, aunque los problemas derivados de las crisis económicas han limitado el impacto.
4-Ofrecer más actividades extra-curriculares que enriquezca la experiencia y el desarrollo de los menores, especialmente de los alumnos más vulnerables.	Se observan algunas medidas, pero no apoyadas a nivel nacional, por lo que depende de la región, podemos encontrar más o menos impacto o avances.
5- Apoyo al profesorado para resolver conflictos y crear un clima positivo en el aula y el centro educativo	Se identifican medidas implementadas, aunque no se alcanzan los resultados o un impacto significativo.

Tabla 2. Continuación. Conclusiones del Informe de la Comisión Europea sobre el grado de cumplimiento de las medidas recomendadas para disminuir el abandono escolar temprano en España (2019) (EOEP de Molina, 2022).

Medidas de INTERVENCIÓN para disminuir el AET recomendadas por la UE en 2011	Valoración de la UE del grado de implementación o impacto de las medidas
6-Apoyo al profesorado para trabajar la diversidad de alumnos, especialmente de los grupos de más riesgo	Se aprecia como positivo el hecho de que haya leyes que regulan la respuesta educativa al alumnado de estos perfiles (dificultades específicas de aprendizaje, alumnado con necesidad de desarrollar estrategias de compensación educativa, etc), sin embargo, nos encontramos con la limitación de los recursos económicos y humanos, entre otras dificultades de organización escolar (si un profesor da clase a más de 200 alumnos, es muy difícil que pueda atender de forma adecuada a la diversidad de motivaciones, capacidades, intereses, situaciones personales, etc.).
A NIVEL DE APOYO INDIVIDUAL	
1-Dar apoyo, “mentorizar” y dar asistencia específica a los alumnos para superar las dificultades personales, académicas y sociales	Se hace una valoración positiva en general del grado de implementación de esta medida.
2-Poner en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje las necesidades de los alumnos, favoreciendo una enseñanza más individualizada.	No se hace una evaluación explícita del grado de implementación de esta recomendación en España.
3-Fortalecer la orientación y el apoyo al alumnado, tanto en su proceso de elección en itinerarios (orientación educativa), especialmente en momentos de transición.	Según la UE, en España hay sistemas de orientación que permiten concluir que la medida está implementada, aunque, no obstante, tenemos que señalar que los recursos humanos disponibles en Orientación no son homogéneos en toda España y hay regiones en las que habría que revisar las ratios profesional-alumnos.
4-Acceso a apoyo financiero a jóvenes con problemas económicos.	Según la UE está conseguido en España, aunque no debemos olvidar que aún hay grandes diferencias en cuanto a cifras de AET entre familias con bajos ingresos respecto a la media.

Tabla 2. Continuación. Conclusiones del Informe de la Comisión Europea sobre el grado de cumplimiento de las medidas recomendadas para disminuir el abandono escolar temprano en España (2019) (EOEP de Molina, 2022)

Medidas de COMPENSACIÓN para disminuir el impacto negativo de los jóvenes que abandonan el sistema educativo o formativo	Valoración de la UE del grado de implementación o impacto de las medidas
<p>1-Dar segundas oportunidades, con programas de aprendizaje que respondan a las necesidades específicas de los jóvenes desertores del sistema educativo, dando apoyo integral, garantizando su bienestar</p>	<p>Según la UE, esta medida está implementada en España.</p>
<p>2-Diseñar diversos itinerarios de aprendizaje para favorecer que los jóvenes desertores retornen al sistema educativo.</p>	<p>Según la UE, está conseguido.</p>
<p>3- Creación de sistemas que validen el aprendizaje realizado anteriormente, incluyendo las competencias adquiridas también en ámbitos de formación no formal o en el ámbito laboral.</p>	<p>Según la UE, conseguido.</p>
<p>4-Proveer apoyo financiero, psicológico, social, etc. a jóvenes en situaciones de dificultad o vulnerabilidad.</p>	<p>Se han identificado algunas medidas, pero no dentro de una política nacional.</p>

Tabla 2. Continuación. Conclusiones del Informe de la Comisión Europea sobre el grado de cumplimiento de las medidas recomendadas para disminuir el abandono escolar temprano en España (2019) (EOEP de Molina, 2022)

2.4.2. EFICACIA DE LAS ESTRATEGIAS ADOPTADAS POR LA UE PARA REDUCIR EL AET EN GENERAL

Este informe hace un análisis del grado de influencia que han tenido en los diferentes países miembros los programas y estrategias que se han desarrollado en los últimos años desde la Unión Europea, ya que defienden que, de este análisis, podemos extraer conclusiones relevantes para acordar y diseñar las estrategias futuras en la reducción del AET.

Estas son las estrategias que analizan: a- La monitorización de la evaluación de las cifras de AET a nivel europeo; b- La eficacia de los fondos ESIF (fondos estructurales de la UE) y de los proyectos europeos; c- Del Open Method of coordination (OMC); d- De la European toolkit for schools (Caja de herramientas europea para escuelas); e- Análisis del alcance de las recomendaciones y programas para reducir el AET de la UE en investigaciones genéricas.

Veamos las conclusiones de este análisis:

A- La monitorización de la evaluación de las cifras de AET a nivel europeo y los Informes semestrales europeos.

El objetivo de esta monitorización es hacer un seguimiento de la evolución de las tasas de AET en cada país miembro de la UE, que guíe a los países a establecer metas realistas, en base al análisis de su contexto particular y conocer hasta qué punto las nuevas medidas que se van adoptando, son eficaces.

Defiende la necesidad de establecer en cada país sistemas de monitorización fiables y potentes, que tengan en cuenta las situaciones particulares de cada zona y grupos de población.

Por otra parte, los Informes semestrales europeos tratan de analizar la situación en AET en cada país, con el fin de diseñar recomendaciones adaptadas a cada situación.

Tras la evaluación del impacto de estos sistemas de control y seguimiento, la CE concluye que es necesario reforzar estos sistemas.

B- La eficacia de los fondos ESIF (fondos estructurales de la UE) y de los proyectos europeos.

Con proyectos europeos nos referimos al *Lifelong learning programme* (2007-2013) y los proyectos *Erasmus+* (desde 2014).

Tras analizar el impacto que la financiación de estos programas ha tenido en la disminución del AET, el informe concluye que:

- Los fondos estructurales han tenido, sin duda alguna, un impacto positivo. Respecto a la situación de España, señalan que es evidente el compromiso para tratar de disminuir el AET, pero que no se ha desarrollado una estrategia amplia, comprensiva, integral y a largo plazo o no se ha garantizado suficientemente la calidad o alcance de algunas de las medidas.
- Proyectos europeos- se ha hecho un elevado esfuerzo en inversión para reducir el AET dentro de estos proyectos. Un ejemplo de ello es esta guía, cofinanciada dentro de este marco. Aun así, concluyen que hay algunas propuestas de mejora:
 - Mejorar el sistema de evaluación de estos proyectos.
 - Garantizar que estos proyectos influyan más en el diseño de políticas y estrategias.
 - Se hace un uso fragmentado o descoordinado de las conclusiones de los trabajos que se hacen.

C- Del *Open Method of coordination (OMC)* (podría traducirse como “Método abierto de coordinación”).

Este es el nombre que recibe un grupo de trabajo, reconocido como un válido foro de diálogo e intercambio de información, buenas prácticas, etc. Sin embargo, sus conclusiones, según el informe del CE de 2019, tiene una influencia débil en decisiones políticas o en las prácticas, quizá porque los representantes de cada país que conforman este grupo, no son los que directamente toman las decisiones.

D- De la *European toolkit for schools* (Caja de herramientas europea para escuelas).

Las entrevistas realizadas por el CE a los grupos destinatarios de los programas que tratan de reducir el AET, permiten concluir que estas herramientas se consideran un conjunto de recursos útiles, con una aplicabilidad práctica. Citan a España como ejemplo de éxito en relación al uso de este tipo de recursos, por ejemplo, en centros educativos de segunda oportunidad, así como en los proyectos Erasmus+.

A pesar de ello, países como España, Bulgaria, Hungría, etc., reconocen que, por otra parte, estas herramientas podrían usarse aún más, y se anima a que se realicen más campañas de difusión de estas herramientas por parte de la Unión Europea.

E- Análisis del alcance de las recomendaciones y programas para reducir el AET de la UE en investigaciones genéricas

Por las referencias sobre las estrategias y recomendaciones de la UE para reducir el AET encontradas en las investigaciones generales, se puede concluir que estas tienen algún impacto.

Por otra parte, el informe concluye que no hay suficientes investigaciones sobre AET en las Universidades y el CE compensa esta escasez de estudios. Conclusión, la implementación de programas y recomendaciones establecidas desde el 2011 ha tenido, en general, una influencia positiva y palpable, pero se debe mejorar:

- La implicación de algunos países (donde no está España, a la que se le reconoce su compromiso y avances).
- La calidad de la implementación de algunas estrategias (aquí sí hay recomendaciones para España, como veremos más abajo).
- El impacto y la eficacia por evidencias de algunas de las medidas (también incluye recomendaciones específicas para nuestro país).

2.4.3. Recomendaciones generales a todos los países miembros de la UE para reducir el AET

Del informe se desprenden las siguientes necesidades de mejora a nivel europeo en el abordaje más eficaz del AET:

- Un enfoque más integral para disminuir el AET, con una mayor cooperación inter-sectorial.
- Diseñar medidas de prevención e intervención enfocadas en los grupos de riesgo, con mayor presupuesto, recursos humanos y con medidas de seguimiento mientras dure el riesgo
- Monitorización de la situación más sistemática y robusta, sobre todo, en algunos países.
- Mejor evaluación de políticas y estrategias.
- La UE debe continuar dando recomendaciones específicas a cada país.
- Tener en cuenta la importancia de incluir la voz de los grupos destinatarios en la toma de decisiones relacionadas con las prácticas de prevención, intervención y compensación del AET. Por ejemplo, Portugal ha incluido en su sistema el tener en cuenta la opinión de los alumnos de grupos de riesgo de exclusión y está teniendo una evolución espectacular en la reducción del AET. A su vez, también hay que escuchar a los agentes laborales, el personal de las escuelas, las familias y, en general, la Comunidad educativa.
- Hay que insertar la reducción del AET en el contexto de políticas educativas más amplias, por ejemplo, con: a- la diversificación de itinerarios educativos; b- la relación del currículo con el mundo laboral; c- la conexión de las propuestas educativas con las necesidades de los alumnos; y d- la mayor cooperación inter-institucional.

La constatación de estas necesidades y de lo señalado en el informe, podemos concluir que es necesario que la Unión Europea:

2- Barreras detectadas

Es evidente que estas recomendaciones han tenido alguna influencia, ya que el AET no ha parado de disminuir en nuestro país desde 2011, sin embargo, no lo ha hecho al mismo ritmo que países vecinos como Portugal, y aún estamos lejos de alcanzar la media europea, por ello, es necesario hacer una reflexión sobre las barreras que la UE detecta en nuestro país, y que se han podido intuir en las páginas anteriores:

- Escaso consenso político, especialmente en Educación. Cambios legislativos cada vez que cambia el gobierno, según este informe, lo que crea es confusión entre los profesionales que están lidiando en los procesos educativos día a día. Un pacto de Estado por la Educación se hace necesario.
- Escasez de recursos económicos para implementar de forma más eficaz y sostenida en el tiempo algunas de las medidas propuestas por la UE. La Fundación Bofill estima que se necesitaría un 30% más de inversión en educación para reducir de forma significativa el AET.
- La atracción por los jóvenes por realizar trabajos de baja cualificación, anima, en muchas ocasiones, a abandonar los estudios.
- El estilo docente, las metodologías usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el sistema de selección del profesorado deberían mejorarse, según este informe. Se deben observar ejemplos de éxito. En Suecia, las vacaciones escolares del alumnado no están ligadas a las festividades religiosas, sino a un calendario que trata de aplicar criterios pedagógicos. Así, cada cierto número de semanas, los niños tienen una o dos semanas de vacaciones. Mientras, durante algunas de estas semanas los profesores se forman dentro de su horario laboral, con un Plan de formación de altísima calidad. Esto aumenta los niveles de motivación, así como la probabilidad de que se implementen las buenas prácticas en que se forman.
- Escasez de conocimiento de las medidas y herramientas de buenas prácticas en la reducción del AET por parte de los profesionales que deben aplicar estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y otros procesos educativos.
- Sistemas de monitorización parciales o inexistentes para hacer un buen seguimiento de los jóvenes que abandonan el sistema educativo, por lo que se hace más difícil diseñar estrategias de compensación relevantes.
- Algunos destinatarios de estos programas concluyen que algunas medidas están sólo “en el papel”, pero que no tiene una verdadera relevancia en la realidad.

- De prioridad al desarrollo de medidas no sólo compensadoras, sino también preventivas y de intervención.
- Se deba fomentar el trabajo en grupos de reflexión, grupos focales, etc., de aprendizaje y apoyo entre pares. Dar protagonismo a quienes están lidiando cada día con todos los procesos educativos, etc., que pueden tener una incidencia en la reducción del AET.
- La UE debe hacer informes de progreso de cada medida aplicada, sobre todo, en los países donde hay políticas iniciadas, pero pobre implementación, como es el caso de España.
- Ampliar el efecto de los resultados de los proyectos Erasmus+ durante más tiempo. Animar a establecer sinergias y apoyar la sostenibilidad de los aprendizajes.
- Usar herramientas flexibles, adaptadas a cada situación específica (a nivel nacional, regional, incluso local).
- Mejorar las estrategias de difusión de las recomendaciones, por ejemplo, mejorar la conciencia y el conocimiento sobre la situación del AET de los actores implicados en educación.
- Conectar las recomendaciones europeas con programas y actividades específicas que provean a los jóvenes en riesgo de oportunidades de enriquecimiento y para volver al sistema educativo y formativo, por ejemplo, estableciendo sinergias de mejora en todos los procesos que se inician con el objetivo de disminuir el AET, así como mejorando los sistemas de orientación en las escuelas desde Primaria.

2.4.4. Recomendaciones realizadas a España

1- Recomendaciones anteriores a 2019

2012- Se recomendó que el estado y las CCAA diseñaran medidas para mejorar la Formación Profesional, con medidas de prevención, intervención y de compensación específicas.

2014- La recomendación se centró en que se hiciese una implementación más efectiva de procesos de enseñanza-aprendizaje más innovadores y que aumentara la calidad educativa tanto en Primaria como en Secundaria, mejorando la orientación y el apoyo a los grupos de riesgo de AET.

2017-Se recordó a nuestro país la necesidad de dar prioridad a disminuir las disparidades regionales, fortaleciendo la formación del profesorado y dando apoyo individualizado al alumnado.

2018- Se recomendó que se diseñaran mejores estrategias de apoyo al alumnado.

3- Recomendaciones finales a España según las conclusiones del Informe de 2019

Ya en 2019, se recomienda a España:

- Desarrollar una estrategia global, comprensiva, integral y sistemática de reducción del AET, adaptando las recomendaciones de la UE a cada situación (regional y local), con la adecuada provisión de recursos financieros.
- Mejorar los resultados educativos de algunas regiones, especialmente las del sur.
- Establecer sistemas de monitorización de la situación en AET (cifras y medidas aplicadas) a nivel nacional, por las dificultades que se crean al tener las competencias en educación transferidas a las distintas CCAA.
- Hacer mayor énfasis en la prevención e intervención, con medidas que incluyan:
 - La creación o desarrollo de un sistema de apoyo a los grupos de riesgo.
 - Mejorar la coordinación entre instituciones.
 - Un sistema de alerta que proteja a la infancia desde el momento en el que nace.
 - Con profesores y orientadores que se dediquen de forma específica a la prevención del AET desde Primaria, al menos.
 - Que se incentive la mejor implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.
 - Que se flexibilice aún más nuestro sistema educativo, planteando itinerarios que respondan a los intereses y necesidades del alumnado.
 - Desarrollando aún más la FP.
 - Seguir aplicando las adaptaciones del currículo y el apoyo a los alumnos con más dificultades.
 - Dando mayor apoyo lingüístico a los alumnos de origen extranjero de habla no castellana.
 - Ayudando al profesorado a implantar estrategias de respuesta a la diversidad, con sistemas formativos más motivantes, incentivados y dentro del horario laboral.
 - Que se extienda y mejore el sistema de tutoría desde Primaria.
 - Seguir desarrollando programas de mejora de la convivencia escolar, la personalización de la enseñanza.
 - Seguir favoreciendo el desarrollo de las competencias digitales.
 - Seguir desarrollando proyectos como el PROA, pero dándole mayor sostenibilidad y articulándolo dentro de un Plan a largo plazo.
 - Estableciendo más trabajo en red, abriendo los centros educativos a la Comunidad. Grupos interactivos (Comunidades de aprendizaje)
- Y desarrollar más las medidas de compensación para que se favorezca que los jóvenes desertores vuelvan al sistema educativo y formativo. Se valora positivamente algunas medidas aplicadas en España, por ejemplo, tener un sistema de tutorización personal para los jóvenes desertores (orientadores laborales en el SEF). Si bien el informe concluye que es necesario mejorar, entre otras cosas, en ampliar las experiencias laborales, las prácticas en empresas o que haya más oferta de FP y mayor flexibilidad.

3. ANÁLISIS DE NECESIDADES EN EL CONTEXTO DE NUESTRA ASOCIACIÓN ESTRATÉGICA

3.1. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS ADMINISTRADOS POR NUESTRA ASOCIACIÓN ESTRATÉGICA PARA HACER UN ANÁLISIS DE NECESIDADES EN LOS GRUPOS DESTINATARIOS DE ESTE PROYECTO (PADRES Y PROFESORES)

En la fase de preparación de este Proyecto Erasmus+, diseñamos unos cuestionarios con el objetivo de conocer las necesidades que nuestros grupos destinatarios (padres y profesores) sentían, con el fin de tener más información que nos permitiera organizar las actuaciones que contribuirían a la prevención del fracaso y abandono escolar temprano. Estos cuestionarios se han administrado en los seis países que componen nuestra asociación estratégica.

Finalmente, elegimos los cuestionarios “Google”, ya que son una herramienta de uso muy extendido, que podría facilitar la cumplimentación de los mismos, así como que facilitan la interpretación de los resultados.

Este Proyecto siempre ha tenido como idea principal el tratar de conocer las necesidades sentidas por las familias y el profesorado en relación a las actuaciones y estrategias que ellos pueden desarrollar en la prevención del fracaso y abandono escolar temprano, siendo ambos grupos figuras tan importantes en el desarrollo de los niños.

Por ello, como veremos más adelante, a lo largo del desarrollo del Proyecto, nos hemos dado cuenta de que, además, para profundizar en sus necesidades, barreras, dificultades, etc., era importante crear oportunidades para la reflexión e intercambio de ideas, por ello, en los primeros meses del Proyecto, creamos lo denominado “GRUPOS DE REFLEXIÓN”. Más adelante volveremos a ello.

A continuación, están disponibles los resultados de estos cuestionarios:

3.1.1. Resultados obtenidos por el profesorado

En el contexto educativo, la mayoría de los profesionales son mujeres:

Género de los participantes

Female=Mujer;
Male=Hombre

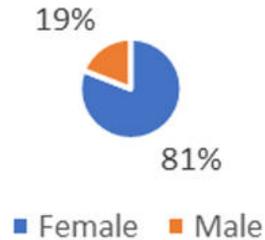


Figura 16. Resultados del cuestionario administrado al profesorado sobre la situación y necesidades en su aula (EOEP Molina de Segura, 2017)

Perfil de las profesionales que respondieron:

Tutor de un grupo de alumnos u otros perfiles profesionales

Other profiles=otros perfiles

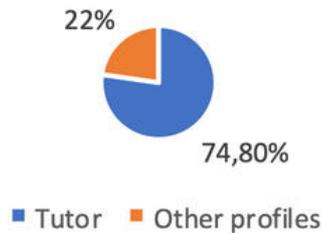


Figura 16. Continuación. Resultados del cuestionario administrado al profesorado sobre la situación y necesidades en su aula (EOEP Molina de Segura, 2017)

Años de experiencia de los profesores que respondieron al cuestionario. La mayoría de ellos tienen más de 10 años de experiencia:

Años de experiencia

Less=menos;
Years=años;
More than=más de

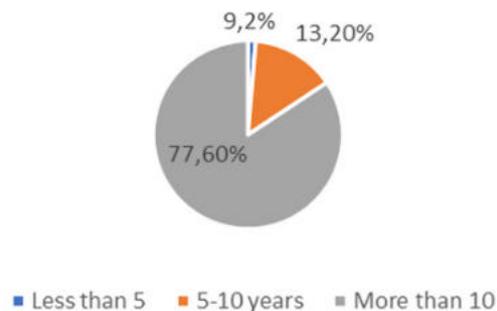
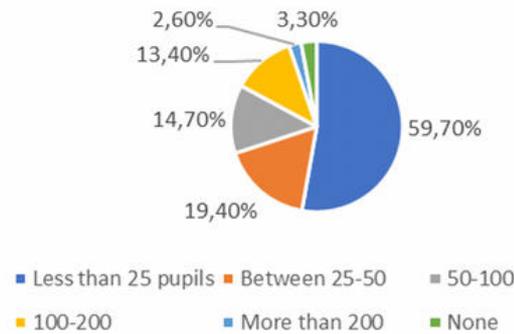


Figura 16. Continuación. Resultados del cuestionario administrado al profesorado sobre la situación y necesidades en su aula (EOEP Molina de Segura, 2017)

Número de alumnos por cada profesor de área.

Número de alumnos por profesor



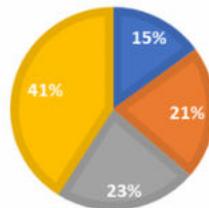
Less than=menor de;
Between=entre;
More than=más de;
None=ninguno.

Figura 16. Continuación. Resultados del cuestionario administrado al profesorado sobre la situación y necesidades en su aula (EOEPE Molina de Segura, 2017)

Lo usual es que cada tutor tenga que guiar a menos de 25 alumnos en cada grupo clase. Pero el 21% de los tutores suelen tener más de 50 alumnos, es decir, comparte la función de tutor y de profesor de área en otros grupos.

NÚMERO DE ALUMNOS POR TUTOR

■ 25-50 ■ More than 50 ■ None ■ Less than 25 pupils

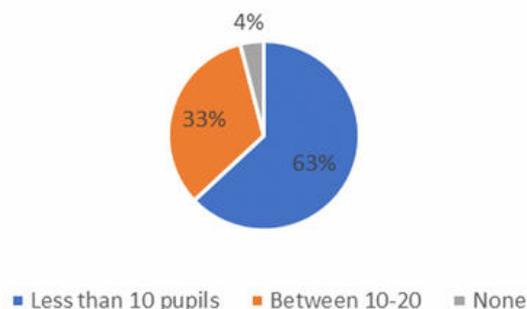


More than=más de;
None=ninguno;
Less than 25 pupils=menos de 25 alumnos

Figura 16. Continuación. Resultados del cuestionario administrado al profesorado sobre la situación y necesidades en su aula (EOEPE Molina de Segura, 2017)

Número de alumnos con problemas de aprendizaje en general. El 63% de los profesores señalan que menos de 10 de sus alumnos tienen estos problemas.

Número de alumnos con dificultades de aprendizaje



Pupils=alumnos.

Figura 16. Continuación. Resultados del cuestionario administrado al profesorado sobre la situación y necesidades en su aula (EOEPE Molina de Segura, 2017)

Respecto al número de alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (dislexia, discalculia, TDAH, etc.):

Alumnos con dificultades específicas de aprendizaje

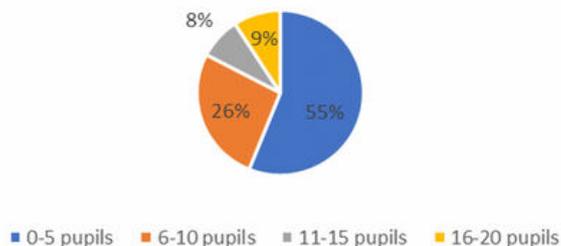


Figura 16. Continuación. Resultados del cuestionario administrado al profesorado sobre la situación y necesidades en su aula (EOEP Molina de Segura, 2017)

Y el alumnado con problemas de adaptación o conducta:

Porcentaje de alumnos con problemas de adaptación o conducta

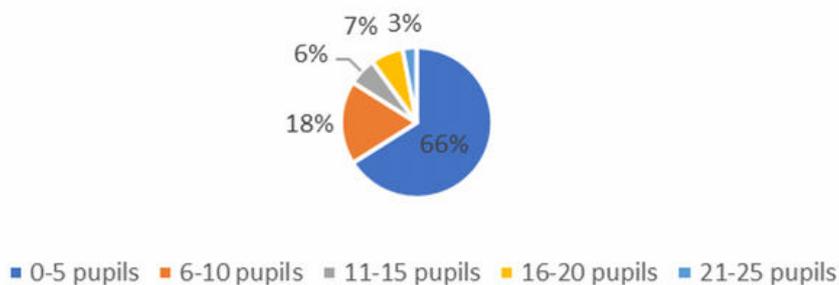


Figura 16. Continuación. Resultados del cuestionario administrado al profesorado sobre la situación y necesidades en su aula (EOEP Molina de Segura, 2017)

Otra variable importante es el nivel de colaboración que percibe el profesorado entre las familias y el centro educativo:

Porcentaje de padres percibidos por el profesorado como poco colaboradores para la consecución de los objetivos educativos

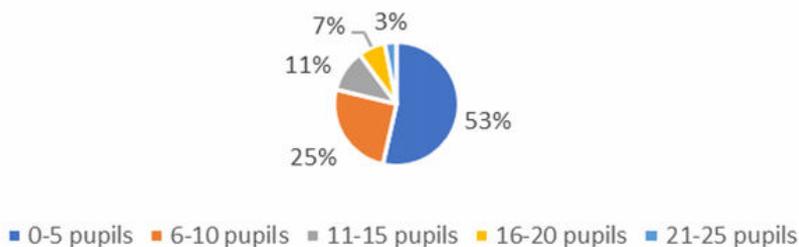


Figura 16. Continuación. Resultados del cuestionario administrado al profesorado sobre la situación y necesidades en su aula (EOEP Molina de Segura, 2017)

En relación a las necesidades sobre recibir formación para la prevención del fracaso y abandono escolar temprano que percibe el profesorado:



Traducción de los ítems: 1- No me gusta implementar estas metodologías si mis compañeros no las implementan también. 2-Los padres no nos apoyarían. 3- No me parece que estas metodologías tengan una buena base teórica o científica. 4-Considero que estas estrategias no son útiles. 5- No tengo tiempo para organizarlas. 6- No tengo formación suficiente para implementarlas.

Figura 16. Continuación. Resultados del cuestionario administrado al profesorado sobre la situación y necesidades en su aula (EOEP Molina de Segura, 2017)

Esta gráfica nos permite concluir que la mayoría del profesorado siente la necesidad de recibir mayor formación en metodologías inclusivas. Esto nos anima a trabajar con ellos en el diseño de buenos procesos de formación, con actividades que favorezcan una mayor seguridad en su capacidad de introducir procesos de enseñanza-aprendizaje que prevengan el fracaso escolar y, por lo tanto, el futuro abandono escolar temprano.

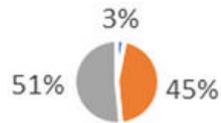
También nos arroja luz respecto a algunas de las barreras que impiden al profesorado el diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje menos tradicionales, más activos e inclusivos, considerar que no tiene suficiente tiempo para realizar este proceso es reflejo de su dificultad para abandonar pautas educativas decimonónicas. Para poder desarrollar las metodologías que aparecen como inclusivas, debemos desprendernos de prácticas caducas.

Además, con los recursos abiertos disponibles en la red, el trabajo colaborativo se puede conseguir.

Pero necesitan apoyo, necesitan sentirse competentes. Y en este proceso sentimos que podemos ser útiles. Ese es el objetivo de esta guía y de todas las actuaciones que estamos desarrollando en este proyecto Erasmus+.

Por otra parte, les hemos preguntado por el nivel de **motivación y disponibilidad** para participar directamente en una **actividad de formación** sobre estas metodologías y otras estrategias que se han observado eficaces en la prevención del fracaso y abandono escolar temprano. Este es el resultado por temas o contenidos para la formación, seleccionados en las guías o manuales sobre buenas prácticas o en las recomendaciones de la Unión Europea:

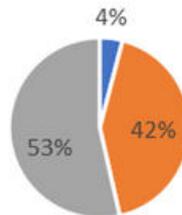
Nivel de motivación para participar en actividades de formación sobre la mejora de la inteligencia emocional en nuestros alumnos



■ I have no motivation ■ My motivation is medium ■ My motivation is high

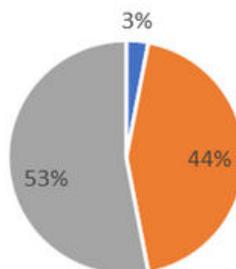
Traducción: I have no motivation=no tengo motivación; My motivation is médium=interés medio; My motivation is high=mi motivación es elevada.

Nivel de motivación para recibir formación respecto a programas de prevención del fracaso escolar en el alumnado (en general)



■ I have no motivation ■ Medium motivation ■ High motivation

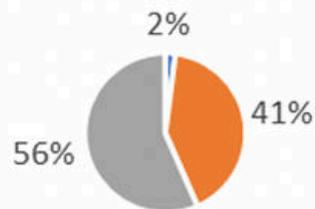
Nivel de motivación para formarse en e-learning o el uso educativo de las TIC



■ Low motivation ■ Enough motivation ■ High motivation

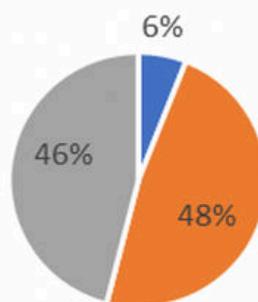
Figura 16. Continuación. Resultados del cuestionario administrado al profesorado sobre la situación y necesidades en su aula (EOEP Molina de Segura, 2017)

Nivel de motivación para formarse en metodologías inclusivas (inteligencias múltiples, ABP, aprendizaje cooperativo, gamificación, etc)



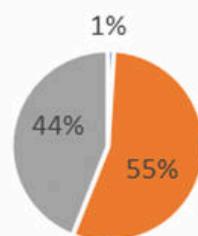
■ Low motivation ■ Enough motivation ■ High motivation

Nivel de motivación para formarse en procesos de mejora de la colaboración familia-escuela



■ Low motivation ■ Enough motivation ■ High motivation

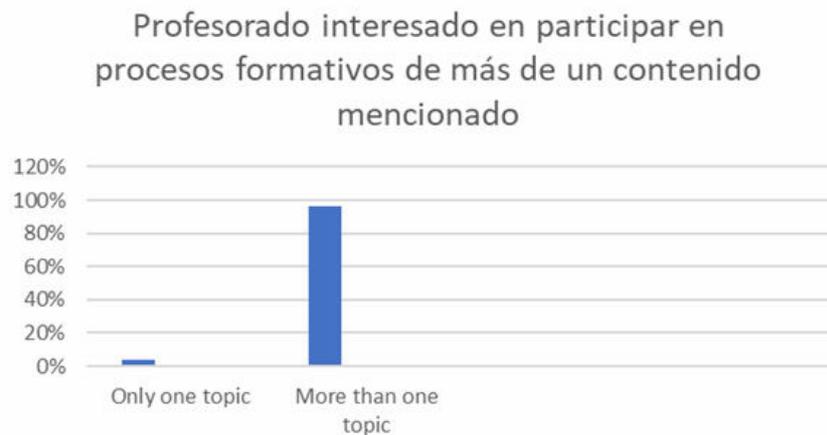
Nivel de interés en formación en procesos de evaluación del aprendizaje del alumnado para prevenir el fracaso y abandono escolar temprano



■ Low ■ Medium ■ High

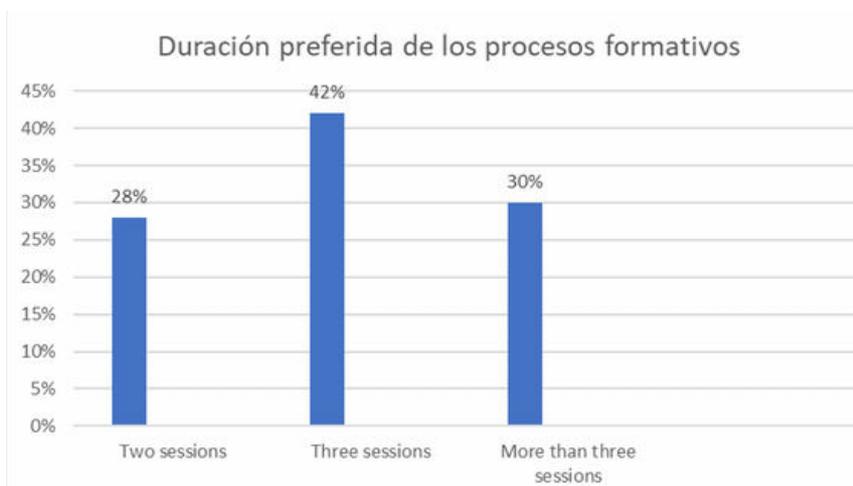
Figura 16. Continuación. Resultados del cuestionario administrado al profesorado sobre la situación y necesidades en su aula (EOEP Molina de Segura, 2017)

Según podemos observar en todas las gráficas, el nivel de motivación e interés en participar directamente en procesos formativos es medio o alto.



Traducción: Only one topic=Sólo un contenido;
More than one topic=más de un contenido.

Figura 16. Continuación. Resultados del cuestionario administrado al profesorado sobre la situación y necesidades en su aula (EOEP Molina de Segura, 2017)



Traducción: Two sessions=dos sesiones; Three sessions=tres sesiones;
More than three sessions=más de tres sesiones.

Conclusiones. Esta encuesta nos permite tener buenas expectativas respecto a cómo el profesorado recibirá nuestra invitación a participar en los cursos que estamos diseñando con ellos, a través de los grupos de reflexión, entre otras formas de contacto y colaboración conjunta. Además, nos refuerza en nuestro objetivo fundamental: hacerles sentir más seguros, empoderarlos para dar el paso y hacer un cambio metodológico tan necesario en nuestro país.

3.1.2. Resultados de los cuestionarios administrados a las familias

Antes de comenzar a hacer el resumen de los resultados, hay que hacer una puntualización. Somos conscientes de que tradicionalmente los padres que pertenecen a minorías étnicas, inmigrantes o con problemas socioeconómicos, tienden a no cumplimentar este tipo de encuestas. Nosotros, para prevenir el hecho de obtener resultados sesgados, hemos realizado un muestreo previo, tratando de facilitar que los grupos de padres en situación de desventaja, lo pudieran cumplimentar.

Los padres que respondieron al cuestionario fueron fundamentalmente las madres. Una vez más, las mujeres están más directamente implicadas en los procesos educativos de sus hijos.

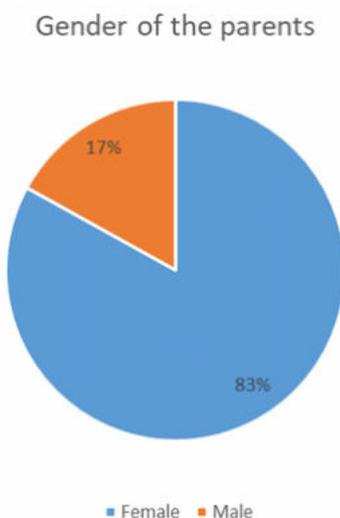


Figura 17. Resultados del cuestionario administrado a las familias sobre la situación y necesidades en relación a la educación de sus hijos (EOEP Molina de Segura, 2017)

Gender of the parents=género de los padres; Female=Mujer; Male=hombre.

La mayoría de los padres que responden al cuestionario tienen estudios universitarios. Sólo el 18,4% de los padres tienen estudios primarios.

Level os studies of the parents

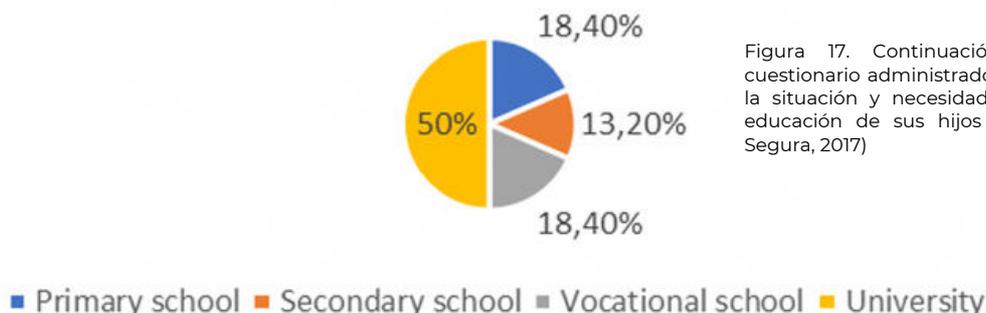


Figura 17. Continuación. Resultados del cuestionario administrado a las familias sobre la situación y necesidades en relación a la educación de sus hijos (EOEP Molina de Segura, 2017)

Level of studies of the parents= nivel de estudios de los padres; Primary school=estudios primarios; Secondary school=estudios secundarios; Vocational school=formación profesional; University=Universidad.

La mayoría de los padres que respondieron al cuestionario señalan que dan apoyo (respecto a los deberes o el estudio) a sus hijos cada día o varios días a la semana.

How much time do invest parents supporting the school homework of their children

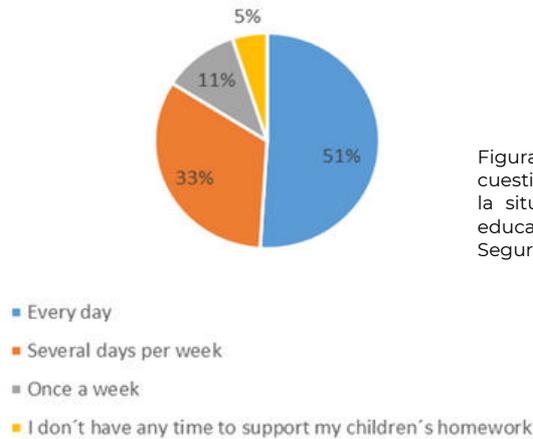


Figura 17. Continuación. Resultados del cuestionario administrado a las familias sobre la situación y necesidades en relación a la educación de sus hijos (EOEP Molina de Segura, 2017)

How much time do invest parents supporting the school homework of their children=cuanto tiempo invierten los padres dando apoyo en los deberes de sus hijos; Every day=cada día; Several days per week=varias veces por semana; Once a week=una vez por semana; I don't have any time to support my children's homework=no tengo tiempo para ayudar a mis hijos con los deberes.

Sin embargo, la mayoría de los padres reconocen que sus hijos usan dispositivos móviles o conexión a Internet durante dos o más horas por día. Un 8% de los padres no saben exactamente cuántas horas están sus hijos con estos dispositivos:

Number of hours in which the children use technical devices as computers, laptops, tablets, mobil phones...

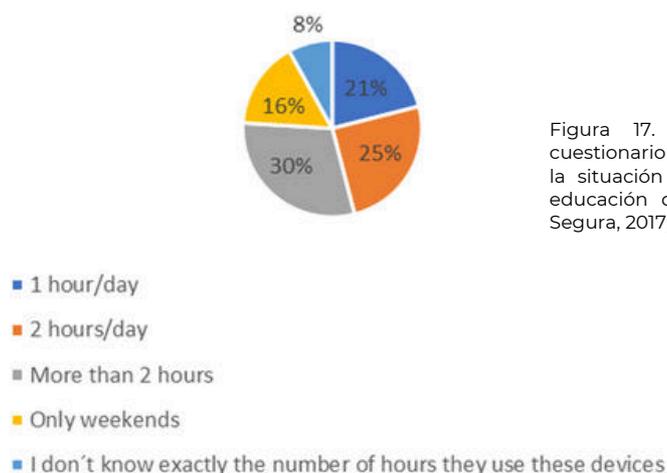
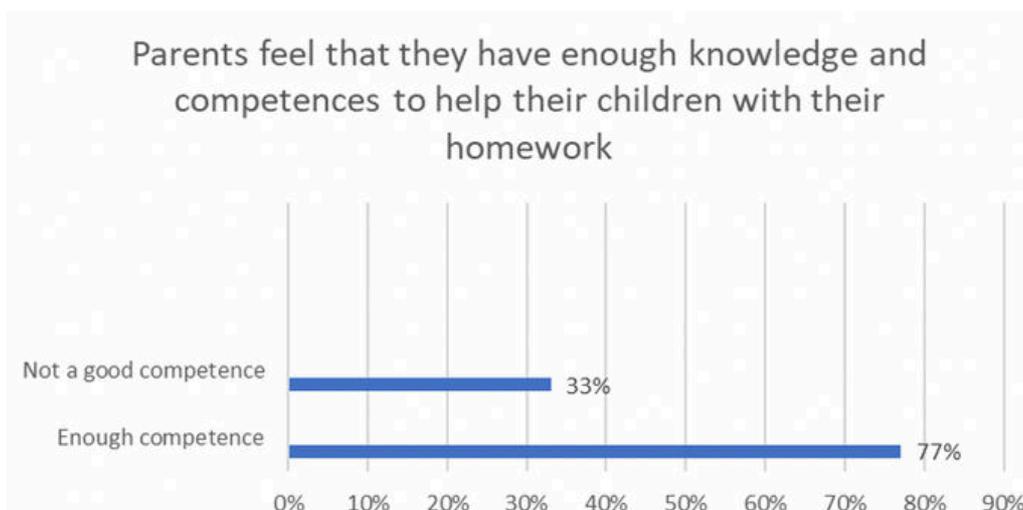


Figura 17. Continuación. Resultados del cuestionario administrado a las familias sobre la situación y necesidades en relación a la educación de sus hijos (EOEP Molina de Segura, 2017)

Number of hours in which the children use technical devices as computers, laptops, tablets, mobil phones= número de horas en las cuales los niños usan dispositivos tecnológicos como ordenadores, portátiles, tabletas, teléfonos móviles. Hour= hora; More than= más de; Only weekends= sólo fines de semana; I don't know exactly he number of hours= no sé exactamente el número de horas que usan estos dispositivos.

Percepción que tienen los padres sobre sus propias competencias para favorecer el proceso educativo y de aprendizaje de sus hijos:



Parents feel that they have enough knowledge and competences to help their children with their homework=los padres sienten que tienen suficientes conocimientos y competencias para ayudar a sus hijos con sus deberes; Not a good competence=no sienten tener una buena competencia; Enough competence= competencia suficiente.

Figura 17. Continuación. Resultados del cuestionario administrado a las familias sobre la situación y necesidades en relación a la educación de sus hijos (EOEPE Molina de Segura, 2017)

Cómo perciben los padres su nivel de colaboración con los profesores para ayudar a sus hijos a desarrollar un buen aprendizaje o tener buenos resultados educativos:

How are the parents feeling about their collaboration with teachers to help their children to get better school results.

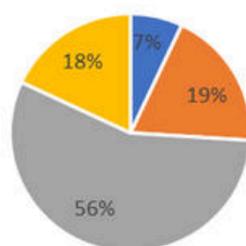
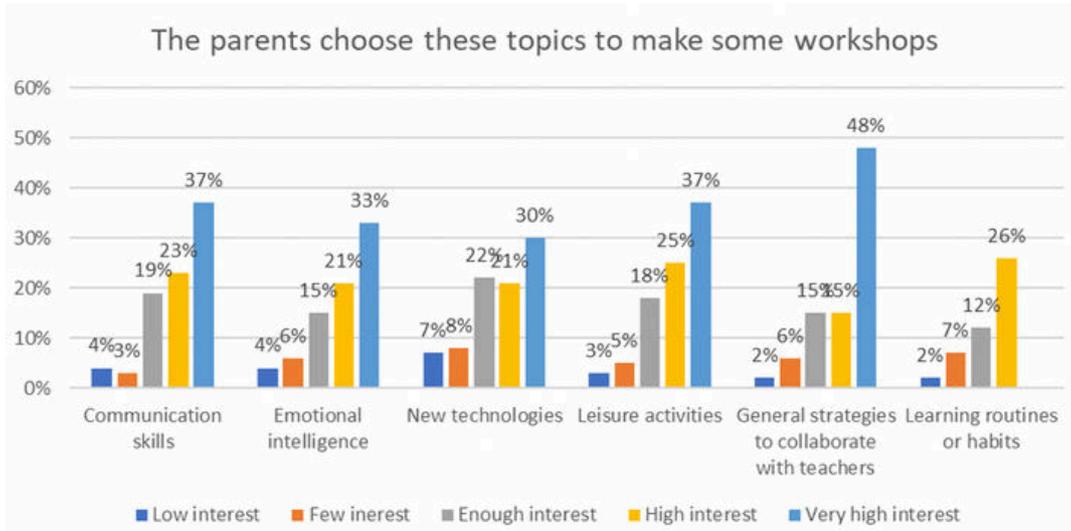


Figura 17. Continuación. Resultados del cuestionario administrado a las familias sobre la situación y necesidades en relación a la educación de sus hijos (EOEPE Molina de Segura, 2017)

- I almost never go to my children's school
- I only go to the school if the teacher asks me to go
- I try to go, at least, once a term to talk about my child development and learning
- I cooperate in an active way with the teachers

I almost never go to my children's school= no voy casi nunca al colegio de mis hijos; I only go to the school if the teacher asks me to go= sólo voy al colegio si el maestro me llama; I try to go, at least, once a term to talk about my child development and learning= trato de ir al menos una vez por trimestre para hablar sobre el desarrollo y aprendizaje de mi hijo; I cooperate in an active way with the teachers= coopero con los profesores de forma activa.

Contenidos que eligen los padres para participar en talleres de formación:



Low interest=bajo interés; Few interest=poco interés; Enough interest=interés medio; High interest=alto interés; Very high interest=muy alto interés. Communication skills=habilidades comunicativas; emotional intelligence=inteligencia emocional; new technologies=nuevas tecnologías; Leisure activities=actividades de ocio; General strategies to collaborate with teachers=estrategias de colaboración con el profesorado; Learning routines or habits=hábitos de estudio y trabajo escolar.

Figura 17. Continuación. Resultados del cuestionario administrado a las familias sobre la situación y necesidades en relación a la educación de sus hijos (EOEP Molina de Segura, 2017)

¿Consideran los padres la posibilidad de mejorar la participación que tienen en la escuela de sus hijos?

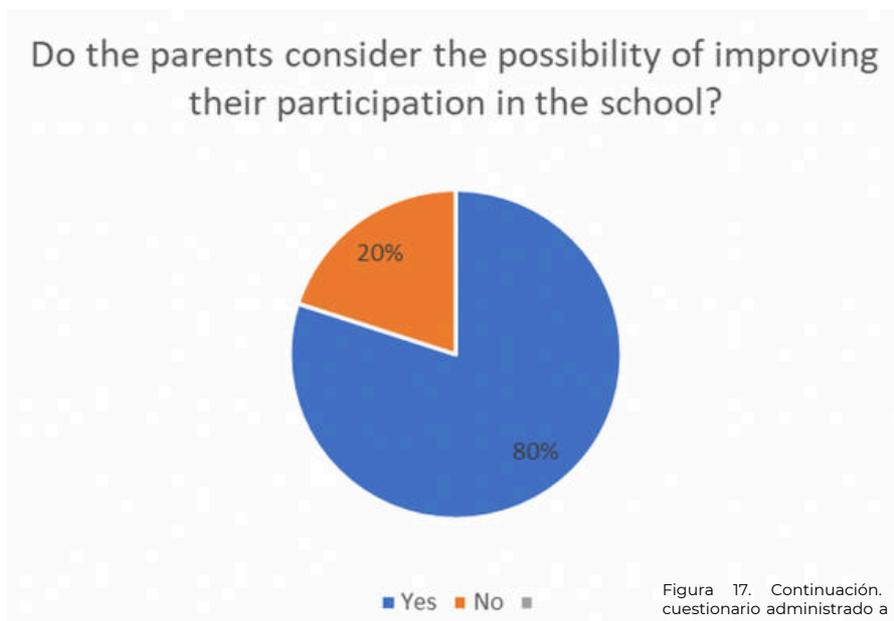


Figura 17. Continuación. Resultados del cuestionario administrado a las familias sobre la situación y necesidades en relación a la educación de sus hijos (EOEP Molina de Segura, 2017)

Tipo de actividades de formación que preferirían los padres:

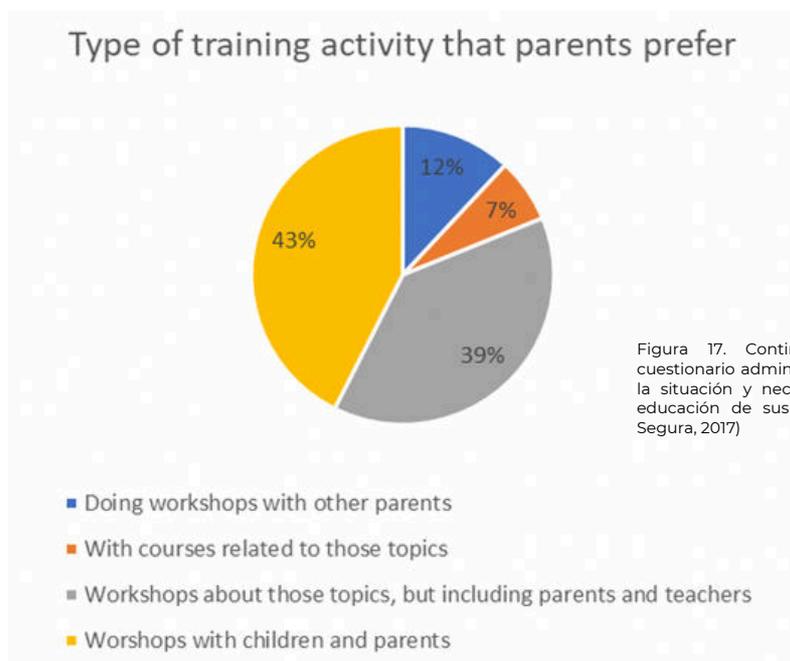


Figura 17. Continuación. Resultados del cuestionario administrado a las familias sobre la situación y necesidades en relación a la educación de sus hijos (EOEPE Molina de Segura, 2017)

Azul=hacer talleres con otros padres; Naranja=hacer cursos relacionados con estos temas; Gris= talleres sobre estos contenidos con padres y profesores; Amarillo=talleres con padres y sus hijos.

Longitud de las actividades formativas preferida por los padres:

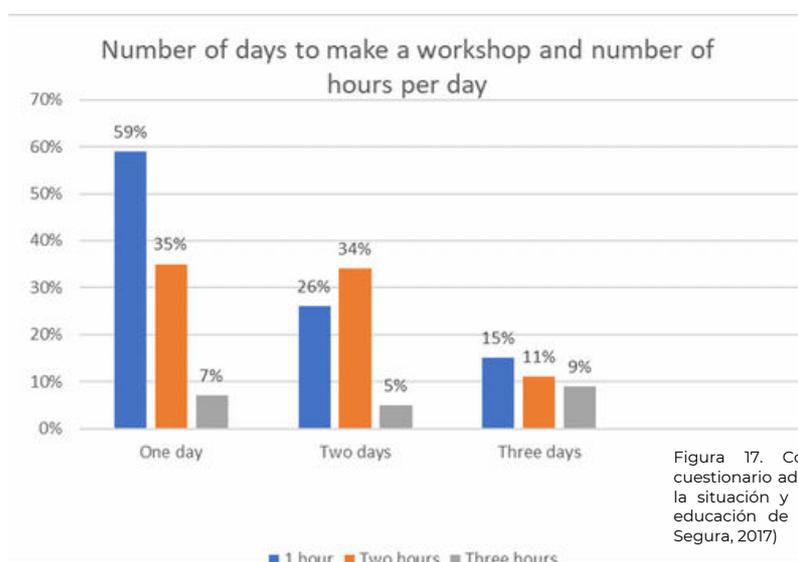


Figura 17. Continuación. Resultados del cuestionario administrado a las familias sobre la situación y necesidades en relación a la educación de sus hijos (EOEPE Molina de Segura, 2017)

One day=un día; two days=dos días; three days= tres días; hour=hora.

Se puede observar que los padres prefieren actividades de micro-formación.

Conclusiones a los cuestionarios realizados por las familias. Los padres reconocen la necesidad de recibir algo de formación y muestran un interés alto en participar en algunos talleres. Inspirados en ello hemos diseñado unos talleres en los diferentes países que somos instituciones de asesoramiento.

3.2. GRUPOS DE REFLEXIÓN CON PADRES Y PROFESORES

3.2.1. Con profesores

Desde el momento en que supimos que nos habían concedido la financiación para desarrollar este proyecto, informamos a los equipos directivos de nuestro sector del desarrollo del mismo, así como les invitamos a que informaran a sus Claustros respectivos de la posibilidad de participar más o menos activamente en algunos elementos del mismo.

Una de estas posibilidades sería en forma de reuniones telemáticas con nosotros para analizar:

- Las necesidades del profesorado en relación a la prevención del fracaso y abandono escolar temprano.
- Las barreras que impiden al profesorado implementar algunas prácticas que vienen apuntándose como favorecedoras de esta prevención o que suponen una buena práctica o factor protector para el alumnado de los centros educativos que las aplican o desarrollan.
- Las estrategias que ellos conocen y cómo las valoran en su práctica docente.
- Cómo valoran ellos la participación de los padres.
- Otras ideas relacionadas con sus necesidades, por ejemplo, con sus preferencias e ideas para diseñar acciones formativas sobre la prevención del fracaso y abandono escolar.

Se han realizado varias reuniones telemáticas en las que se han obtenido las siguientes **conclusiones** e **ideas**, que vamos a organizar en dos grupos. El primero recoge las reflexiones ANTES DEL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN y en el segundo, se recogen las conclusiones del profesorado participante en el curso que estamos desarrollando, con el objetivo principal de disminuir el fracaso y el abandono escolar temprano:

1- Antes del inicio del curso de formación en estrategias para prevenir el fracaso y abandono escolar temprano:

El profesorado refiere encontrarse con los siguientes **problemas o barreras** en relación a la implementación de lo que se consideran “buenas prácticas” o, en general, en la prevención del fracaso escolar:

- Baja motivación del profesorado, que proviene de diferentes causas, como la alta burocratización; falta de incentivos; escasa formación en origen; necesidad de formarse en el tiempo libre; altos niveles de estrés o sobrecarga...
- Sobrecarga de trabajo, especialmente, burocrático.
- Escasa colaboración de muchas familias (sobre todo en algunos centros con alta concentración de alumnado de minorías étnicas, inmigrantes o bajo nivel socioeconómico y educativo).
- Poco tiempo para preparar las clases dentro del horario de trabajo, o lo que es lo mismo, demasiadas horas lectivas.
- Necesidad de “dar todo el temario” y, por lo tanto, no poder invertir tiempo en innovaciones metodológicas.
- Malos hábitos de los alumnos que no les ayudan a progresar, como, por ejemplo, abuso de las nuevas tecnologías, la falta de límites.
- Otro problema que no ayuda a prevenir es que reconocen que se repite una y otra vez lo mismo, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que lo hace poco atractivo.
- Es muy difícil dar respuesta a tanta diversidad de alumnado. El profesorado se ve a sí mismo, en general, con escasa competencia para poder llegar a esa diversidad de alumnos con la calidad que les gustaría.
- Escasos recursos de apoyo psicopedagógico. En los últimos años, los centros educativos y, en particular, el profesorado y los equipos directivos, están observando que se necesita la intervención de expertos en orientación educativa (orientadores, PTSC, etc.) que les ayuden, no sólo a atender la diversidad, sino también a enfrentarse a dificultades como el aumento de autolisis en alumnos cada vez más jóvenes, etc.
- Las energías se ven mermadas por choques y conflictos con las familias, a veces no nos sentimos comprendidos o apoyados por ellas.
- El hecho de que continuamente cambian la ley de educación a nivel nacional no ayuda, más bien, crea confusión.
- Algunos profesores ponen el germen real del fracaso escolar en la familia, que haya padres a los que parece darles igual los resultados o el nivel de desarrollo de sus hijos.
- Sin embargo, otros profesores añaden que algo se hará mal en la escuela, si no se logra captar la atención o motivar al alumnado cuyas familias no colaboran, porque, al fin y al cabo, están muchas horas en los colegios.
- El profesorado, en definitiva, suele reconocer que no hacen una enseñanza del siglo XXI, sino decimonónica.

Sin embargo, en las reuniones de reflexión, también aportaron ideas positivas:

- Si aunamos esfuerzos, profesores y familias, podemos prevenir el fracaso escolar.
- “Con formación, podemos romper barreras”.
- “Lo más importante es que en la escuela haya amor”.

En estas reuniones, se les ayudó a observar las ideas favorecedoras para el cambio metodológico, así como las ideas irracionales que sustentan el inmovilismo, cómo deben centrarse en lo que ellos pueden controlar, y no en lo que no depende de ellos. Por ejemplo, en relación a la falta de colaboración con las familias, aunque parece que ahí pueden hacer poco, se reflexiona sobre los estilos comunicativos con los padres, lo que puede ayudar o entorpecer a establecer una buena relación de cooperación.

Se les pregunta por su actividad formativa ideal y concluyen en que prefieren actividades cortas y tan frecuentes como se pueda.

En cuanto a los contenidos preferidos, se les ayuda a encontrarlos en el análisis de sus problemas, barreras y necesidades.

Por último, se les invita a participar en las actividades formativas, o bien, directamente, participando en el curso que ellos han contribuido a diseñar, o bien indirectamente, accediendo a los materiales que se irán colgando en la web del proyecto *Changing schools, changing lives* y, por último, accediendo a la guía de buenas prácticas en la que ellos también podrán participar de alguna manera.

2- Durante el desarrollo del curso de formación para el profesorado:

Si les pides que reflexionen de forma rápida sobre lo que les aporta un sentimiento positivo o negativo sobre sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje, responden:

POSITIVO

1. Eliminar el uso de libros de texto como lo hacía antes me ha ayudado. Parto de los estándares de aprendizaje.
2. Si iniciamos cualquier innovación metodológica, los compañeros se contagian para hacer cambios.
3. "Hace más el que quiere que el que puede".
4. "Con un buen seguimiento de cada alumno, podemos conseguir ayudar a todos".
5. "Lo más importante en la escuela es querer a tus alumnos".
6. "Necesitamos formarnos".

NEGATIVO

1. Vamos desbordados en la escuela.
2. Las Comunidades de aprendizaje exigen un cambio demasiado profundo y no se encuentran aún preparados.
3. Sentimos miedo ante los cambios.
4. La burocracia nos quita un valioso tiempo para diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje más variados.
5. A veces, no todos los compañeros quieren o están preparados para el cambio.

POSITIVO

7. Ven que su colegio sea “Comunidad de aprendizaje” como un ideal, aunque complejo.
8. Ya están empezando a aplicar algunas innovaciones, como el aprendizaje basado en proyectos, los grupos interactivos.
9. Están observando lo positivo de favorecer la autoevaluación y coevaluación del alumnado.
10. Ven como un éxito el haber eliminado el libro de texto en su práctica diaria.
11. Algunos profesores están tan motivados que se ofrecen para guiar al resto de compañeros.
12. Se sienten motivados para hacer proyectos tipo E-twinning.
13. Se sienten empoderados para iniciar el trabajo por proyectos, al menos, en Infantil.
14. Ya han concluido que no desean que las editoriales sigan marcando lo que se va a hacer en clase, serán ellos los que, desde su profesionalidad, diseñen el proceso de enseñanza-aprendizaje.
15. Puede dar miedo y vértigo, pero trabajar a partir de los estándares y por proyectos, no es tan difícil.
16. "Sentimos que necesitamos un cambio en las aulas."
17. "Estamos motivados con un enfoque nuevo que estamos desarrollando en el colegio, llamado APRENDIZAJE-SERVICIO".

NEGATIVO

6. A veces, quieren introducir cambios, pero herramientas que se supone que son de apoyo al profesorado, como la aplicación ANOTA (Región de Murcia, España) son rígidas y no facilitan la evaluación del alumnado.
7. El propio sistema no es inclusivo. Por ejemplo, hay elementos legislativos, en el mismo concepto de “necesidades educativas especiales” que limita el desarrollo de enfoques como el DUA. Así como prácticas segregadoras, como el hecho de dar apoyo de fisioterapia a alumnos con discapacidad motora, en vez de promover que se hagan para toda la clase, actividades que promuevan un buen control corporal, el uso del movimiento para prevenir problemas emocionales, etc.
8. La falta de estabilidad de algunos Claustros en algunos centros de “difícil desempeño” hace difícil el establecer innovaciones metodológicas duraderas.

Reflexiones recogidas en el Seminario sobre “Prevención del fracaso escolar”, CPR Región de Murcia (de noviembre de 2021 a mayo de 2022). Gracias a Juan Herrera, María José García; Resu Bernal; María José Pardo, María D. Ortiz, Ana Navarro, Ana I. Imbernón, Fina Meseguer, Dolores Díaz, Toñi Rodríguez, M^a Cruz García, Esther Ballesta, Josefa Serrano, Esther Villa, Fina María Viguera, Juana María Caracena y María Elvira.

Si observan estos cuadros, hay más ideas positivas que negativas, por lo que el profesorado participante muestra tener una actitud favorable para el cambio.

También se analizan las **barreras que se han encontrado para introducir en el aula estrategias conocidas como inclusivas**, se pueden resumir del siguiente modo:

*BARRERAS SEÑALADAS POR EL PROPIO PROFESORADO

Según un estudio realizado en Castilla y León (González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. 2019). Este artículo es interesante, ya que usa lo que denominan “grupos de discusión” con profesorado para analizar las barreras para la inclusión educativa, grupos muy similares a los que se han usado en este proyecto Erasmus+. Las barreras para la inclusión que encontraron son:

- Poca formación docente en procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos; desconexión entre la teoría de la facultad (pero también de los cursos de formación continua) y la realidad del aula; “sin abordar cuestiones prácticas enfocadas al desarrollo de estrategias metodológicas o al diseño y búsqueda de recursos didácticos”. Barrera más elegida.
- Escasez de recursos (humanos principalmente): de apoyo específico, orientadores, PTSC, recursos de salud mental, recursos de servicios sociales..., lo que impide diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que aprendan todos o, más aún, prevenir la aparición de dificultades en la población general, o, al menos, hacer una buena prevención secundaria.
- Tiempo insuficiente para atender las necesidades de todos.
- La Administración educativa: burocracia, normativa contradictoria...
- El rol de las familias: falta de apoyo, estereotipos, miedos, desencuentros, sin embargo, esto se puede convertir en una oportunidad.

*BARRERAS SEÑALADAS POR LÓPEZ, M (2011):

Barreras relacionadas con la política educativa o la Administración. “Desde la legislación a la inclusión en las aulas hay una gran distancia”, comienza este autor. Añade (...) “para diseñar una escuela verdaderamente inclusiva, habría que superar las aulas de apoyo, las adaptaciones curriculares, la compensatoria, las necesidades educativas especiales, la segregación”...Así, este autor parte de la base de que la legislación educativa es contradictoria. Por un lado, en los principios, se plantea que se debe perseguir la máxima normalización e integración, pero, por otro, normaliza y promueve la segregación.

- Por otra parte, la normativa establece una lista interminable de contenidos educativos, en vez de proponer un aprendizaje más global y flexible, dando prioridad a las competencias, y no tanto a los contenidos.
- Hay más contradicciones: por un lado, pretenden que se haga aprendizajes cooperativos, pero mantienen las clases de apoyo externo al grupo de referencia; se fomenta la existencia de un currículo diverso, pero se mantienen las adaptaciones del currículo. Todo esto mantiene y legitima la segregación en vez de apoyar la verdadera inclusión.
- Por otra parte, este autor destaca la escasez de recursos humanos que permitan una verdadera inclusión, además, los recursos existentes están colapsados por la burocracia.
- Finalmente, hay escasos o infructuosos esfuerzos en mejorar la formación de base del profesorado. Así, estamos a años luz en innovación metodológica o didáctica, especialmente en Secundaria.

Barreras culturales- cultura educativa- concepto de necesidades educativas especiales:

- Exceso de etiquetaje o clasificación del alumnado que, al final, contribuye a segregarlos en vez de favorecer su inclusión.
- Hay una idea errónea de base al agrupar a los alumnos en dos tipos: normales y especiales, lo que conduce a dos maneras diferentes de enseñar.
- Se abusa del concepto de inteligencia como constructo único, obviando que la inteligencia también se hace, se construye a lo largo de la vida.
- Se hacen, a veces, diagnósticos inflexibles. Se olvida frecuentemente que los resultados de una evaluación psicopedagógica presente no tienen por qué indicar el desarrollo futuro, y este desarrollo dependerá de lo que se haga a nivel educativo con este menor. Un mal diagnóstico o tomar este diagnóstico de forma inflexible, puede incluso limitar el progreso del alumno.

Barreras didácticas, relacionadas con las experiencias que se proponen en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Fomento de la competitividad en las aulas en vez de un trabajo cooperativo, no sólo de alumno a alumno, sino incluso de profesor a alumno.
- Uso abusivo del libro de texto, como “tirano” del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Currículo estructurado en disciplinas del conocimiento demasiado encorsetadas y rígidas.
- Inflexibilidad organizativa, en vez de organización en función de las actividades a desarrollar y más centrado en el alumno, en lo que le motiva, además de en lo que la normativa establece que hay que enseñar a aprender.
- Enseñanza demasiado cerrada al mundo que rodea a la escuela, cerrada a la Comunidad, que no aprovecha la riqueza que supone el apoyo de las familias (grupos interactivos, clase invertida, comunidades de aprendizaje, etc.).
- Profesorado con escasa formación en metodologías inclusivas, cargado de burocracia, desmotivado, con escasos incentivos para la innovación.
- Profesorado con ideas irracionales, como, por ejemplo:
 - a- que no todos los alumnos pueden aprender.
 - b- que lo más importante es transmitir información y no ayudar a crear nuevos conocimientos.

3.2.2. Grupos de reflexión con familias

Para favorecer los momentos de reflexión sobre la participación y colaboración entre las familias y los profesores para la mejor consecución de los objetivos educativos de sus hijos, se han aprovechado las actividades con familias que ya teníamos previstas en nuestro plan de actuación anual (ver la web del EOEP Molina www.eoepmolina.es) y se han creado algunos talleres nuevos, especialmente con familias provenientes de ambientes desfavorables (por alta incidencia de familias con problemas socioeconómicos, minorías étnicas con problemas de exclusión social, etc.), concretamente en el colegio “N^a S^a del Carmen”, de Alguazas (Murcia).

Resumen de las reflexiones de estas familias:

“Mi papel como educadora en la formación de mi hija es activo y responsable. Estoy pendiente de su educación, tanto en los valores como en el instituto”
(Madre divorciada de una hija escolarizada en 4^º ESO).

“Intento involucrarme en la medida de lo posible en todo lo que se refiere a la educación de mis hijos. Formo parte del AMPA y del Consejo Escolar. Ante cualquier problema, hablamos su madre y yo para buscar una solución o intentamos ver el porqué de ese problema”.
(Padre de un hijo escolarizado en EI-5 años y otro en 3^º EP).

“Estar pendiente de ella, ayudarle personalmente y con ayuda externa fuera del colegio con clases particulares y en una academia de inglés”.

“Implicada al 100%, me involucro a todos los niveles. Si he observado comportamiento extraño, he hablado con los profesores para buscar la solución e incluso, lo he llevado al psicólogo para que se sintiera mejor consigo mismo y pudiera contarle a alguien lo que le preocupara que no fuera yo. Lo más importante para mí es transmitirle valores, creo que es más valioso que sea buena persona y respetuosa con los demás y también a nivel académico, porque es importante para su futuro, estableciendo contacto con sus profesores”.

“Colabora en el proceso educativo de mis dos hijos, puesto que opino que los valores principales hay que enseñarlos en familia y colaborar con los que le dan en la educación escolar. Pienso que tenemos una buena comunicación que es fundamental en el proceso educativo y que, cuando hay algún conflicto, debo sentarme con ellos para tener una escucha activa y acompañarles con preguntas o sugerencias hasta que encuentran una buena solución a ese conflicto, a veces, negociando, a veces, empatizando con ellos y, otras veces, siendo lo más asertivos posibles porque nosotros, como padres, somos los que tenemos que ayudarles a controlar y conocer sus emociones en momentos conflictivos, ya que ellos no saben aún manejarse correctamente siempre”.

“Muchas veces me he planteado aumentar mi participación en la escuela de mis hijos, pero no he sabido cómo” (diversos padres de una escuela pública).

“Estoy dispuesta a colaborar en todo lo que contribuya a ayudar a mi hijo a desarrollarse mejor, incluso estoy dispuesta a iniciar o crear una asociación de padres de afectados” (madre de un niño identificado con dificultades específicas de aprendizaje de un centro concertado).

“En algunos momentos me he sentido muy bloqueada, sin saber qué hacer, por lo que estos talleres me han venido como “agua caída del cielo” (madre asistente a un grupo de apoyo a las familias o talleres para familias en el EOEP Molina).

“Los problemas o fracasos de aprendizaje de mis hijos los llevo mejor o peor. Cuando son pequeños, ayudo en todo en lectura, actividades, repaso, todo lo que me pidan sus profesores, hasta el punto de dejar de lado tareas mías. Los dejo cuando veo indicadores de que pueden ir solos con sus tareas y son bastante responsables. No me gusta que haya problemas en su aprendizaje. Echo de menos ayuda de la Comunidad educativa cuando el alumno no evoluciona adecuadamente, pues no soy maestra, y me encuentro con falta de herramientas y desbordada. Cuando se lo comento a los maestros, sólo encuentro la respuesta de que tenemos que trabajar más en casa. Yo creo que necesitamos ayuda, pautas y que trabajen con refuerzo en el colegio (...). Yo asisto a todas las reuniones y tutorías, cumplo lo que piden a mi familia (...) Intento motivar para que estudie. Se quejan de que algunos profesores no tienen ganas de explicar (...)” Madre de dos alumnos; uno de Primaria y otro de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

3.3. CONCLUSIONES Y NECESIDADES DE NUESTROS GRUPOS DESTINATARIOS

En nuestra asociación estratégica hay diferencias importantes sobre la situación en abandono escolar temprano. España, aunque ha mejorado significativamente desde 2012, sigue teniendo un 16% de jóvenes que no completan la enseñanza post-obligatoria.

Los demás países de la asociación, ordenados por un mayor nivel de abandono escolar temprano son: Rumanía, con un porcentaje algo inferior a 15%; Bulgaria, con alrededor del 14%; Portugal, con un 11%, Grecia, con menos del 5% y Croacia, con alrededor del 4% (según los datos de la Comisión Europea, en su estudio del 2019).

Estas cifras nos permiten concluir sobre la necesidad de:

A- Revisar las estrategias que se están desarrollando, al menos en los países con peores resultados (España, Rumanía, Bulgaria especialmente).

B-

Inspirar a nuestra administración educativa o a los profesionales o responsables de la gestión educativa, incluso a los responsables del diseño de las actividades de formación de base (Universidades) y formación continua del profesorado (en nuestro caso, el Centro de Profesores y Recursos, CPR Región de Murcia) en la necesidad de centrarse en cómo favorecer la implementación de metodologías inclusivas y otras prácticas innovadoras, tal como podemos observar en las Recomendaciones de la Comisión Europea, por ejemplo.

Por otra parte, según los resultados de los cuestionarios administrados en los seis países que han trabajado en este Proyecto, tanto el profesorado como las familias han mostrado tener suficiente motivación para participar en actividades de formación para la implementación de buenas prácticas en la prevención del fracaso y abandono escolar temprano.

Hemos elegido los contenidos de esta guía inspirados por las reflexiones realizadas por el profesorado en el marco del desarrollo de este Proyecto Erasmus+ y basándonos en las investigaciones sobre las evidencias científicas de las prácticas que son útiles para prevenir el fracaso y abandono escolar temprano. Cada capítulo tiene la intención de contribuir al apoyo del profesorado en la implementación de diferentes enfoques o metodologías innovadoras e inclusivas.

Las evidencias científicas de la utilidad de los enfoques y metodologías elegidos podrían resumirse en las siguientes ideas:

- Las metodologías que implican varias inteligencias y tipos de procesamiento de la información son útiles debido a que contribuyen a un desarrollo integral del alumnado, lo que se debe a que el aprendizaje se produce con la participación de varios circuitos neuronales.
- Está demostrado que las actividades que logran “emocionar” al alumnado, logran aprendizajes más duraderos y de mayor calidad, se transfieren a otras situaciones y contextos de forma más segura. Lograr actividades que motiven no es solo para crear un clima agradable, sino ser más eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Si queremos adultos que sepan negociar, comunicarse de forma efectiva en diferentes contextos, con flexibilidad para adaptarse a imprevistos o problemas, cooperar para resolver una situación o tarea de forma más eficaz, tomar decisiones, investigar, exponer, etc., habilidades que, por otra parte, se necesitan en puestos de trabajo cada vez más demandados, es imprescindible superar la enseñanza donde predomina casi en exclusiva procesos memorísticos, repetitivos, sin creatividad.

En varias guías podemos encontrar una fundamentación más detallada. Algunos ejemplos descargables de forma gratuita en internet con licencia CC:

- 2013: Solla, C.: *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Editado por el MEC y Save the children.
- COCEMFEM (Confederación española de personas con discapacidad física y orgánica): *Metodologías y enfoques inclusivos en la educación. Guía para el conocimiento de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje*.

Por último, señalar que el contenido de estos capítulos será usado en las actividades de formación para el profesorado que hemos diseñado como parte importante de este Proyecto Erasmus+.

4. MÁS ALLÁ DE CENTRARNOS EN EL “CÓMO ENSEÑAR”, DEBEMOS CENTRARNOS EN “POR QUÉ O PARA QUÉ ENSEÑAMOS”

Desde nuestra experiencia, podemos concluir que algunos sistemas educativos y prácticas de enseñanza no contribuyen a romper algunas barreras que impiden que el profesorado implemente innovaciones educativas para desarrollar procesos inclusivos, que, al menos, disminuyan el porcentaje de fracaso escolar.

Esto supone un problema, ya que bloquea la puesta en práctica de enfoques y estrategias que son considerados muy útiles y eficaces en la prevención del fracaso y abandono escolar temprano a nivel europeo (estudios y análisis de la Unión Europea, 2011, 2013, 2019).

Así, en esta guía partimos de la idea de que, aunque es importante centrarnos en ayudar al profesorado a implementar metodologías inclusivas, en el CÓMO ENSEÑAR a todo el alumnado diverso, es más relevante, especialmente en países como España, ayudarles a romper algunas barreras, por lo que hay que promover el desarrollo de nuevas actitudes, reflexiones y filosofía de la educación en relación a los que deben ser los OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN, sobre todo, en etapas de la enseñanza obligatoria. Es decir, habría que cambiar el foco en el POR QUÉ Y PARA QUÉ ENSEÑAMOS.

Para favorecer esta reflexión, invitamos a nuestros lectores a ver el video *La educación prohibida* (disponible en español en YouTube).

Todas las actividades del proyecto *Changing schools, changing lives* tienen este cambio de actitud como principal objetivo.

Como ejemplo de algunas de estas ideas y a modo de inspiración para el cambio desde el humor, pueden ver algunas viñetas de Frato, en *Las reflexiones de Frato*, por F. Tanucci):

<http://www.utopiayeducacion.com/2007/05/las-reflexiones-de-frato-por-francesco.html>



Figura 18 viñeta procedentes de “Las reflexiones de Frato” (F. Tanucci)

Por otra parte, no seríamos justos si en esta guía no mencionáramos las **aportaciones del enfoque del Diseño Universal de aprendizaje (DUA)**, inspirador de las mejores prácticas para hacer la escuela más inclusiva.

A- Origen del DUA

Según la guía DUA-A (Diseño universal de aprendizaje accesible) publicada por el CEFIRE, de la Comunidad Valenciana por Villaescusa (coord.) (2021), el enfoque DUA proviene del mundo de la Arquitectura y el diseño de productos.

Fue Ronald Mace quién acuñó este término por primera vez en los años 90. Se basa en la idea de diseñar todo tipo de productos teniendo en cuenta la diversidad de usuarios.

Este enfoque se ha reconocido internacionalmente como el que permite la igualdad de oportunidades, sin poner el foco en la discapacidad de la persona, sino en la incapacidad del contexto de ayudar a cada persona a aprender.

B- Principios

El enfoque DUA se basa en el conocimiento científico. Así, si bien, tener en cuenta los hallazgos de las neurociencias es útil en educación, si no se analiza el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje, no se tiene por qué producir un aprendizaje de calidad en cada alumno. Así, no se trata sólo de una metodología u otra; por ejemplo, las inteligencias múltiples, o tener presentes los distintos estilos cognitivos o de aprendizaje de cada alumno; sino de tener en cuenta todo eso y, además, sus conocimientos previos su motivación y expectativas, así como la velocidad con la que cada alumno aprende.

Todo esto es integrado en unos principios básicos. Estos se encuentran convenientemente desarrollados en diferentes guías, por ejemplo, la ya citada de Villaescusa (coord.).

La guía creada por CAST (Centro para la tecnología especial aplicada) en 2008, establece tres principios primarios para la aplicación del enfoque en el contexto educativo:

1. Proporcionar múltiples medios de representación, para responder a las diferentes formas de percibir y comprender la información.
2. Proporcionar múltiples medios de expresión de lo que se ha aprendido o se está aprendiendo.
3. Proporcionar múltiples medios de compromiso, dar respuesta a las distintas motivaciones que permitirán al alumno comprometerse con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

C- Elementos fundamentales del DUA

Siguiendo la guía de CEFIRE (2021), para poder favorecer una enseñanza verdaderamente inclusiva, tal como establece la nueva ley orgánica de educación LOMLOE, cada profesor debe analizar y dar respuesta a estos elementos básicos antes y mientras diseña las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje:

1- Condiciones previas que garantizan la accesibilidad:

- Física
- Sensorial
- Cognitiva
- Y emocional

2- Hacer un diseño de actividades que garanticen:

- El acceso a la información
- El procesamiento
- La expresión del conocimiento
- Y la evaluación sumativa

Fomentando a lo largo de todo el proceso la implicación de todos los alumnos (motivación, atención, memoria y participación) y dando continuo feedback en la tarea, en el proceso y para la autorregulación a los alumnos.

Esta guía incluye “canvas”-guía para el profesorado en cada uno de estos elementos. Es una gran herramienta para guiar el análisis del contexto, de tal forma que podamos encontrar qué impide a cada alumno progresar, participar, sentirse implicado, aprender, en definitiva.

D- Para saber más

Nuestra guía pretende ser, por un lado, una base que recoge la situación de partida en fracaso y abandono escolar temprano, y una herramienta práctica que ayude al profesorado a utilizar determinadas metodologías y estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las guías que a continuación se citan, les permitirán profundizar más en el DUA como enfoque que favorece el diseño de procesos educativos verdaderamente accesibles para todos.

1- Guía para el diseño universal para el aprendizaje de Comunidad EJS: aprendizaje, activismo, investigación-

<https://escuelasparalajusticiasocial.net/guia-para-el-diseno-universal-de-aprendizaje-dua-descargala-gratis>

2- Guía DUA- CEFIRE (Comunidad Valenciana)-

<https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/wp-content/uploads/sites/193/2022/03/DUAAcast.pdf>

3- Guía CAST (2008)

http://www.uco.es/aforac/media/recursos/Diseno_Universal_de_Aprendizaje.pdf

4- Guía DUA de Coral Elizondo-

<https://coralelizondo.files.wordpress.com/2018/12/DUAABP.pdf>

En las siguientes páginas, hemos tratado de recoger recursos útiles para facilitar el cambio metodológico (de ahí el slogan de nuestro proyecto *Cambiando escuelas, cambiando vidas*). Como hemos señalado anteriormente, hemos elegido algunos de los enfoques más fáciles de implementar en el proceso de enseñanza-aprendizaje o que favorece un alto nivel de motivación. También, por supuesto, aquellos enfoques que han demostrado su utilidad por evidencias científicas, coherentes con las enseñanzas de los hallazgos de las Neurociencias.

Por último, recogemos algunas estrategias que recomienda la Unión Europea y que están probando su eficacia en la mejora de los resultados educativos, incluso en zonas deprivadas (Comunidades de aprendizaje, por ejemplo).



Figura19. Dibujo realizado por alumnos de 4º de Primaria en un proceso de reflexión conjunto con su tutor sobre las dificultades específicas de aprendizaje y cómo afectan a la motivación por la escuela en el alumnado que las padece (alumnos de los colegios Nª Sª Fátima, de Molina; Vicente Alexandre, de Fortuna; Nª Sª del Carmen, de Alguazas, entre otros).

METODOLOGÍAS INCLUSIVAS

1. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

1.1. ¿QUÉ SON LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES?

Howard Gardner expone la Teoría de las Inteligencias Múltiples como un modelo en el cual cada individuo posee un conjunto de inteligencias distintas y no una que integre diferentes capacidades (Antunes, 2000). Se rompe con el enfoque tradicional que existía sobre una inteligencia unitaria e integrada y se comienza a entender que la inteligencia no es única. Así pues, esta teoría propone una visión plural sobre la inteligencia, estableciendo que los seres humanos contamos con ocho tipos de inteligencias distintas, lo cual supone un enfoque novedoso y revolucionario en lo que a educación y psicología se refiere. El número de inteligencias con las que contamos ha ido variando y Gardner, el creador de la teoría de las IIMM, insiste en que no es un concepto fijo, pues la ciencia está en constante movimiento y siempre hay lugar a nuevas interpretaciones.

Desde siempre se ha establecido que el cociente intelectual (CI) determina lo inteligente que una persona es. Este es el punto de partida que toma la teoría de las IIMM, cuestionando por qué una persona con mejores habilidades numéricas o lingüísticas es más inteligente que otra mejor dotada para el arte o la música. Gardner (1997) expone que una evaluación temprana en la que se definiera el perfil intelectual de cada individuo sería ideal para potenciar sus oportunidades y mejorar sus debilidades. De esta forma entendemos que nadie es igual, cada persona es inteligente de diferente forma, y no todos aprendemos de la misma manera, por lo que debería existir una educación personalizada. Gardner recoge en su primer libro (*Estructura de la Mente, la teoría de las Inteligencias Múltiples*) la siguiente clasificación de las IIMM (Gomis, 2007), aportando una idea general de cada una de ellas:

● **Inteligencia Lingüística:**

Procesamiento de palabras, manejo del lenguaje oral o escrito con el objetivo de construir y expresar estructuras o comprender a los demás. Incluye la capacidad de escucha. Afín a políticos, maestros, periodistas...

● **Inteligencia Lógico-Matemática:**

Construcción de soluciones y resolución de problemas, así como estructuración de elementos mediante los que realizar deducciones y fundamentarlas con argumentos. Intervienen aspectos como el cálculo, la medición, aritmética o álgebra. Afín a científicos, matemáticos, ingenieros, informáticos...

● **Inteligencia Viso-espacial:**

Capacidad para entender las diferentes dimensiones de un objeto, así como su ubicación, distancia y volumen. Percepción de lo que vemos y habilidad de formar esquemas mentales que nos permitan representar una idea o concepto. Composición de nexos temporales y espaciales entre secuencias y nociones. Afín a artistas, fotógrafos, ingenieros, pilotos...

● **Inteligencia Musical**

Capacidad de expresar equilibrio y belleza mediante la composición de sintonías, melodías, ritmos y armonías. Permite expresarse ya sea dirigiendo, creando o interpretando un instrumento. Afín a músicos, cantantes o personas con facilidad para interpretar la música.

● **Inteligencia Kinestésico-Corporal (Armstrong, 1999)**

Manipulación de objetos e interacción con el medio. Uso de nuestro cuerpo controlando los movimientos que realizamos tanto a nivel de psicomotricidad global como fina. Integra aspectos como la coordinación, fuerza, flexibilidad, equilibrio, destreza y velocidad. Además, incluye las capacidades autoperceptivas, táctiles y la percepción de medidas y volúmenes. Afín a atletas, deportistas, artesanos...

● **Inteligencia Interpersonal**

Habilidad para entender a los demás, comprender las motivaciones internas que guían sus actuaciones y la forma en que gestionan sus sentimientos, impresiones y sensaciones. Está íntimamente relacionada con la habilidad de mantener relaciones sociales. Afín a consejeros, líderes políticos y espirituales.

● **Inteligencia Intrapersonal**

Creación de una idea propia y personal sobre quiénes somos y qué posición tomamos en la sociedad. Incluye valores que componen nuestra identidad, así como las ideas que tomamos para autodefinirnos. Expone la segmentación del yo en sentimientos, emociones, autorreflexión e intuición. Afín a psicólogos y filósofos.

● **Inteligencia Naturalista**

Habilidad de observar la naturaleza, identificar y clasificar en géneros y especies, así como entender los sistemas naturales y artificiales. Incluye la curiosidad científica. Afín a biólogos, jardineros, ecologistas, científicos...

1.2. ¿POR QUÉ ES ÚTIL EL ENFOQUE DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES-IM?

Según Gomis (2007), este enfoque es útil porque:

- Amplía experiencias educativas, dado que se trabaja un conjunto más amplio de áreas de aprendizaje, lo cual es esencial para el desarrollo de la configuración de intereses y capacidades de cada alumno. Esto favorece que cada estudiante demuestre sus habilidades más y menos potenciadas.
- Evalúa, detecta y apoya las fortalezas de los alumnos en las diferentes áreas. Esto permitirá potenciar los puntos fuertes, ayudar en su motivación y mejorar las debilidades. De esta forma, la evaluación será continua e inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación propiamente dicha no será similar a la utilizada en la escuela tradicional, sino que se realizará mediante medidas objetivas u observaciones durante la realización de proyectos. El producto de la evaluación no será otro más que un informe sobre sus conocimientos, habilidades y estilos de trabajo.
- Fomenta y desarrolla las fortalezas atendiendo a la diversidad. Una vez se conocen los puntos fuertes de los alumnos, los docentes realizarán una educación individualizada, de tal forma que puedan saltar de un área a la siguiente sin ningún tipo de limitación.
- Potencia la transferencia de destrezas para el desarrollo de otras áreas. Los docentes usarán las experiencias, conocimientos y habilidades aprendidas en las áreas en las que mejor se desenvuelven los alumnos, con el objetivo de potenciar otros dominios en los que se tenga mayor dificultad. Este concepto es conocido por Gardner y sus colaboradores (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000) como «tender puentes».

1.3. ¿EN QUÉ CONSISTE? EJEMPLOS DE ACTIVIDADES POR ETAPAS

En el centro Col·legi Montserrat en Barcelona, se trabaja las inteligencias múltiples desde que los niños empiezan en la escuela en Educación Infantil (0-6 años).

Vamos a desarrollar algunas de las medidas que llevan a cabo en el centro en la etapa de Educación Infantil (1-5 años) para potenciar y desarrollar las inteligencias múltiples (Del Pozo,2011).

1.3.1. Inteligencias múltiples en educación infantil

INTELIGENCIA INTER E INTRAPERSONAL

Programa de desarrollo social a través de acogidas diarias, teatro y marionetas.

Las actividades de acogidas: se realizan desde el primer año hasta los 5 años. Consiste en un encuentro en un espacio común con todo el equipo docente de Infantil durante 30 minutos y compartir experiencias, vivencias, conocimientos... Para introducir un tema, puede ir desde una canción, un vídeo, una representación, un juego, visita de un personaje mágico o un experto que nos ayuda a introducir un tema. Temas que se tratan: me conozco; descubrimientos de los otros; hábitos y normas; ¿hay conflictos?, posibles soluciones; actitudes cívicas; acciones positivas-acciones negativas; entrenamiento asertivo; reconocimiento de emociones; comentarios de conocimientos de actualidad.

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

Desde el nivel de un año, se trabaja la expresión oral mediante exposiciones individuales a través del protagonista de la semana. Cada semana, uno le presenta a los compañeros un tema o una historia de la que es protagonista. El protagonista tiene características diferentes según la edad:

- 1 año: carta de presentación
- 2 años: libro viajero
- 3 años: el día que nací yo
- 4 años: el libro de los oficios
- 5 años: la estrella de la semana

Vamos a conocer también el tratamiento que se le da en el centro al aprendizaje de la lectura.

- **Niños de 1 a 3 años:** durante el primer trimestre, la maestra pasa bits de lectura con los nombres de los alumnos de la clase y las palabras del cuento lector. Durante el segundo trimestre, añade juegos y distintas actividades para que reconozcan su nombre y aprendan el trazo que a partir de 3 años utilizarán para comenzar a escribir.
- **Niños de 4 años:** diariamente se trabajan palabras del cuento lector y bits del abecedario.
- **Niños de 5 años:** diariamente se trabaja el abecedario junto con juegos y actividades con las letras y lecturas compartida de palabras y frases.

Por otro lado, el aprendizaje de la escritura se lleva a cabo de la siguiente manera:

- **Niños de 2 años:** se inician en la escritura con ejercicios de grafomotricidad dirigidos y libres y también a través del dibujo.
- **Niños de 3 años:** escritura de su nombre, trazo de las vocales siguiendo el orden i, u, a, e, o en mayúscula.
- **Niños de 4 años:** escritura de su nombre con letra enlazada y trazo de las letras e, o, l, s, m, p.
- **Niños de 5 años:** conocen todas las letras y se inician en la escritura de frases inventadas y de dictados cortos.

INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA y NATURALISTA

La inteligencia lógico-matemática se desarrolla a través de la introducción del ajedrez en el aula.

Y ambas inteligencias se trabajan a través del método científico que se desarrolla de la siguiente manera:

1. **Problema:** identificar un problema o plantear una pregunta.
2. **Hipótesis:** formular una posible explicación o respuesta.
3. **Experimento:** realizar la investigación o la actividad para comprobarlo.
4. **Observación:** observar y anotar datos para poderlos interpretar.
5. **Conclusión:** extraer conclusiones a partir de la observación.

Se lleva a cabo mediante los proyectos de comprensión y ayudan a complementarlos con los bits de conocimientos enciclopédicos.

Los bits de conocimientos enciclopédicos se agrupan en categorías que hacen referencia a un tema y cada categoría está compuesta por un grupo de 6 a 12 imágenes. La imagen se muestra un segundo y la colección completa se pasa 3 veces al día durante 10 días. Los temas que se utilizan son: zoología, geografía, anatomía, religión, arte, historia, botánica, ingeniería, química, matemáticas, literatura y música.

Otra forma de trabajar ambas inteligencias es a través del programa “thinking” que consiste en desarrollar su capacidad de pensar y se lleva a cabo a partir de los 3 años, con los siguientes pasos:

- Al término de una actividad, acostumbran a los niños a responder ¿qué hemos hecho?, ¿cómo lo hemos hecho?, ¿qué he aprendido?, ¿cómo podemos hacerlo mejor?
- Mapa de pensamiento (a través de una lista estructurada de preguntas) y organizador gráfico (hace visible al niño lo que ha pensado junto con el grupo): por ejemplo, en qué se parecen, en qué se diferencian, qué semejanzas y diferencias te parecen importantes, a qué conclusión llegas después de lo que hemos pensado.

- Rutinas de pensamiento, siguiendo el índice:
 1. Veo, pienso, me pregunto.
 2. Qué te hace decir esto.
 3. Pensar, preguntar, explorar.
 4. Pensar, juntarse, compartir.
 5. Círculos de punto de vista.
 6. Pensaba..., ahora pienso...

INTELIGENCIA VISO ESPACIAL Y CORPORAL

A través de un programa artístico repartido en dos talleres:

- Taller sensorial
- Taller plástico-creativo

Pretende desarrollar la autonomía, realiza una transformación del espacio-ambiente cada semana, aunque el tema sea el mismo, experimentación, libertad, imaginación, estética (elementos aislados que son puestos en relación), respeto.

INTELIGENCIA MUSICAL

A través de un programa musical que consiste en escuchar, bailar, interpretar o analizar desarrollado por edades de la siguiente manera:

- Cantar y bailar con 1 y 2 años realizando discriminación auditiva, audiciones musicales, reconocimiento de instrumentos y lenguaje musical con grave-agudo, silencio-sonido y rápido-lento.
- A partir de los 3 años: tocan un instrumento que suele ser el violín. El análisis de audiciones se realiza siguiendo los pasos:
 - Información sobre el compositor.
 - Explicación del argumento y su estructura.
 - Profundización en 1, 2 o 3 pasajes concretos.
 - Presentación de los instrumentos que aparecen en la obra (figura y nombre).
 - Discriminación de líneas melódicas que los niños puedan cantar o tocar.

1.3.2. Inteligencias múltiples en educación primaria

En el Colegio de Educación Infantil y Primaria “El Recuerdo” en la pedanía de San Javier, realizan la implementación de las Inteligencias Múltiples siguiendo unos sencillos pasos.

1. Realización del siguiente cuestionario para los docentes:

▷ [Test de las inteligencias múltiples - PsicoActiva](#)

2. Realización del siguiente cuestionario para los alumnos:

[INTELIGENCIAS-MÚLTIPLES-INVENTARIO-PARA-NIÑOS-Y-NIÑAS.pdf](#)
(www.orientacionandujar.es)

3. Análisis pormenorizado de los siguientes resúmenes de las Inteligencias Múltiples:

ÁREA	DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
LINGÜÍSTICA	La habilidad de pensar en palabras y utilizar el lenguaje para expresar y percibir significados complejos.	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles.	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo.
LÓGICO MATEMÁTICA	La habilidad de calcular, cuantificar, utilizar el razonamiento lógico, considerar premisas, hipótesis, pautas y relaciones y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar.	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto.
ESPACIAL	La capacidad de pensar de forma tridimensional, de percibir imágenes de forma interna y externa, recrearlas, transformarlas, hacer que los objetos y uno mismo se muevan a través del espacio, y codificar y producir gráficos.	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos, leer mapas y gráficos, hacer puzzles y laberintos, imaginar cosas, soñar despierto.	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando.
CORPORAL CINESTÉSICA	La habilidad de manipular objetos, de coordinar y utilizar los músculos de forma armónica, el equilibrio físico, la rapidez, la flexibilidad y la sensibilidad en el tacto.	Moverse, tocar y bailar, hacer teatro, los trabajos manuales, los oficios manuales y el lenguaje corporal.	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
MUSICAL	La sensibilidad para percibir tono, melodía, ritmo y entonación.	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música.	Usando ritmos, melodías, cantando, escuchando música y melodías.
INTERPERSONAL	La capacidad de entender a las personas e interrelacionarse con ellas. La habilidad de liderar, organizar, comunicar, resolver conflictos y vender.	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente.	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.
INTRAPERSONAL	La capacidad de entenderse a uno mismo, reconociendo los puntos fuertes y debilidades propias y estableciendo objetivos personales.	Trabajar solo, reflexionar, perseguir los intereses propios, fomentar la auto-disciplina.	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
NATURALISTA	La capacidad de observar la naturaleza, entender sus leyes y procesos, haciendo distinciones e identificando la flora y la fauna.	Participar en la naturaleza, hacer distinciones...	Trabajando en el medio natural, explorando los seres vivos, aprendiendo sobre plantas y temas relacionados con la naturaleza.

Tabla 3. Descripción de las inteligencias múltiples (Jorquera y otros, 2013. Fuente. WEB " El parque de las emociones"), recuperado de: www.elparquedelasemociones.com)

Área de inteligencia	Puntos fuertes	Preferencias	Aprende mejor a través de	Necesidades
VERBAL/ LINGÜÍSTICA	Escribir, leer, memorizar fechas, pensar en las palabras, contar historias.	Escribir, leer, contar cuentos, hablar, memorizar, trabajar en la resolución de puzzles.	Escuchar y ver las palabras, hablar, leer, escribir, discutir y debatir.	Libros, diarios, herramientas de escritura, diálogo, discusión, debate, cuentos, etc.
MATEMÁTICA/ LÓGICA	Matemáticas, lógica, resolución de problemas, razonamiento.	Preguntar, trabajar con números, experimentar, resolver problemas.	Trabajar con relaciones y patrones, clasificar, categorizar, trabajar con el resumen.	Dar que pensar y explorar, ciencia de los materiales, manipulador, viajes al planetario y el museo de la ciencia.
VISUAL/ ESPACIAL	Mapas, lecturas de cartas, dibujos laberintos, puzzles, imaginar cosas, visualización.	Dibujar, construir, diseñar, crear, soñar despierto, mirar dibujos.	Trabajar con imágenes y colores, visualizando, usando el ojo de la mente, dibujos.	LEGO, videos, películas, diapositivas, arte, juegos de inteligencia, laberintos, rompecabezas, libros ilustrados, viajes a museos de arte, etc.
CORPORAL/ CINESTÉSICA	Atletismo, danza, artesanía, uso de herramientas, ritmos, cantos.	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal.	Tocar, mover, conocer a través de sensaciones corporales, el procesamiento.	Juego de roles, teatro, construcciones, movimiento, deportes y juegos físicos, experiencias táctiles y manuales.
MUSICAL	Recogiendo los sonidos, recordando melodías, ritmos, cantos.	Cantar, tocar un instrumento, escuchar música, etc.	El ritmo, el canto, la melodía, escuchar música y melodías.	Conciertos, música, juega en casa y en la escuela, instrumentos musicales, etc.
INTERPERSONA L	Dirigiendo, organizando, comprendiendo a la gente, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo.	Hablar con la gente, tener amigos, unirse a grupos.	Compartir, comparar, entrevistar, cooperar.	Amigos, juegos en grupo, reuniones sociales, eventos comunitarios, clubes mentores y programas de aprendizaje.
INTRAPERSONA L	Reconociendo fortalezas y debilidades, establecer metas, comprensión de uno mismo.	Trabajar solo, reflexionar, perseguir intereses.	Trabajar solo, tener espacio, hacer proyectos a su propio ritmo.	Lugares secretos, tiempo a solas, proyectos a su propio ritmo, opciones.
NATURALISTA	Comprendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna.	Estar involucrado en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajar en la naturaleza, la exploración de los seres vivos, aprender sobre las plantas y los fenómenos naturales.	Orden, conexiones con la vida real y la ciencia.

Tabla 3. Continuación. Descripción de las inteligencias múltiples (Jorquera y otros, 2013. Fuente. WEB "El parque de las emociones"), recuperado de: www.elparquedelasemociones.com)

Inteligencia	Musical	Cinestésica	Lingüístico-Verbal	Lógico-Matemática
Capacidad o habilidad para	Percibir, distinguir, expresar ritmos, timbre y tono.	Usar el cuerpo para expresar ideas, realizar actividades o resolver problemas.	Usar las palabras	Manejar números, comprobar hipótesis, deducir conclusiones.
Quién	John Lenon	Michael Jordan	Antonio Machado	Albert Einstein
Profesiones	Cantantes, compositores, músicos, bailarines.	Deportistas, artesanos, cirujanos y bailarines.	Cuentacuentos, político, actor, escritor.	Científico, analista, filósofo, investigador.
Esas personas se caracterizan porque	Son innovadores y creativos, les atraen los sonidos de la naturaleza, sensibles, tocan instrumentos, silban, componen, dan sentido musical a las frases, recopilan música, cantan, todo es un instrumento.	Se mueven mucho, son expresivos, ágiles, hábiles con los instrumentos musicales, sobresalen en representaciones escénicas, capacidad espacial, imaginativos, creativos, voluntariosos, improvisadores.	Piensan en palabras, narran historias, memorización de fechas, improvisan, aprenden a través del oído, hábil en idiomas, dominan lenguajes, TICs	Disfrutan con los números, los juegos lógicos o simbólicos, ajedrez, puzles.
A esas les gusta y por lo tanto aprenden mejor	Escuchando, poniendo un ritmo, cantando, con música, moviéndose mientras escuchan, cantando lo aprendido.	Tocando, moviéndose por sensaciones corporales, representando contenidos para aprender, por mapas mentales y experimentado.	Leyendo, escuchando, inventando historias, haciendo puzles, contando chistes y cuentos, hablando.	Resolviendo problemas, relacionando, clasificando, investigando, creando analogías.

Tabla 3. Continuación. Descripción de las inteligencias múltiples (Jorquera y otros, 2013. Fuente. WEB " El parque de las emociones"), recuperado de: www.elparquedelasemociones.com)

Inteligencia	Viso-Espacial	Naturalista	Intrapersonal	Interpersonal
Capacidad o habilidad para	Procesar en 3D, pensar en imágenes, representar ideas.	Percibir semejanzas y diferencias entre especies, descubrir patrones y captar sistemas naturales.	Reflexionar sobre las propias motivaciones y respuestas emocionales.	Conocer y comprender a otros, sus motivaciones, sus intenciones y sus objetivos.
Quién	Antonio Gaudí	Félix Rodríguez de la Fuente	Howard Gardner	Martin Luther King
Profesiones	Cirujanos, pintores, fotógrafos, modistos, inventores.	Biólogos, físicos, arqueólogos, jardineros, veterinarios, bioquímicos, forestales.	Filósofos, psicólogos, pedagogos, religiosos, líderes, coaching.	Vendedores, políticos, profesores, terapeutas.
Esas personas se caracterizan porque	Sobresalen en la visualización y habilidades para entender mapas, piensan en imágenes, creativos, se orientan, pintan, diseñan, memoria visual, ven el mundo de distinta manera.	Observan la naturaleza, salen al campo, visitan jardines, son sensibles a la vida, coleccionan y experimentan con la naturaleza, organizan, etiquetan, protegen la fauna y la flora, son meticulosos con las anotaciones.	Se concentran con facilidad, son reflexivos y analíticos, reconocen sus fortalezas y debilidades, requieren de un espacio y tiempo privado, son autoconscientes de sus sentimientos y sueños.	Les gusta trabajar en grupo, observan y captan las necesidades y las emociones de los otros, tienen muchos amigos, organizan y comunican bien, intervienen como mediadores en conflictos.
A esas les gusta y por lo tanto aprenden mejor	Dibujando, esquematizando, viendo películas, haciendo PowerPoint, disfrutando del arte.	Interactuando con la naturaleza, comparando y contrastando, mirando, oliendo, escuchando y tocando, anotando, investigando, haciendo una tormenta de ideas.	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.	Compartiendo, organizando, resolviendo, conflictos, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.

Tabla 3. Continuación. Descripción de las inteligencias múltiples (Jorquera y otros, 2013. Fuente. WEB " El parque de las emociones"), recuperado de: www.elparquedelasemociones.com

1.4. ESTRATEGIAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS IM

1.4.1. ¿Por dónde empezar?

- Individualmente, ¿qué Inteligencia Múltiple trabajo ya y cómo puedo incorporar el resto de Inteligencias Múltiples?
- Por grupos, ¿qué actividades hace el centro, ya que favorecen las Inteligencias Múltiples?
- A nivel de Claustro, detectar qué Inteligencias Múltiples se favorecen y cuáles no.
- Elegir y diseñar cómo lo vamos a realizar.

1.4.2. ¿Cómo podemos organizarlo?

- Por rincones para cada una de las Inteligencias Múltiples (Organización espacial).
- Dedicar cada día a 2 o más Inteligencias Múltiples (Organización temporal).
- Un día todas las Inteligencias Múltiples, semanalmente (Organización temporal).
- Cada aula una Inteligencia Múltiple (Organización espacial).
- Actividades de cada Inteligencia Múltiple en la enseñanza tradicional
- Cada día una Inteligencia Múltiple todo el centro (Organización temporal).
- Trabajo por proyectos incluyendo las Inteligencias Múltiples.
- Una semana dedicada a las Inteligencias Múltiples (Organización temporal).
- Un aula dedicada a las Inteligencias Múltiples (Organización espacial).

¿Cómo programar desde las inteligencias múltiples?

Con PROYECTOS (3-6 semanas)

Con LA PALETA (un día)

¿Qué implica programar así?

- * Relacionar las inteligencias con las competencias.
- * El trabajo cooperativo de los profesores.
- * Tener en cuenta las inteligencias de los profesores.
- * Seleccionar al azar las herramientas para proporcionar más oportunidades y generar mayor creatividad y más diversidad de actividades.
- * Tener en cuenta las posibles interferencias entre las inteligencias.
- * Llevar a cabo una atención a la diversidad real.

EJEMPLO DE LA HERRAMIENTA PALETA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA/VERBAL

- 1 Escritura creativa:** escribir textos originales sin límites.
- 2 Hablar de manera formal:** presentaciones orales delante de otros.
- 3. Humor-chistes:** juegos de palabras, pareados humorísticos, chistes sobre temas académicos.
- 4. Improvisaciones:** hablar de forma improvisada sobre un tema escogido al azar.
- 5. Diario-agenda:** recoger y anotar todos los pensamientos e ideas.
- 6. Poesía:** crear tu propia poesía y apreciar la de los demás.
- 7. Lectura:** estudio de material escrito sobre un concepto, idea o proceso.
- 8. Crear-narrar historias:** inventar y crear historias sobre un tema.
- 9. Debate verbal:** presentar ambos lados/versiones de un tema de un modo convincente.
- 10. Vocabulario:** aprender nuevas palabras y comunicarlas en una comunicación cotidiana.

INTELIGENCIA LÓGICO/MATEMÁTICA

- 1. Símbolos abstractos-fórmulas:** designar sistemas de notación esquemática (fórmulas), para un proceso o contenido temático.
- 2. Cálculo:** emplear pasos específicos, operaciones, procesos, fórmulas y ecuaciones para resolver problemas.
- 3. Descifrar códigos:** comprender y comunicarse con lenguaje de símbolos.
- 4. Forzar relaciones:** crear conexiones significativas entre ideas incoherentes.
- 5. Organizadores gráficos-cognitivos:** trabajar con redes, diagramas de Venn, matrices, escalas, mapas conceptuales.
- 6. Juegos de lógica-patrones:** crear puzzles que contengan un reto para encontrar un patrón escondido.
- 7. Secuencias o patrones numéricos:** investigar hechos numéricos y analizar estadísticas sobre un tema.
- 8. Esquemas:** inventar una explicación lógica punto por punto.
- 9. Resolución de problemas:** buscar los procedimientos apropiados para actuaciones que impliquen resolución de problemas.
- 10. Silogismos:** crear hipótesis y deducciones lógicas sobre un tópico. (si...entonces...).

INTELIGENCIA VISUAL/ESPACIAL

- 1. Imaginación activa:** encontrar conexiones entre diseños visuales y experiencias (o conocimientos) ya vividos.
- 2. Esquemas de color o texturas:** asociar colores y texturas con conceptos, ideas o procesos.
- 3. Dibujar:** crear gráficos representativos de conceptos, ideas o procesos que se estén estudiando (diagramas de flujo, ilustraciones...).
- 4. Visualización guiada:** crear imágenes mentales o imágenes de un concepto, idea o proceso (personajes de historia, un proceso científico...).
- 5. Mapas mentales:** crear mapas visuales (conceptuales) con la información.
- 6. Collage:** diseñar una colección de imágenes para mostrar diferentes aspectos o dimensiones de una idea, concepto o proceso.
- 7. Pintar:** utilizar pinturas o marcadores de color para expresar la comprensión de conceptos, ideas o procesos (creación mural).
- 8. Esquemas-diseños:** crear patrones abstractos para representar relaciones entre diversos conceptos, ideas o procesos.
- 9. Simular-fantasear:** crear escenarios divertidos en la mente en base a una información o unos datos.
- 10. Esculpir:** crear modelos de barro para demostrar la comprensión de conceptos, ideas o procesos.

Fuente. Extraído de www.orientacionandujar.com

INTELIGENCIA CINESTÉSICA/CORPORAL

- 1. Lenguaje del cuerpo-gestos básicos:** representar el significado con el cuerpo, interpretaciones o representaciones de una idea con movimiento físico.
- 2. Escultura corporal-tabla:** ordenar (como una escultura) un grupo de personas para expresar una concepto, idea o proceso.
- 3. Representación dramática:** crear un mini drama que muestre la relación dramática entre conceptos, ideas o procesos.
- 4. Folk – danza:** crear la coreografía de un baile que demuestre la comprensión de conceptos, ideas o procesos.
- 5. Rutinas gimnásticas:** diseñar un flujo orquestado de movimientos físicos que incorpore relaciones con un tema.
- 6. Gráfico humano:** crear una línea continua, a un lado los que está de acuerdo y al otro los que no, para expresar la comprensión de conceptos, ideas o procesos.
- 7. Inventar:** fabricar algo que demuestre un concepto, idea o proceso (un modelo para demostrar cómo funciona algo)
- 8. Ejercicios físicos – gimnasia:** crear rutinas físicas que otros realicen para aprender conceptos, ideas o procesos.
- 9. Role play – mimo:** representar role-play o relatos cortos para expresar la comprensión de un concepto, idea o proceso.
- 10. Juegos deportivos:** crear juegos de competición o concursos basados en el conocimiento específico de un concepto, idea o proceso.

Fuente. Extraído de www.orientacionandujar.com

INTELIGENCIA MUSICAL

- 1. Sonidos medioambientales:** emplear los sonidos naturales que estén relacionados con un objeto, concepto o proceso anteriormente estudiado.
- 2. Sonidos instrumentales:** utilizar instrumentos musicales que producen sonidos para una lección (ej. acompañamientos)
- 3. Composición-creación musical:** componer y crear música para comunicar la comprensión de un concepto, idea o proceso.
- 4. Actuación musical:** crear presentaciones o informes en los que la música y el ritmo tienen un papel importante.
- 5. Vibraciones-percusión:** emplear vibraciones o ritmos para comunicar un concepto, idea o proceso.
- 6. Rap:** utilizar raps para facilitar la comunicación o para recordar ciertos conceptos, ideas o procesos.
- 7. Patrones rítmicos:** producir ritmos y tiempos para mostrar los diferentes aspectos de un concepto, idea o proceso.
- 8. Cantar-tararear:** crear canciones sobre un tema académico o buscar canciones para complementar ese tema.
- 9. Esquemas tonales:** los tonos asociados a un tema.
- 10. Sonidos o tonos vocales:** producir sonidos con las cuerdas vocales para ilustrar un concepto, idea o proceso determinado.

Fuente. Extraído de www.orientacionandujar.com

INTELIGENCIA INTERPERSONAL

1. Enseñar habilidades de colaboración: reconocer y aprender habilidades sociales necesarias para entablar una relación entre dos personas.

2. Estrategias de aprendizaje cooperativo: realizar un trabajo en equipo estructurado para los diferentes aprendizajes académicos.

3. Prácticas de empatía: expresar la comprensión desde el punto de vista o experiencias personales de otra persona.

4. Ofrecer feedback: dar una respuesta honesta a la actuación u opinión de alguien.

5. Proyectos de grupo: investigar un tema con otros, trabajando en equipo.

6. Intuir los sentimientos de los demás: adivinar lo que está sintiendo o experimentando otra persona en una situación determinada.

7. Rompecabezas: dividir el aprendizaje de un tema en diferentes partes de manera que los alumnos puedan aprender unos de otros y enseñar unos a otros.

8. Comunicación persona a persona: fijarse en cómo las personas se relacionan y cómo se podría mejorar la relación.

9. Recibir la reacción (feedback): aceptar la reacción, opinión ... de otra persona sobre lo que uno está haciendo.

10. Ser sensible a las motivaciones de los demás: explorar un tema para descubrir por qué actuaron los otros de un modo concreto para tomar ciertas decisiones.

Fuente. Extraído de www.orientacionandujar.com

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

- 1. Práctica de estadios alterados de conciencia:** aprender a cambiar el propio humor o estado de ánimo para lograr un estado óptimo.
- 2. Procesamiento emocional:** reconocer las dimensiones afectivas sobre algo que se estudie.
- 3. Habilidades de concentración:** aprender la habilidad de concentrar la mente en una idea o tema.
- 4. Razonamiento de orden superior:** progresar de la memorización a la síntesis, integración y aplicación.
- 5. Trabajos-Proyectos independientes:** trabajar solo para expresar sentimientos y pensamientos sobre un tema.
- 6. Procedimientos de autoconocimiento:** encontrar las implicaciones o aplicaciones personales de los temas aprendidos en el aula para la vida personal de cada uno.
- 7. Técnicas de metacognición:** reflexionar sobre el propio pensamiento.
- 8. Práctica de conciencia:** prestar atención a la experiencia propia vivida.
- 9. Métodos de reflexión silenciosa:** trabajar con instrumentos de reflexión como diarios de pensamientos, diarios personales...
- 10. Estrategias de pensamiento:** aprender qué pautas de pensamiento utilizar para realizar cada una de las tareas.

Fuente. Extraído de www.orientacionandujar.com

INTELIGENCIA NATURALISTA

- 1. Reconocimiento de patrones arquetípicos:** descubrir las repeticiones, patrones estandarizados y diseños de la naturaleza en todo el universo.
- 2. Cuidado de plantas y animales:** realizar proyectos que incluyan el cuidado, tratamiento de animales, insectos, plantas u otros organismos.
- 3. Prácticas de conservación:** participar en proyectos de cuidado y preservación del medio ambiente.
- 4. Reacciones (feedback) del medioambiente:** comprender y adaptarse al medio y sus reacciones naturales.
- 5. Laboratorios naturales:** crear experimentos o actividades en los cuales se emplean objetos del mundo natural.
- 6. Encuentros con la naturaleza-trabajos de campo:** ir fuera para poder experimentar con la naturaleza o traer la naturaleza al aula a través de vídeos, objetos, animales, plantas...
- 7. Observación de la naturaleza:** participar en actividades de observación como, por ejemplo, actividades geológicas, exploraciones, guardar diarios de naturaleza...
- 8. Simulaciones del mundo natural:** recrear o representar la naturaleza con formas (dioramas, montajes, fotografías, dibujos...)
- 9. Clasificación de las especies:** trabajar con matrices de clasificaciones para comprender las características de los objetos naturales.
- 10. Ejercicios de estimulación sensorial:** incorporar los sentidos a los sonidos de la naturaleza, olores, gustos, texturas y cosas visibles.

Fuente. Extraído de www.orientacionandujar.com

1.5. MÁS ACTIVIDADES PARA TRABAJAR ALGUNAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

1.5.1. Inteligencia verbal o lingüística

En primer lugar, debemos detectar cuáles son las fortalezas y debilidades del alumno y del maestro o profesor, ya que ello condicionará la programación.

Para conocer cuál es el nivel de desarrollo en cada una de las inteligencias, podemos utilizar un cuestionario, partiendo de una adaptación del elaborado por Thomas Armstrong (Armstrong 2006).

I.M LINGÜÍSTICA O VERBAL	0	1	2	3
¿Son importantes para mí los libros?				
¿Tengo palabras en mi mente antes de leer, hablar o escribir?				
¿Me gusta más la radio o una grabación que la TV o las películas?				
¿Me gustan los juegos de palabras?				
¿Me entretengo con trabalenguas, rimas, juegos de palabras?				
¿ Me pide que explique el significado de la palabra que he utilizado?				
¿Entiendo mejor lengua y literatura que ciencias sociales?				
¿Me resulta sencillo aprender o leer otra lengua?				
¿Mi conversación incluye referencias a datos que leo o escucho?				
¿He escrito algo de lo que estoy orgullosa/o?				

0=Nunca / 1= Casi Nunca / 2= A veces / 3= Siempre

Tabla 4. Cuestionario sobre Inteligencias Múltiples (Armstrong T., 2006)

Sumar resultados y dividir entre 10, el resultado sería la valoración de esta I.M Para realizar la programación, debemos de tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, debemos definir qué queremos que aprendan nuestros alumnos y cómo vamos a conseguirlo.

Por ejemplo, para trabajar el aparato digestivo, le pediremos al alumno: “Imagina que eres una chuche y un niño te come, describe el excitante viaje que realizarías como si estuvieras subido en una montaña rusa por el interior de tu cuerpo”.

Le ofreceremos una caja de herramientas/estrategias para usar en diferentes rincones del aula por los alumnos. Partiremos, para ello, de lo ideado por el doctor David Lazear. Las herramientas podrían ser las siguientes:

Rincón de escritura creativa: Escribir textos sin límites. Escribir mitos, leyendas, cuentos, cartas a amigos/conocidos/familiares y cartas a organismos privados u oficiales, obras de teatro, artículos, sucesos, biografías, autobiografías.

Rincón de exposición oral: Hablar delante de otros de forma improvisada o realizando una presentación más formal con apoyo visual para narrar o contar historias sobre un tema elegido por ellos mismos o propuesto por el profesorado, dentro de los contenidos de la programación didáctica. Contar historias, cuentos. Exponer un discurso sobre un tema del que sean expertos. Realizar una entrevista a un personaje famoso, o una entrevista de trabajo o para el acceso a la universidad. Crear contenidos para un programa de radio o una exposición/presentación ante un grupo determinado de público o destinatarios. Crear un programa de noticias locales, regionales, nacionales e internacionales. Dar ideas, ofrecer recursos para solucionar problemas. Elaborar un discurso formal sobre un tema específico. Exponer un monólogo.

Rincón de asamblea o debate para presentar un tema desde diferentes perspectivas.

Rincón de lectura: Habrá materiales diversos en formato electrónico y en papel (folletos de publicidad, guías de viajes, recetarios de cocina, periódicos, formularios, cartas de la administración local, estatal y autonómica, cartas personales manuscritas...). Leer individualmente y en público.

Rincón de juegos de palabras: Exponer y escribir chistes, rimas, poesías, exponer significado de nuevas palabras, realizar crucigramas, exponer palabras claves o frases sobre el contenido a aprender, exponer palabras que representen un concepto amplio (ejemplo: sumisión) y escribir una frase con cada letra de las palabras. Crear un diccionario. Inventar un lema. Hacer listados de...

Diario: Anotar todas las ideas, pensamientos, sentimientos, decisiones personales.

Generar una nueva forma para evaluar, donde la evaluación del aprendizaje del alumno dé respuesta a la diversidad de estilos cognitivos y de aprendizaje.

La evaluación se realizará desde el primer momento que se inicia el aprendizaje. Ofreceremos ayuda al alumno para que realice una autorreflexión sobre lo que ya conoce del contenido que vamos a aprender y lo que le gustaría saber.

Al final del proceso, dado que ha cambiado el rol del alumno y del maestro, el alumno se convierte en agente activo de su proceso de evaluación, el alumno realizará una autoevaluación de lo que ha aprendido que antes no sabía y coevaluación, colaborando en la autoevaluación realizada por su compañero.

Se utilizarán como instrumentos de evaluación:

- **Portfolio**, donde el alumno refleja sus conocimientos previos, sus experiencias de aprendizaje, sus logros (esfuerzos personales, iniciativas, hábitos, reflexiones).
- **Rúbricas**: preestablecer unos criterios, fragmentados por niveles, para evaluar tanto el proceso como el resultado y valorarlos cuantitativa y cualitativamente, estableciendo el grado de adquisición de los objetivos finales que se deben alcanzar.

El foco de atención en el proceso evaluador ha de recaer en la cuantificación de los contenidos aprendidos sino en el proceso de aprendizaje que ha realizado el alumno.

Como resultado de este proceso de autoevaluación, el alumno realizará un proceso de metacognición sobre cuál ha sido su proceso de aprendizaje, cuáles han sido sus puntos fuertes (habilidades, fortalezas) y débiles (debilidades, limitaciones) y valorará así sus logros y metas conseguidas y podrá describir cómo lo ha conseguido, identificará y describirá la o las estrategias que ha utilizado, evaluará la eficacia de cada una de ellas y partirá de ello para planificar su proceso de aprendizaje en un futuro.

1.5.2. Inteligencia cinestésica o corporal

1- Definición

La Inteligencia corporal-cinestésica: consiste en la capacidad de utilizar el cuerpo para realizar actividades que expresan las ideas, emociones y sentimientos propios de las personas. Así como la creación y elaboración de productos y estrategias que se expresan con el cuerpo. Las personas que destacan en inteligencia cinestésica disfrutan corriendo, bailando, saltando, tocando, moviéndose, realizando deporte en general; haciendo teatro, danza, actividades manipulativas como el atletismo, el arte dramático, etc.

La inteligencia corporal-cinestésica es la capacidad de usar nuestro propio cuerpo con gran precisión, ayudándonos a propiciar la ejecución de nuestras metas y objetivos personales. El cuerpo es la parte activa que nos facilita el impulso necesario y nos dirige para pasar de la intención a la acción.

La inteligencia corporal-cinestésica es una conexión entre la mente, las emociones y el movimiento.

Es la inteligencia presente principalmente en deportistas, artesanos, comediantes, actores y actrices, mecánicos, cirujanos, escultores, bailarines, etc.

Para potenciar la inteligencia corporal-cinestésica, debemos trabajar con todos los sentidos a través de juegos y actividades motrices que impliquen movimiento.

Marti (2017) afirma que trabajar a través de una metodología basada en la teoría de las inteligencias múltiples desarrolla una mayor motivación en el alumnado.

Horward Gardner considera que la evolución de los movimientos corporales es una ventaja para la especie humana y se extiende a través del uso de herramientas cada vez más especializadas.

Para Amstrong (2009), la inteligencia corporal-cinestésica se entiende como la pericia en la utilización del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos.

La inteligencia corporal nos permite gestionar nuestra coordinación, velocidad, equilibrio y fuerza para conseguir la automatización y el aprendizaje de habilidades. Se relaciona con la coordinación, fuerza, flexibilidad, velocidad, elasticidad, etc. Además, la conexión entre mente y cuerpo mejora el nivel de autoconocimiento y autorregulación.

POR QUÉ ES ÚTIL TRABAJAR LA INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICA EN ESCOLARES

Esta inteligencia nos permite el conocimiento, experimentación, representación mental y toma de conciencia del cuerpo tanto de forma global como de los segmentos que los constituyen. De ahí que no pueda reducirse simplemente a lo motriz, puesto que aspectos como la sensación, la relación, la comunicación, el lenguaje o la integración inciden directamente en el proceso.

Nuestro conocimiento y control sobre el cuerpo impacta directamente en nuestro desarrollo cerebral.

La inteligencia corporal- cinestésica tiene entre otras, estas ventajas:

- Favorece la coordinación de la mente con el resto del cuerpo.
- Mejora los procesos cognitivos, coordinación ojo-mano...
- Mejora la motricidad gruesa y la fina.
- Optimiza el control del propio cuerpo, de nuestra fuerza, de la velocidad, del equilibrio, la precisión...
- Mejora la coordinación de nuestro cuerpo, lo que repercute directamente en fortalecer las conexiones cerebrales y crear nuevas y mejores conexiones en áreas como los ganglios basales, el cerebelo y la corteza motora.

Para realizar cualquier actividad, se requieren tres componentes:

- Componente físico
- Componente cognitivo
- Componente afectivo

Estos componentes tienen el mismo peso a la hora de garantizar la efectividad de la actividad de aprendizaje en cuestión.

- Dimensión motriz, donde interviene la postura, el control motor general, la coordinación visomanual.
- Dimensión cognitiva, donde ha de darse la comprensión de la actividad, concentración y atención necesaria para llevarla a cabo.
- Dimensión afectiva, incluyendo aquí la calma, la relajación y la motivación del individuo para realizar con éxito la tarea.

A través de la estimulación del aprendizaje, utilizando la inteligencia cinestésica si los motivamos a los alumnos y realizamos actividades para fomentar este tipo de inteligencia podremos conseguir y conseguiremos su bienestar en clase, haciendo que disfruten, contagiándoles sensaciones o emociones que consigan “engancharlos” en la aventura del conocimiento y el aprendizaje, reduciendo o evitando así su abandono y fracaso escolar. Aquí es donde podemos realizar un gran trabajo con nuestros alumnos.

Tanto la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, como el trabajo en torno a centros de aprendizaje de Decroly, adaptan los intereses y la motivación del alumnado para lograr los objetivos de aprendizaje (Gardner et al., 1998a).

Crear un contexto de aprendizaje diferente al habitual, al igual que con la metodología basada en las inteligencias múltiples, permite aumentar la motivación y el significado del aprendizaje para el alumnado.

Aprender haciendo es una parte importante de la enseñanza, ya que el cuerpo sabe cosas que la mente no es capaz de percibir.

- Habilidades motoras gruesas (expresión corporal y baile).
Coreografías que ayudan a los niños a desarrollar sus habilidades motoras en 8 vídeos:
1. <https://youtu.be/Fx6o-nhTY9U>
- Habilidades motoras finas.
20 actividades motoras rápidas y fáciles para bebés de entre 1 y 3 años:
1. <https://youtu.be/2HWnY2S3bAY>

Más actividades para bebés:
1. https://youtu.be/_uR0mMgYkOc

DIMENSION COGNITIVA Y EMOCIONAL

• **Relajación**

- Relajación para niños- La técnica Koeppen (Parte 1)

<https://youtu.be/FZoFPT3FXDI>

- Relajación para niños- la técnica Koeppen (Parte 2)

<https://youtu.be/8JgqWYKLFGM>

- Mindfulness o meditación para niños:

https://youtu.be/Bk_qU7l-fcU

- Yoga para niños:

<https://youtu.be/z2UQ5-cVHjs>

• **Juegos para entrenar emociones con actividades motoras**

- Cinco juegos divertidos para enseñar autocontrol a los niños:

https://youtu.be/H_O1brYwdSY

- Cinco juegos de eficacia probada para mejorar la autorregulación en niños:

https://youtu.be/TkPwr_plwhU

- Juegos para mejorar la inteligencia emocional a través de la actividad física:

<https://youtu.be/qiSAejadG60>

• **Masaje. Actividades sensoriales y propioceptivas para niños**

- Los masajes a través de contar historias ayudan a los niños a manejar mejor las emociones:

<https://youtu.be/qj22qzAgRio>

- Masajes contando historias entre niños:

<https://youtu.be/li8EXtgOGSc>

- Más masajes a través de las historias:

<https://youtu.be/m3zoN5wUz90>

<https://youtu.be/o7Xa2n3O0pM>

- Actividad de contacto positivo:

<https://youtu.be/rudRC-NSirl>

ACTIVIDADES DE DESARROLLO MOTOR PARA NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES:

- The sensory room (La habitación sensorial): ayudando a los alumnos a centrar la atención en las tareas de aprendizaje:

<https://youtu.be/T9j6rQ4rtQY>

- Demostración de una terapia ocupacional para el trastorno de procesamiento sensorial:

<https://youtu.be/YUdsgQGHSR8>

- *Autism sensory gym ball* (pelota sensorial en autismo):

<https://youtu.be/dUWGP3liwxg>

- Actividades motoras gruesas para alumnos con necesidades especiales:

<https://youtu.be/loNHqfdZQLY>

Además de estos ejemplos, el equipo de fisioterapeutas del EOEP de Molina de Segura ha recopilado en formato PADLET una serie de enlaces clasificados por actividades y objetivos:

En el PADLET denominado INTELIGENCIA CINESTÉSICA Y CORPORAL <https://padlet.com/eloinacobarro/3vfd6oos94k02c wd>, hemos recopilado diferentes actividades para sensibilizar de la importancia de la inteligencia cinestésica y el movimiento corporal y su repercusión a nivel cognitivo en las diferentes áreas de aprendizaje.



Figura 20. Padlet sobre actividades de inteligencia cinestésica y corporal (Elaboración propia, equipo de Fisioterapeutas del EOEP Molina, 2020).

En el PADLET nombrado como HABILIDADES MOTORAS, https://padlet.com/yoltamo1/kut7vwin40bpt1yn_ hemos clasificado las actividades, basándonos en nuestro programa de prevención, en:

- Esquema corporal y lateralidad
- Orientación espacio-temporal
- Equilibrio
- Locomoción
- Coordinación
- Motricidad fina
- Higiene postural

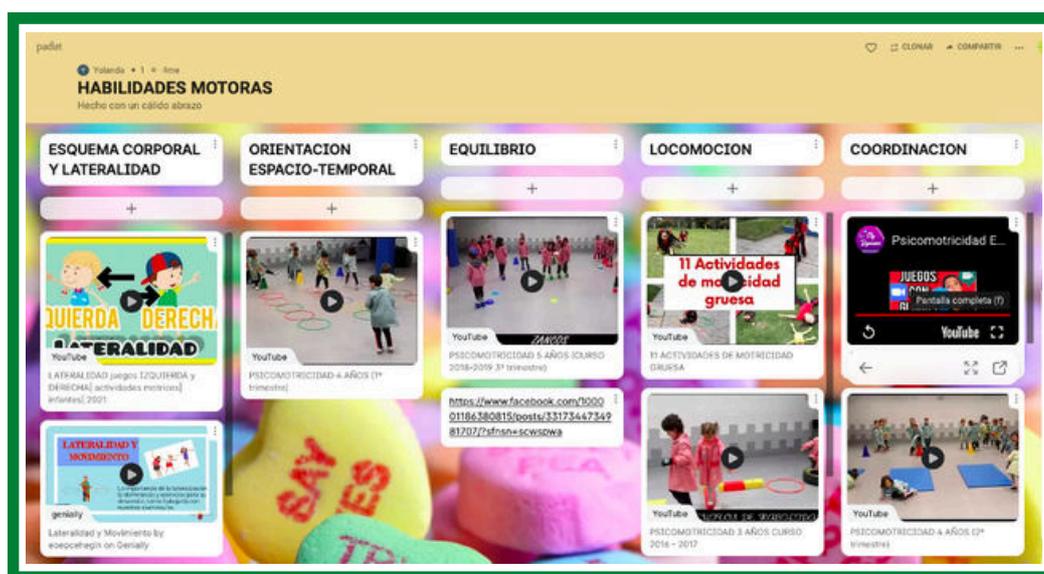


Figura 21. Padlet con actividades de inteligencia cinestésica (equipo de Fisioterapeutas del EOEP Molina, 2020)

En el PADLET , denominado FISIO JUEGA <https://padlet.com/yoltamo1/d412jf15nrx1> recopilamos bailes de diferentes niveles de dificultad y rapidez, juegos psicomotores, yoga para niños, motricidad fina, juegos de masaje infantil, cuentos mindfulness, cuentos para trabajar emociones...

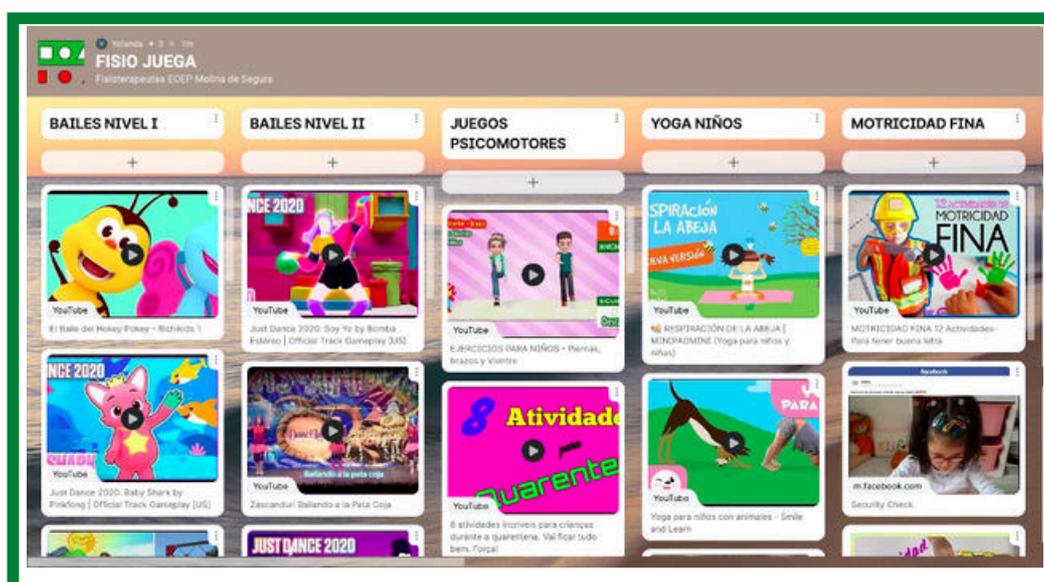


Figura 22 Padlet "Fisio juega (Elaboración propia del equipo de Fisioterapeutas del EOEP Molina, 2020)

1.5.3. Inteligencia socioemocional

1- Conceptos básicos

El concepto de Inteligencia Emocional tiene su base en el modelo de Inteligencias Múltiples desarrollado por Gardner en 1983 Gardner, en el que plantea una nueva visión de la inteligencia como una capacidad múltiple, reconociendo que existen otros tipos de inteligencia aparte de la cognitiva, entre los que señala la Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal.

Posteriormente, en 1990, P. Salovey y J. Mayer, recogieron la propuesta de Gardner y definieron sus competencias, presentándolas bajo el término “Inteligencia Emocional” definida como “Una forma de inteligencia social que implica la habilidad para dirigir los propios sentimientos y emociones y los de los demás, saber discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y la propia acción”.

En 1995 Daniel Goleman consolida el concepto de Inteligencia Emocional con la publicación del libro “La Inteligencia Emocional” donde define ésta como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”.

Los componentes de la Inteligencia Intrapersonal son principalmente:

- La Conciencia de uno mismo: la capacidad de reconocer y entender las propias fortalezas, debilidades, estados de ánimo e impulsos, así como los efectos que tiene sobre los demás y sobre el trabajo.
- La Autorregulación: habilidad de regular nuestras propias emociones e impulsos para adecuarlos a un objetivo, de responsabilizarse de los propios actos, de pensar antes de actuar, la tolerancia a la frustración, la capacidad de retrasar gratificaciones, etc.
- La Automotivación: habilidad de estar en un estado de continua búsqueda y persistencia en la consecución de los objetivos, haciendo frente a los problemas y encontrando soluciones.

Los componentes de la Inteligencia Interpersonal son, entre otros:

- La Empatía: habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar y de responder correctamente a sus reacciones emocionales.
- La Destreza social: talento en el manejo de las relaciones con los demás.

2- La necesidad de trabajar la inteligencia emocional en el contexto escolar

La Inteligencia Emocional tiene una relación directa con el rendimiento escolar. Daniel Goleman señala que “La aptitud emocional es una meta-habilidad y determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento, incluido el intelecto puro”.

La emoción es básica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay emociones que favorecen el aprendizaje, como por ejemplo la alegría, el entusiasmo, el coraje, etc., que impulsan con la energía emocional adecuada. Por el contrario, hay otras emociones que obstaculizan o, incluso, invalidan, el proceso de aprendizaje, como la tristeza, la cólera o el miedo. Incluso hay emociones que dependiendo de su intensidad favorecen o dificultan el proceso, como por ejemplo, la ansiedad, que en cantidades pequeñas favorece el esfuerzo, pero, en exceso, puede bloquearlo.

Hay varios componentes de la inteligencia emocional con una influencia clara en el aprendizaje: la confianza en sí mismo y en las propias capacidades, la curiosidad por descubrir, el autocontrol, la tolerancia a la frustración, la relación con el grupo de iguales, la capacidad para comunicar y cooperar con los demás. Esa relación con el aprendizaje hace imprescindible que a lo largo de toda la escolaridad se trabajen los aspectos emocionales.

Además, hay otras razones que justifican la necesidad y utilidad de trabajar la Inteligencia Emocional desde el entorno escolar: está incluida en el currículum, tiene relación directa con la convivencia escolar y, sobre todo, es un factor de protección frente al incremento de los problemas de salud mental con los que nos estamos encontrando en los centros escolares en la actualidad, incluido la prevención del suicidio.

3- Actividades y estrategias

AUTOCONOCIMIENTO

Es importante incluir las emociones en las conversaciones diarias con los alumnos, por ejemplo, favorecer actividades sobre el “yo me siento” o “cómo te sientes”. Al final de la mañana o ante un hecho concreto, es necesario no solo preguntar qué ha pasado, sino también cómo te has sentido. Todo ello ayuda al alumno a reconocer sus emociones y a adquirir vocabulario para poder expresarlas.

• **Actividad 1: La varita mágica** •

El docente explica que es un mago con el poder de transformar el estado emocional de los niños gracias a su varita mágica. Así, deberán cambiar su expresión facial y corporal, en función de lo que indique la lámina o etiqueta extraída de su chistera tras la consigna “Tris, tras, trus..., cómo te sientes tú...”

El resto de niños debe adivinar la emoción representada. Posteriormente, analizamos en qué nos hemos fijado para descubrirlas, con qué emoción nos hemos sentido más a gusto, y qué emoción ha resultado más fácil y/o más difícil de transmitir.

● **Actividad 2: El monstruo de colores, de Anna Llenas, de la editorial Flambollant** ●

Como complemento a la lectura del cuento se puede utilizar un monstruo hecho de tela con lazos de colores alrededor del cuerpo. Cada color tiene un significado: azul-tristeza, rosa-amor, rojo-enfado, verde-tranquilidad, negro-miedo, amarillo-alegría.

El Monstruo de Colores no sabe qué le pasa. Se ha hecho un lío con las emociones y ahora le toca deshacer el embrollo. Entre todos, reflexionamos sobre todas estas emociones, y ayudamos al monstruo a resolver sus conflictos y metemos cada lazo en un tarro de cristal.

A partir de ahí, construimos poco a poco el rincón de los sentimientos donde cada día resolvemos nuestros problemas, conflictos, expresamos lo que sentimos..., colocamos nuestro nombre en el tarro del color correspondiente según el estado de ánimo de cada uno, y explicamos el porqué.

● **Actividad 3: Cuadernos en los que se puede hacer a nivel individual un diario de las emociones** ●

Mi monstruo interior

<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2021/06/cuaderno-MI-MUNDO-interior-.pdf>

Mi diario de la emociones, María Olivares

<http://www.colegioelpradolucena.es/wp-content/uploads/2020/05/inteligencia-emocional-mi-diario-de-las-emociones.pdf>

AUTOESTIMA

La autoestima se puede favorecer en cualquier momento de la jornada escolar, cuando se pide al alumno que haga tareas que va a poder desempeñar con éxito y, posteriormente, reconocer ese logro ante él y ante los compañeros. Es importante buscar los aspectos positivos que cada alumno tiene y resaltarlos.

Actividad 1: Lo que veo positivo de mi compañero

1. Repartir un folio en blanco a cada alumno. En la parte superior escriben su nombre y se dobla una pestaña para que no quede a la vista el nombre.
2. Recoger los folios y repartir al “azar”. Cada alumno tiene que escribir sobre el compañero que le ha tocado señalando todas las cosas positivas que vea respecto a su comportamiento, habilidades, físico, actitud, etc. Cuidar que el nombre de alumnos con más problemas de autoestima toque a compañeros que van a poder escribir bastantes cosas positivas y su opinión es valorada por el grupo.
3. Una vez que han finalizado de escribir, recoger todos los folios e ir uno por uno leyendo en voz alta, el grupo tiene que intentar adivinar sobre qué compañero se está hablando. Posteriormente, preguntamos ¿quién lo ha escrito? y este alumno firma el escrito y lo regala a su compañero

Actividad 2: Buzón de las felicitaciones

En una pared de clase se colocan una especie de cajones con el nombre de cada uno de los alumnos de clase.

A lo largo de la semana se van escribiendo notas de felicitación hacía compañeros que se dejan en su buzón. El docente supervisará para asegurar que todos los niños tienen notas en su buzón. El último día de la semana recogen las notas y las leen públicamente, después las llevan a casa.

Más actividades sobre autoestima:

“La Autoestima, Volver a buenos tratos”

<https://airamvl.files.wordpress.com/2015/05/autoestima-9-10-y-11-ac3b1os.pdf>

AUTORREGULACIÓN

La autorregulación se define como la capacidad para poder gestionar las emociones y dirigir la conducta en el sentido deseado.

Para ello, es necesario que los niños aprendan a identificar las señales de su cuerpo que le advierten que está sintiendo ira, enfado..., para, posteriormente, ser capaces de reconducir esa emoción, rebajando el nivel de tensión (a través de las distintas estrategias como la respiración, relajación, apartarse física o mentalmente de la situación, etc.). Con ello, aprenden a responder de una forma más adaptativa que no cause daño a los demás o a sí mismo.

Actividad 1: El volcán

Fuente: Programa Arco Iris, Ana Peinado

“Comentaremos en clase que cuando nos enfadamos podemos notar como si fuéramos un volcán, que la rabia o la ira nos suben desde el estómago y tenemos la sensación de que vamos a explotar. Al igual que ocurre con los volcanes, si dejamos que la lava salga del volcán puede “destruir” lo que esté a nuestro alrededor. Por lo tanto, es importante que no “explotemos” y cuando notemos cómo la rabia nos sube, hagamos una técnica de relajación para “contener la lava”.

En un segundo paso, haremos una técnica de relajación basada en la respiración profunda y en la relajación muscular (ver recursos complementarios). Una vez que estén relajados, les pedimos que imaginen una situación en la que estén nerviosos y que se imaginen que en su interior (en el estómago) hay un volcán que se calienta y empieza a producir lava. En ese momento, les pedimos que respiren profundo y digan la palabra, “stop”, “tranquilo” o cualquier otra que consideremos útil. Al decir la palabra deben imaginarse que la lava baja otra vez hasta el estómago y allí desaparece. Deben continuar con respiraciones profundas hasta que se noten relajados.

Es importante trabajar esta actividad varias veces hasta que los niños la hayan interiorizado. Cuando en algún momento veamos que alguno de los alumnos se pone nervioso, le recordaremos el volcán y le diremos la palabra utilizada durante la relajación, pidiéndole que respire profundamente. De esta manera acabarán creando el hábito de la relajación ante situaciones estresantes o que les enfurezcan”.

Actividad 2: El rincón de la calma

En clase se puede crear un espacio al que los niños van a calmarse cuando se encuentran nerviosos, enfadados, furiosos. Previamente, se habrá trabajado la identificación de emociones y técnicas de relajación. Así mismo, se les entrena para el uso de ese rincón.

El rincón se puede crear en una esquina del aula, en la que poner alfombra, cojines y unas cortinas-visillos, que den privacidad sin llegar a aislar. Podemos colocar en ese espacio, un muñeco para abrazar, un tarro de la calma (parecido a las bolas de nieve) que los niños observan mientras su mente se calma (explicándoles el símil entre la nieve o purpurina que se mueve, al igual que se agita la mente y poco a poco va depositándose en el fondo como cuando la mente se va calmando). Otros objetos para el rincón serían: una pelota antiestrés, un libro con imágenes relajantes, mándalas para colorear, música si es posible, etc.

PENSAMIENTO POSITIVO

El pensamiento positivo se asocia con un mejor estado de ánimo y éxito en la escuela, además protege contra los efectos debilitantes de los eventos negativos. Fomentar el optimismo en los niños permite una serie de efectos beneficios a corto plazo, por ejemplo, mejorar su motivación por las tareas escolares, como a largo plazo, generando una forma más adaptativa de afrontar las dificultades que la vida le presente.

Actividad 1: Caja de las cosas buenas

En una caja decorada por los niños se van metiendo notas de las cosas buenas que nos van pasando o cosas por las que tenemos que estar agradecidos. Se pueden escribir a nivel individual con el nombre de cada niño y otras a nivel de grupo-aula. Se van escribiendo y poniendo dentro de la caja a lo largo de un periodo de tiempo (una semana o quince días) y, posteriormente, se lee en clase. Los niños más pequeños pueden hacer dibujos en lugar de escribir.

Actividad 2: Corto “la oveja pelada”

Un corto que refleja la importancia de pensar en positivo y la persistencia en la tarea.

https://www.youtube.com/watch?v=rV8E0vs_npk

GESTIÓN DEL MIEDO

Actividad 1: El monstruo comemiedos

Fuente: Programa Arco Iris, Ana Peinado

Expresar los miedos, sacarlos fuera a través de un proceso creativo es fundamental para que los niños puedan gestionar las sensaciones desagradables relacionadas con los miedos.

En una caja de cartón, dibujar un monstruo (unos ojos grandes y una boca) y en la zona de la boca se le hace una abertura. Los niños tienen que dibujar sus miedos (también pueden escribirlos si son algo más mayores) y después se lo dan al monstruo para que se lo coma. Es importante, sobre todo, para los más pequeños, quitar luego los dibujos para que vean que el monstruo se los ha comido de verdad.

EL BOTIQUÍN DE LAS EMOCIONES

(Fuente: Educactívate, Erika Navarro)

Hacer un botiquín para curar las emociones similar al de curar las heridas físicas. Está compuesto por: tiritas emocionales, pañuelos recoge-lágrimas, gasas abrazadoras, pompas autocontrol, pelota antiestrés, caramelos carangustias, spray antimonstruos y pluma acariciadora.

Las tiritas emocionales se ponen cuando el niño tiene esa emoción, se coloca en su piel y poco a poco esa emoción va desapareciendo, volviendo a la calma.

Las gasas abrazadoras tienen que ser muy largas y sirven para dar un abrazo colectivo al alumno que se siente mal emocionalmente. Los pañuelos recoge-lágrimas son varios pañuelos para recoger las lágrimas de tristeza .

El spray antimonstruos o antimiedo es un difusor con una etiqueta pegada que contiene agua de colonia. Se echará cuando tengamos miedo. Es muy útil para evitar pesadillas y tener lindos sueños. Las pompas autocontrol, nos ayudan a controlar nuestras emociones a través de la respiración.

La pluma acariciadora sirve para acariciar al niño afectado, este cerrará sus ojitos y otro compañero le acariciará su cara con la pluma. La pelota antiestrés nos sirve para presionarla fuertemente con las manos para liberar el estrés.

Los caramelos antiangustia son ideales para tomarlos y sentirse mucho mejor emocionalmente.

PARA SABER MÁS, podremos encontrar más Actividades para trabajar la Inteligencia emocional en los siguientes manuales:

- Programa Arco Iris de Educación Emocional: Educación infantil y primaria de 3-12 años. Ana Peinado, Raúl Gallego.
- Bisquerra, Rafael (Coord) Punset, Eduard ; Mora, Francisco ; García Navarro, Esther ; López-Cassà, Èlia ; Pérez-González, Juan Carlos ; Lantieri, Linda ; Nambiar, Madhavi ; Aguilera, Pilar ; Segovia, Nieves ; Planells, Octavi (2012) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* .Esplugues de Llobregat (Barcelona) Editorial: Hospital Sant Joan de Déu.
- Caruana Vaño, Agustín y Tercero Giménez M^a Pilar (Coord.) *Cultivando emociones* 2006.
- *Las emociones. Guía didáctica* Asociación española contra el cáncer.

2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

2.1. EN QUÉ CONSISTE ESTE ENFOQUE. CONCEPTOS BÁSICOS

Uno de los desafíos más importantes a los que se enfrentan los profesores, es motivar a los estudiantes. Cuando los estudiantes no tienen motivación, inspiración, interés, disposición para trabajar..., el proceso de estudiar se queda en mera educación. Sin un interés genuino, los estudiantes aprenden por imitación. Esto es especialmente aplicable a la enseñanza a distancia, en la que para los alumnos es mucho más fácil desconectar del proceso educativo que en la educación presencial.

Hay estudiantes con un interés por el estudio innato. Pero, ¿cómo involucrar al resto? La única manera de conseguirlo es hacer que el aprendizaje tenga un sentido para ellos. Esto es particularmente importante cuando intentamos prevenir el fracaso escolar temprano. Los estudiantes sin interés se dejan llevar mucho más fácilmente por comportamientos autodestructivos. No sólo eso, los alumnos que no están motivados/as a menudo abandonan los estudios. El **Aprendizaje Basado en Proyectos** es una de las posibles soluciones para prevenirlo. Es vital señalar que el ABP da la oportunidad de valorar las contribuciones únicas de cada individuo al objetivo común. Es más, aplica un enfoque holístico al aprendizaje, haciendo conexiones importantes entre diferentes conceptos, asignaturas de la escuela y el mundo exterior. Las asignaturas y los valores esenciales aseguran que se crean vínculos y aplicaciones a la vida real al tiempo que se trabaja en proyectos. De este modo, el Aprendizaje Basado en Proyectos prepara a los estudiantes para la educación posterior, su carrera laboral y los desafíos de la vida real.

Entonces, ¿cómo definimos el Aprendizaje Basado en Proyectos? Escogemos dos de las definiciones más reveladoras, que comparten los mismos elementos clave:

"El Aprendizaje Basado en Proyectos es un sistema pedagógico centrado en el alumnado, que implementa un enfoque dinámico en clase, en el que los estudiantes adquieren un conocimiento más profundo a través de la exploración activa de problemas y desafíos del mundo real". /Google for Education".

Google for Education, Publicado: 14 de agosto, 2020, Provide opportunities for student voice with Project-Based Learning:
<https://skillshop.exceedlms.com/student/path/56557/activity/76255#/page/5fdd2ba60168b774abc40671>

"El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), es un método de enseñanza en el que los estudiantes aprenden participando activamente en proyectos con un alto significado personal basados en la vida real"- Instituto Buck para la educación"

2.2. ¿POR QUÉ ES EL ABP TAN ÚTIL PARA PREVENIR EL FRACASO ESCOLAR TEMPRANO?

El ABP puede tener un enorme impacto en los estudiantes, especialmente aquellos que tienen que sobreponerse a los desafíos de sus propias vidas. La juventud de hoy en día se enfrenta a problemas diferentes y tiene que poder afrontarlos con determinación y confianza en sí misma. Cuando está correctamente organizado, el ABP ofrece oportunidades para conectar el aprendizaje con el mundo más allá de la escuela. Ayuda a los estudiantes a prepararse para ese mundo y transforma su experiencia educativa porque:

- Conecta de forma personal tanto con su intelecto como con sus emociones, dado que se da a los estudiantes oportunidades de resolver problemas que les afectan a ellos y a sus comunidades.
- Facilita un nivel más profundo de comprensión, así como una mejor habilidad para aplicar el conocimiento adquirido.
- Como consecuencia, un proyecto con impacto en sus vidas reales puede dar a los estudiantes una profunda sensación de satisfacción y un propósito.
- Es una gran forma de que los estudiantes interactúen con personas adultas de distintos ámbitos laborales y, por tanto, de que desarrollen intereses concretos en una carrera profesional determinada.
- El ABP potencia las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente y, en este sentido, facilita su futuro éxito en la vida profesional y personal. Prácticamente, todas las competencias clave se desarrollan durante un ABP correctamente aplicado:
 1. Comunicación en lengua materna/lenguas extranjeras
 2. Literatura
 3. Competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología
 4. Competencia digital
 5. Aprender a aprender
 6. Competencias sociales y cívicas
 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
 8. Conciencia y expresión cultural
- Por último, pero no menos importante, el ABP fomenta satisfactorias relaciones entre estudiante y profesor lo que, al mismo tiempo, impulsa la motivación del profesorado para dar su máximo en el proceso educativo.

2.3. PASOS PARA IMPLEMENTAR ESTA ESTRATEGIA EN LAS ESCUELAS

2.3.1. Preparación antes de la implementación real del ABP:

● **Encontrar inspiración, ponerse en modo ABP.**

Muchos profesores no están preparados para implementar el ABP. Puede que no se les haya enseñado cómo hacerlo y, con toda probabilidad, no habrán tenido la oportunidad de experimentarlo cuando ellos mismos eran estudiantes. Embarcarse en esta aventura puede ser desalentador, por lo que necesitamos estar motivados. Hay varias formas de conseguir inspiración, aunque desde aquí sugerimos encontrar historias de éxito en la implementación del ABP. Estas pueden encontrarse en recursos online o, aún mejor, colegas que hayan tenido éxito con el ABP. En el segundo caso, es una buena idea organizar un taller o seminario.

● **Recopilar información relevante.**

Los talleres mencionados son una forma ideal de recopilar e intercambiar información. Hoy en día hay mucha variedad de oportunidades:

- Elige un buen libro de temática ABP.
- Descarga alguna de las innumerables herramientas y recursos gratuitos disponibles en Internet.
- Asiste a un seminario online o un curso sobre el tema.

2.3.2. Implementación del ABP

Este proceso se compone de los siguientes pasos (3):

1. Pregunta motivacional: prender la chispa de la pasión por el aprendizaje

Uno de los pasos más importantes cuando se empieza a trabajar en el proceso del ABP es formular la llamada "pregunta motivacional", aquella que debería despertar la pasión por aprender y el sentido del propósito. Preguntas motivacionales pueden ser:

- Resolución de problemas (p.e. ¿Cómo podemos resolver el problema de los animales callejeros en nuestra ciudad?)
- Concretas y conceptuales (p.e. ¿Podemos remediar el descenso en la población de abejas local?)
- Debatibles (p.e. ¿Es ético comer carne?)

Encontrar la pregunta motivacional adecuada es a menudo la parte más difícil en el Aprendizaje Basado en Proyectos. Si eres nuevo en el tema, es mejor encontrar un asunto o temática que te interese a ti y, al mismo tiempo, esté relacionado con el aprendizaje. Con un poco de suerte, tu entusiasmo por el tema contagiará a los estudiantes. Sin embargo, dependiendo de la tarea a realizar, como docente puedes elegir entre proponer la pregunta motivacional, ayudar al desarrollo de la misma u organizar a tus estudiantes para que colaboren en la creación de las preguntas. Aquí van algunas sugerencias de preguntas motivacionales:

1. ¿Qué podemos hacer para llevar una vida de calidad incluso durante una pandemia?
2. ¿Cómo podemos organizar un viaje de estudios a un país europeo? ¿Qué vamos a hacer, visitar o a comer?
3. ¿Cómo podemos diferenciar las noticias de verdad de los bulos (fake news)?
4. ¿Cómo puede ser útil la biblioteca del centro para los estudiantes en el siglo XXI?
5. ¿Cómo podemos involucrar a las familias en las actividades de nuestro centro?

2. Diseñar y planificar tu ABP

Para que la implementación del ABP tenga éxito, los profesores tienen que planificar con antelación.

1. Formular una buena pregunta motivacional o problema.
2. Diseñar un calendario para el proceso del ABP. Dar a los estudiantes indicaciones para gestionar su tiempo, ofrecerles objetivos y establecer plazos para el cumplimiento de los mismos.
3. Seleccionar actividades que ayuden a alcanzar los objetivos de aprendizaje y apoyar la pregunta motivacional.
4. Ofrecer indicaciones para el proceso de trabajo: designar roles para los miembros del grupo y enseñar a los alumnos a trabajar de forma colaborativa. Sugerir recursos y ofrecer orientación a lo largo de todo el proceso de Aprendizaje Basado en Proyectos.
5. Decidir cómo serán las características del resultado final y cuál será el criterio de evaluación: tomar la decisión, preferiblemente junto a los alumnos, de cuál debería ser el resultado final ideal del proyecto y qué tipo de comentarios (feedback) necesitan para poder mejorar.

Tener en cuenta que el ABP se centra en el alumnado, recordar que los estudiantes pueden y deben involucrarse también en la planificación y que podrían ser necesarios cambios a lo largo de cualquiera de las fases del proyecto, incluso después de que hayas diseñado el plan. Por todo esto, ¡la flexibilidad es un elemento esencial en todo el proceso de planificación e implementación!

3. Implementación real del ABP

Hay varios factores que deben tenerse en consideración durante el proceso de implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos, tales como: centrarse en el aprendizaje social y emocional, aprender a trabajar, descubrir y crear juntos, aprendizaje personalizado, etc. Pensaremos bien en los aspectos más importantes del proceso de implementación del ABP.

● **Facilitar el aprendizaje**

El sentido fundamental del ABP y el aprendizaje personalizado es que los estudiantes tengan la oportunidad de decidir cómo encontrar la solución a un problema. Esto no nos debería llevar al caos y el desorden, sino a la participación, la discusión activa y las actividades enérgicas en clase. Los/las educadores/as han de facilitar el aprendizaje, pero no controlar y dirigir cada pequeño paso del mismo. Un aula de ABP debería estar realmente centrada en los estudiantes.

● **Integra el Aprendizaje Social y Emocional (SEL por sus siglas en inglés) en tu trabajo ABP**

Según CASEL (<https://casel.org/what-is-sel/>), el Aprendizaje Social y Emocional (SEL) es el proceso mediante el que niños/as y adultos entienden y gestionan emociones, establecen y alcanzan objetivos, sienten y muestran empatía por otros, forman y mantienen relaciones positivas y toman decisiones responsables. Centrarte deliberadamente en el SEL durante el enfoque de tu ABP, te permitirá desarrollar las "competencias personales, sociales y de aprender a aprender" del marco de referencia de la UE para las Competencias Clave. Esto se consigue implementando todas las fases del proceso, siendo estas: planificación, agrupación y colaboración, investigación, creación del producto y comentarios de compañeros sobre el mismo.

2.3.3. Evaluación en ABP

Ningún ABP está completo sin una evaluación del proceso y del resultado. Ten en cuenta que, en un aula tradicional, se utilizan exámenes, tests o trabajos al final de una unidad, módulo o curso. Estos métodos convencionales (en cierto modo desfasados) de evaluación, se centran principalmente en la teoría y el conocimiento de los contenidos y no sirven para medir las competencias clave que buscamos desarrollar durante el ABP. Utilizar nuevas herramientas, tales como el portafolio educativo y la evaluación electrónica son enfoques particularmente relevantes.

Hay varias maneras de establecer un marco de referencia para evaluar el progreso de tus estudiantes en el contexto del ABP, siendo las más comunes:

1. AUTOEVALUACIÓN

Es una herramienta extremadamente importante, ya que desarrolla habilidades como el pensamiento crítico, las reflexiones sobre uno mismo y aprender a aprender.

2. EVALUACIÓN POR COMPAÑEROS

Se utiliza la evaluación por compañeros en ABP como técnica colaborativa que aporta oportunidades de colaboración y comunicación entre estudiantes. Más aún, la evaluación por compañeros mejora el aprendizaje y el rendimiento tanto para los estudiantes que hacen como los que reciben comentarios.

3. EVALUACIÓN PÚBLICA / EVALUACIÓN POR EXPERTOS EXTERNOS

Dado que el ABP debería centrarse en un problema de la vida cotidiana, en un contexto real, también se puede utilizar una evaluación pública. Una verdadera actividad ABP debería ir más allá de las paredes del aula y eso, en un marco ideal, incluye un público más amplio para la presentación del resultado final. Puede involucrar a compañeros, familia o una comunidad más amplia.

Es muy buena idea invitar a expertos en el área del proyecto y permitirles actuar como jueces y aportar comentarios. Esto no sólo aumentará la autenticidad del proyecto, también la motivación de los estudiantes. Las herramientas de videoconferencia hacen particularmente sencillo para los expertos unirse a la sesión cuando el alumnado presente su resultado final.

Las autoevaluaciones, evaluaciones de compañeros y las de expertos externos son elementos clave del ABP. Aun así, los profesores juegan un papel vital en el proceso de evaluación, ya que son ellos quienes deben planificar y establecer el marco de referencia para las calificaciones, así como evaluar ellos mismos los logros de los estudiantes. Esto significa establecer desde el principio los objetivos y los criterios de evaluación para las actividades del Aprendizaje Basado en Proyectos. Estos objetivos y criterios deberían ser claros, concretos y centrarse en los conceptos y habilidades clave que los estudiantes deberían adquirir. Así, los profesores deben ser conscientes de los contenidos y habilidades que el alumnado debería desarrollar a lo largo del proyecto. Por este motivo, los profesores deberían empezar por el final, para poder decidir cuál es el producto final u objetivo que los estudiantes deberían conseguir. Es el llamado método del diseño hacia atrás. Con él, los profesores formulan el resultado final, las metas, los objetivos de aprendizaje y, solo entonces, es cuando diseñan los caminos para que los estudiantes lleguen ahí.

USAR RÚBRICAS

Planificar evaluaciones para un ABP puede ser desafiante. Usar rúbricas de proyecto, sin embargo, lo facilita, ya que las rúbricas permiten a los profesores incluir un espectro de criterios de forma organizada. Las rúbricas establecen conjuntos de criterios para describir los componentes importantes del trabajo a evaluar. Entonces se da un criterio establecido para diferentes niveles de consecución de objetivos o competencias. Al crear rúbricas para ABP, los profesores tienen que considerar la edad, nivel y experiencia previa con ABP de los estudiantes. Involucrar a los estudiantes en el desarrollo de los criterios de evaluación es una buena estrategia, ya que puede impulsar su motivación y aportar un mejor entendimiento del proceso de trabajo y su objetivo.

2.4. ALGUNOS EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS EN ABP

○ Proyectos del Programa Erasmus+

El Programa Erasmus+ de la Unión Europea, ofrece una gran oportunidad para que los colegios y centros de enseñanza colaboren y desarrollen proyectos comunes. Su beneficio principal es la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. El programa en sí mismo da libertad al profesorado para implementar diferentes estrategias y prácticas de aprendizaje. El coordinador del centro de Triavna (Bulgaria) participante como socio en este proyecto señala que según su experiencia con el Erasmus+, puede afirmar que el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos es uno de los más efectivos, siendo las principales razones”:

- Asuntos interesantes - Los estudiantes tienen libertad para elegir el tema relacionado con el propio proyecto Erasmus+, la fuente de información, la interpretación y la presentación de dicha información.
- Oportunidad Educativa: Participación en prácticas pedagógicas y actividades de aprendizaje innovadoras.
- Oportunidad de estar en contacto con estudiantes de diferentes países, aprender y trabajar juntos en tareas/proyectos comunes, establecer asociaciones y comunicarse en distintos idiomas.
- El programa es una oportunidad real para muchos estudiantes desaventajados/as (incluyendo estudiantes con dificultades específicas para el aprendizaje, de zonas rurales, con obstáculos económicos, familias separadas, etc.), de conocer culturas diferentes, viajar al extranjero y hacer nuevas amistades por toda Europa.

El centro de Triavna (Bulgaria) siempre ha involucrado a alumnos/as desaventajados/as en sus proyectos y actividades del Erasmus+ y han percibido el efecto positivo de su participación.

Durante el último proyecto Erasmus+ del centro, financiado por el fondo "Bringing Up New Eco-Scientists(BEECOS[1])" de la Comisión Europea, se consiguió la coordinación de cinco centros de España, Italia, Francia, Grecia y Bulgaria. Diecisiete estudiantes del centro de Triavna participaron en las actividades de aprendizaje junto a sus amigos europeos, siendo doce de ellos alumnos en situación de desventaja”.

A continuación, se expone un resumen de lo realizado por este colegio en el proceso de implementación del ABP:

El Aprendizaje Basado en Problemas y la Educación Cívica

Uno de los objetivos más importantes en Educación Cívica es, como su nombre indica, promover la participación cívica de la juventud[1]. Esta es una de las características más significativas de los proyectos desarrollados por estudiantes de Educación Cívica a través de aprendizaje basado en problemas: los proyectos producen un resultado público. Los proyectos de los estudiantes tienen influencia pública y un efecto tangible en la comunidad. Así, con este enfoque, llevar a cabo proyectos con un resultado público es un camino efectivo para conseguir una implicación activa de la juventud en la vida de la comunidad.

Una buena práctica en cuanto a la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos según la Educación Cívica, es desarrollar el proyecto como un trabajo en equipo. Aunque algunos estudiantes no encajan bien la idea de trabajar con otra gente por distintos motivos (que van desde vergüenzas a estereotipos, etc.), la experiencia en nuestro centro demuestra que, a través del trabajo en equipo, los estudiantes se vuelven más creativos y tenaces. En algunos casos, ellos mismos superan sus propios límites. El trabajo en equipo es una forma de auto-mejora y auto-desarrollo que acompaña a la obtención de un resultado de beneficio público.

Los estudiantes búlgaros que aprenden Educación Cívica tienen entre 17 y 18 años.

Programa Erasmus+: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en
Más información sobre el proyecto BEECOS en <https://beecoserasmus.wordpress.com/>
Más información sobre el Aprendizaje Juvenil y Educación Cívica en:
<https://www.youthpower.org/resources/civic-education>

○ 1ª Propuesta de Proyecto de Educación Cívica de los Estudiantes

Este es un ejemplo de propuesta de proyecto de estudiantes preparado para las Olimpiadas Nacionales de Educación Cívica organizadas por el Ministerio de Educación y Ciencia de la República de Bulgaria en 2020.

Los/las autores/as del proyecto son un equipo de estudiantes de 17 años del 11º curso de la escuela Ivelin Stefanov, Kristiyan Tsanev, con el apoyo del profesor de Educación Cívica Kaloyan Uzunov. El título del proyecto es **Rutas Saludables** y este es un pequeño resumen del mismo:

La región en la que se encuentra la ciudad de Tryavna es una zona muy bonita. Está cerca de los Balcanes, con un maravilloso paisaje y famosos monumentos. Pero hay un problema con las rutas para caminar: la mayoría de los senderos ecológicos están bloqueados, están mal mantenidas y no hay señales informativas en los caminos y zonas de descanso y relax. La idea del proyecto es delimitar los senderos con marcas, crear un mapa preciso de la zona, desarrollar una aplicación para móvil con coordenadas GPS de los distintos caminos a lugares señalados y la organización de eventos ecológicos y deportivos a lo largo de las rutas como actividades al aire libre con estudiantes de los centros de la zona, carreras de montaña y carreras de orientación, etc. Todo esto ayudará al desarrollo del turismo interior en la región y contribuirá a conseguir un mejor entorno para vivir de la población.



Figura 23- Fotografías realizadas dentro del desarrollo del proyecto “Rutas saludables”. Autores: los alumnos Ivelin Stefanov y Kristiyan Tsanev, con el apoyo del profesor de Educación Cívica Kaloyan Uzunov. Escuela Petko Rachev Slaveykov, de Triavna (Bulgaria), 2022.

○ 2° Proyecto, titulado: Cena con Burns

Autora: Simona Milcheva Mentova, profesora de inglés.

Idea del Proyecto: Los estudiantes tienen que organizar una celebración para homenajear al poeta escocés Robert Burns y, de esa manera, popularizar la poesía en lengua inglesa.

Breve resumen del Proyecto: Los estudiantes, divididos/as en grupos, buscaron información y crearon carteles y presentaciones sobre Robert Burns. Eligieron, distribuyeron y se aprendieron de memoria sus poemas. También contactaron e invitaron al evento a escoceses residentes en la zona. Después, se invitó a otros/as estudiantes, profesores y familiares a que atendieran a la celebración. Finalmente, los alumnos presentaron su trabajo ante los invitados. El público y los escoceses invitados también participaron, ofreciendo típicos mantecados escoceses caseros y recitando poemas de Burns tanto en inglés como en búlgaro. El festival se divulgó y popularizó en diversos canales mediáticos.

Pregunta Motivacional: ¿Cómo organizaríais un festival de poesía británica para popularizar con éxito la cultura en idioma inglés?

Asignaturas relevantes para este proyecto: Inglés, Historia, Literatura, Arte, Educación Civil.

Edad de los estudiantes: 18 – 19 años, es decir, alumnos/as de 12° curso

Número de estudiantes: Una clase de 20 estudiantes, divididos/as en grupos de 4.

Plazo/duración: 3 meses.

Objetivos de aprendizaje: Desarrollar las capacidades y conocimiento del idioma y la cultura británicos de los alumnos, concretamente perfeccionando:

- Capacidades orales al hablar inglés, mientras se comunican entre ellos y con oradores/as nativos/as.
- Capacidades organizativas requeridas para planificar y llevar a cabo una celebración para homenajear a un reconocido poeta.
- Capacidades verbales y de manejo del estrés, al exponer el resultado de su trabajo.

Recursos y herramientas:

- Presentaciones en PowerPoint y Prezi.
- Padlet para compartir ideas y presentar los resultados finales.
- Wikipedia y otras enciclopedias como fuentes principales de información sobre la vida y obra del poeta.
- Partidas de Kahoot y Quizziz creados en el proceso de aprendizaje y utilizados para comprobar los conocimientos adquiridos por el público.
- Redes sociales como Facebook e Instagram para divulgación.

Competencias Clave a desarrollar:

(<https://bit.ly/competencias-clave-aprendizaje-permanente>)

- Multilingüismo
- Literatura
- Digital
- Personal, social y aprender a aprender
- Ciudadanía
- Emprendimiento

Actividades:

1. Formular la Pregunta Motivacional y presentar la idea del proyecto de organizar un festival de poesía en inglés en el centro. Presentar la idea 1. general de ABP y compartir vídeos informativos para darlo a conocer.

2. Tormenta de ideas usando Padlets. Decidir sobre el resultado final esperado: cómo debería ser exactamente la celebración.

3. Crear un calendario: Diseñar la cronología del proceso de ABP. Dar a los estudiantes indicaciones para gestionar su tiempo. Formar equipos haciendo que los estudiantes decidan quién tendrá cada uno de los roles.

4. Dividir las tareas en secciones más pequeñas para facilitarles el progreso. Ayudarles a establecer fechas límite para:

- Investigar la información necesaria sobre el poeta.
- Preparar sus presentaciones sobre la vida y obra de Burns.
- Escoger y aprender los poemas de Burns.
- Contactar con los oradores nativos residentes en la zona e invitarles a participar en la celebración.
- Invitar a otros/as estudiantes, profesores y familiares a asistir.
- Cómo hacer realidad el propio festival.

5. Decidir con los estudiantes las rúbricas para las evaluaciones propias y de compañeros/as. Utilizar Rubistar para crear junto a los estudiantes las tablas de evaluación hechas por compañeros/as y auto-control.

6. Proveer una lista de recursos, fuentes de información, así como herramientas a utilizar para alcanzar el resultado final.

7. Ofrecer orientación a lo largo de todas las actividades del aprendizaje basado en proyectos. Supervisar y facilitar la investigación y preparación de los estudiantes. Ofrecer comentarios sobre cada uno de los pasos importantes del proceso.

8. Facilitar la presentación del fruto del trabajo de los alumnos ante la clase e invitados (otros/as estudiantes, profesores, familiares).

Evaluación del proyecto: Auto-análisis de los estudiantes y evaluación hecha por compañeros/as.

- El profesorado evalúa las fortalezas y debilidades del trabajo en el proyecto y compara este auto-análisis con la opinión de sus colegas.

Divulgación del proyecto:

- Compartir el progreso y resultados del proyecto con el centro y la comunidad local (tener un público presente mientras se realiza el festival).
- Compartir la experiencia del proyecto a través de la página web del centro y páginas de Facebook.
- Popularizar el proyecto a través de los medios locales (TV y periódicos).

Evaluación:

El profesorado puede utilizar varios métodos para evaluar el proyecto:

Primero, los estudiantes tuvieron que evaluar el trabajo propio y el de sus compañeros/as. Cada grupo tuvo que evaluar el trabajo de los otros utilizando rúbricas específicas. Las rúbricas se negociaron de antemano con la participación activa de los estudiantes.

Segundo, como profesora de inglés, evalué las actividades del proyecto y su resultado teniendo en cuenta:

- las capacidades y conocimiento del idioma alcanzado por los alumnos.
- su proceso de colaboración.
- el resultado final fruto de su esfuerzo.

Además, yo, como profesora, me autoevalué y adquirí conocimientos al organizar el ABP para tener mejores resultados en el futuro. Pedí a mis colegas su opinión y consejos.



Figura 24- Fotografías realizada por Simona Mentova dentro del proyecto “Cena con Burns”, en la escuela Petko Rachev Slaveykov, de Triavna (Bulgaria), 2022.

3° Propuesta de Proyecto: Refugio para nuestros hermanitos

Autora: Simona Milcheva Mentova, profesora de inglés

Idea de Proyecto: Los estudiantes tienen que sugerir ideas prácticas para llevar a cabo un proyecto con el que resolver el problema de animales callejeros de nuestra ciudad. Hay numerosos animales callejeros rondando por ahí y las autoridades no hacen prácticamente nada para encontrar una solución duradera. Estos animales sufren abandono y, en muchos casos, crueldad. Esto es especialmente duro de ver durante los meses de invierno. Por otro lado, los perros hambrientos podrían resultar peligrosos cuando deambulan sin control. Los estudiantes han de pensar distintas maneras de arreglar este problema usando soluciones humanitarias y trasladar sus ideas a una propuesta de proyecto realista.

Pregunta Motivacional: ¿Cómo resolvemos el problema de animales callejeros (gatos y perros) de nuestra ciudad?

Asignaturas relevantes para este proyecto: Inglés, Educación Cívica, Biología

Edad de los estudiantes: 17 – 18 años, es decir, de 11° y 12° curso

Número de estudiantes: Dos clases distintas de aproximadamente 20 alumnos/as cada una, divididos/as en grupos de 4

Plazo/duración: 3 meses

Objetivos de aprendizaje: Desarrollar las capacidades y conocimiento, concretamente perfeccionar:

- Capacidades orales al hablar inglés mientras se comunican y presentan el resultado de su trabajo.
- Capacidades escritas al trabajar en la propuesta del proyecto.
- Incrementar su conocimiento de los ciclos vitales de los animales en cuestión.
- Mejorar la ejecución de las competencias necesarias para ser ciudadanos proactivos en la sociedad actual, siendo capaces de crear y presentar una propuesta de proyecto para resolver problemas de la vida real.

Recursos y herramientas:

MS Teams

- En la reciente situación de estudio a distancia, la principal herramienta para organizar y llevar a cabo las actividades fue MS Teams. Se utiliza para:
- Comunicación habitual por videoconferencia.
- Asignar las tareas del grupo según el planning a través de la pestaña "tareas" de Teams.
- Documentar el progreso del trabajo con el Bloc de Notas de la clase en Teams.
- Gestionar cuestionarios y votaciones durante las primeras y últimas fases del proyecto con MS Forms, al tiempo que se investiga la opinión pública (primera fase) y se resumen los resultados del trabajo en el proyecto (última fase).

Un Padlet para compartir ideas y presentar los resultados finales.
Wikipedia y otras enciclopedias como fuentes principales de información sobre los animales.
Kahoot y Quizziz creados durante el proceso de aprendizaje sobre los animales.
RubiStar para preparar una rúbrica para la evaluación del proyecto.
Redes sociales como Facebook e Instagram para la divulgación.

Resultados esperados: Completar propuestas de proyectos que deben incluir pasos concretos de implementación, marcos temporales, ideas específicas de cómo financiar las actividades y establecer los resultados que se espera conseguir con ellos.

La forma específica puede variar en función de las preferencias de los estudiantes: un proyecto por escrito, una presentación PowerPoint o Prezi, una video presentación, un folleto o un cartel.

Competencias Clave a desarrollar:

- Multilingüismo
- Literatura
- Digital
- Personal, social y aprender a aprender
- Ciudadanía
- Emprendimiento

Actividades:

1. Explicar y repasar las actividades planeadas para este proyecto.
2. Establecer cómo pretendemos trabajar con los estudiantes. Si estás pensando en crear equipos de alumnos/as o en colaborar con otras aulas o centros, proporciona la información que corresponda.
3. Describir el procedimiento de trabajo, las herramientas a utilizar y explicar los roles tanto de los estudiantes como el tuyo.
4. Hablarles de la Pregunta Motivacional y la idea del proyecto. Presentar la idea general de ABP y la idea en particular de este proyecto. Reproducir vídeos informativos o de introducción al ABP.
5. Utilizar una presentación PowerPoint o Prezi para mostrar buenos ejemplos de ABP.
6. Formular la Pregunta Motivacional de ese proyecto en concreto.
7. Decidir cómo será el resultado final. Tomar la decisión, preferiblemente junto a ellos, sobre cuál debería ser el resultado del proyecto. Hacer tormenta de ideas utilizando Padlets.
8. Realizar una votación sobre las mejores ideas utilizando MS Forms.

9. Crear un calendario: Diseñar una cronología del proceso ABP. Dar a los estudiantes indicaciones para gestionar su tiempo. Establecer metas.
10. Dividir las tareas en secciones más pequeñas para hacerles más sencillo el progreso a los estudiantes. Ayudarles a establecer fechas límite.
11. Decidir el criterio de evaluación: Negociar con los estudiantes las rúbricas para la autoevaluación y la evaluación de compañeros/as. Utilizar Rubistar para crear, junto a los estudiantes, las tablas de evaluación hechas por compañeros/as y el auto-control.
12. Explicar el proceso de trabajo. Enseñar a los estudiantes cómo trabajar de forma colaborativa. Facilitarles recursos. Formar equipos y designar los roles de cada miembro del grupo o hacer que sean ellos quienes decidan quién tendrá cada rol.
13. Facilitarles una lista de recursos: fuentes de información y herramientas para alcanzar el resultado final.
14. Guiar y facilitar los pasos reales que deban dar para llevar a cabo el proyecto. Ofrecer orientación durante todo el proceso de ABP. Supervisar y facilitar la investigación de los estudiantes.
15. Comprobar los conocimientos adquiridos y progreso de los estudiantes utilizando Kahoot o Quizziz (que pueden ser creados por ti o por ellos).
16. Hacer comentarios sobre cada paso importante que hayan dado durante su progreso.
17. Organizar la presentación de los resultados del trabajo de los alumnos ante toda la clase y, preferiblemente, con sus familiares mediante una videoconferencia con MS Teams.
18. Evaluación del proyecto: Los estudiantes hacen auto-análisis y evaluación de compañeros. El profesorado también se autoevalúa y obtiene las opiniones de sus colegas. Usar las rúbricas creadas durante la fase de preparación.
19. Los alumnos se evalúan entre sí y utilizan votaciones en MS Forms para autoevaluarse.
20. El profesorado evalúa las fortalezas y debilidades del trabajo en el proyecto y lo compara con su propio análisis y con las opiniones de colegas.

2.5. ALGUNOS CONSEJOS O ESTRATEGIAS PARA UNA IMPLEMENTACIÓN DE ÉXITO

Aprender a trabajar, descubrir y crear juntos

El éxito del ABP depende en gran medida de contextos colaborativos. Los estudiantes normalmente se implican con el trabajo en grupo. Por eso tendrás que crear en clase cierta cultura de la colaboración entre estudiantes y dejar bien claro que el éxito depende de la participación de todos los miembros del equipo. Estos son algunos trucos y consejos que te pueden ayudar a crear esa cultura de la colaboración:

1. Empieza a hacer actividades de trabajo en equipo.

Estas actividades incitan a los estudiantes a resolver problemas interesantes trabajando con otros/as y les da la oportunidad de desarrollar confianza y relaciones más robustas entre ellos. Es más, el trabajo en equipo mejora sus capacidades comunicativas y ayuda a limitar los conflictos en el grupo. Por ejemplo, el "Marshmallow Challenge" puede ser una gran oportunidad de poner a la clase en el modo colaborativo adecuado.

2. Utiliza técnicas estratégicas de agrupación.

Normalmente, conocerás a tus estudiantes, así que podrás usar esa información para distribuirlos en grupos de la forma más eficiente. La de los "Compass Points" es una buena actividad que ayuda a los estudiantes a comprender sus propios estilos de aprendizaje, sus puntos fuertes y débiles, así como los de sus compañeros/as. Les predispone a comprender cómo las elecciones personales y preferencias de cada uno afectan al trabajo en grupo.

3. Incorpora estrategias de aprendizaje colaborativas.

Tales estrategias pueden facilitar la interdependencia entre miembros del grupo, estimula la participación activa de los individuos, aporta diálogos interactivos y, finalmente, los actos de creación conjunta. Por ejemplo, la estrategia "Jigsaw" o la técnica del "Consensus Mapping", te pueden ayudar a desglosar grandes tareas del ABP.

Aulas de ABP como parte del gran mundo

Ya hemos mencionado que el ABP te ofrece la posibilidad de conectar el microcosmos de tu aula con el mundo exterior. Puede haber varias formas de hacerlo:

Divulgación del proyecto:

1. Compartir el proceso y resultado del proyecto con el centro y con la comunidad local.
2. Compartir la experiencia de llevar a cabo el proyecto a través de la web del centro y de páginas en Facebook e Instagram.
3. Si cumplen con unos estándares mínimos, compartir las propuestas con la concejalía municipal, u organismo que corresponda, a cargo de medio ambiente.
4. Contactar a las ONGs locales relacionadas con la juventud y con refugios de animales cercanos para que los estudiantes y familiares puedan contribuir de verdad con voluntariados e ideas.

Evaluación del proyecto

El profesorado puede utilizar varios métodos para evaluar el proyecto:

- En primer lugar, dados los contenidos relacionados con diferentes asignaturas, tuve que concretar cómo evaluar el proyecto junto a los colegas que enseñan Educación Cívica y Biología. Establecimos quién y cómo calificaríamos los diferentes aspectos y fases del proyecto.
- En segundo lugar, los estudiantes tuvieron que evaluar su propio trabajo y el de sus compañeros/as. Cada grupo debía evaluar la propuesta de proyecto de al menos otros dos grupos utilizando rúbricas específicas. Las rúbricas se negociaron de antemano con la participación activa de los alumnos.
- Por último, el profesorado de inglés ha de evaluar el trabajo del proyecto también, teniendo en cuenta:
 1. Las capacidades y conocimiento del idioma alcanzado por los alumnos.
 2. Su proceso de colaboración.
 3. El resultado final fruto de su esfuerzo.
- Además de todo esto, los profesores también deben autoevaluarse y aprender de sus intentos para organizar el ABP para poder obtener mejores resultados en el futuro. Lo ideal sería que quisieran recibir las opiniones y críticas constructivas de sus colegas.

Invitar a expertos externos para evaluar los resultados de los proyectos. Enviar estudiantes a la comunidad para obtener datos e investigar. Sesiones de Skype en el aula que facilitan la participación de invitados en tu clase; eTwinning permite la colaboración con educadores/as y aulas de otros países en proyectos conjuntos. La participación en eTwinning es especialmente relevante en situación de pandemia, ya que facilita la utilización del enfoque ABP basado en herramientas digitales, lo que impulsa las “competencias digitales”. Es más, la conexión con aulas y profesores de otros países puede aportar valiosas oportunidades para desarrollar las competencias de “conciencia y expresión cultural” y de lenguas extranjeras sugeridas en el marco de referencia de las Competencias Clave de la UE.

Consejos para principiantes:

- Empieza con algo pequeño y que sea algo que te interesa y con lo que te sientas seguro.
- No te preocupes en exceso por el marco de referencia del proyecto.
- Sugiere actividades para las que los estudiantes puedan acceder fácilmente a los materiales: reciclados como cartón, papel, latas y plásticos, etc.
- Cuando uses ABP, ten en cuenta que no hay una forma errónea o correcta de pensar.
- Así que evita dar tu respuesta.
- En lugar de eso, responde a las preguntas de los estudiantes con otras preguntas, de forma que puedan llegar a las conclusiones por sí mismos.
- En algunos casos, los alumnos se atascarán trabajando en una solución al problema.
- Hazles darse cuenta de que es absolutamente normal y de que han de tomarse su tiempo para encontrar la respuesta que buscan.
- Es importante que los estudiantes compartan sus ideas y el resultado de su trabajo en el proyecto con otras personas.
- De esa manera, dominarán sus capacidades para hacer presentaciones y potenciarán su confianza en sí mismos y su motivación.
- Sin embargo, si no han hecho nunca algo así, tendrán que practicar.
- Es más, los comentarios que reciban los estudiantes, no sólo de sus profesores, sino también de sus compañeros/as, pueden ser valiosísimos para su propia progresión.

Herramientas para el ABP

Los profesores pueden utilizar una gran variedad de recursos para el Aprendizaje Basado en Proyectos. Aquí va una lista de útiles herramientas organizativas en Internet que pueden ayudar tanto a educadores como alumnos para estructurar, hacer seguimiento, finalizar y evaluar su ABP:

- <https://edu.glogster.com/>
- <http://rubistar.4teachers.org/index.php>
- <https://www.mindmeister.com/>
- www.Socrative.com
- <https://trello.com/en>
- <https://www.wooclap.com/>
- <https://wordwall.net/>
- <https://nearpod.com/>
- <https://info.flipgrid.com/>
- <https://www.peardeck.com/googleslides>
- <https://www.storyjumper.com/>
- <https://www.pixton.com/>
- <https://www.thinglink.com/en-us/>
- <https://www.mentimeter.com/>
- <https://webquest.org/>
- <https://whiteboard.fi/>
- <https://www.storyboardthat.com/>
- <https://www.classdojo.com/>
- <https://animoto.com/>
- <https://www.pinterest.com/>
- <https://www.geogebra.org/>
- <https://www.smore.com/>
- <https://cospaces.io/edu/>
- <https://play.google.com/store/apps/details?id=homes.jared.kidsstorybuilder&hl=en&gl=US>
- <https://l-www.voki.com/>
- <https://www.genial.ly/en>
- <https://web.seesaw.me>
- <https://wakelet.com/>
- <https://www.edrawsoft.com/ad/mindmaster/>
- <https://www.wattpad.com/>
- <https://bookcreator.com/>
- <https://padlet.com/>
- <https://kahoot.com/>
- <https://quizizz.com/>
- <https://www.betterevaluation.org/en/evaluation-options/roundrobin>
- <https://twinspace.etwinning.net/about>

3. APRENDIZAJE BASADO EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS (ABPr)

3.1. CONCEPTOS BÁSICOS

El ABP es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor o por ellos mismos.

Generalmente, dentro del proceso educativo, el docente explica una parte de la materia y, seguidamente, propone a los alumnos una actividad de aplicación de dichos contenidos. Sin embargo, el ABP se plantea como medio para que los estudiantes adquieran esos conocimientos y los apliquen para solucionar un problema real o ficticio, sin que el docente utilice la lección magistral u otro método para transmitir ese temario (Servicio de innovación educativa de la Universidad politécnica de Madrid, 2008).

Barrows (1986) define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”.

3.2. POR QUÉ ES ÚTIL PARA PREVENIR EL AET

En esta metodología los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso. Prieto (2006) defendiendo el enfoque de aprendizaje activo señala que “el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje universitario en aspectos muy diversos”.

Así, el ABPr ayuda al alumno a desarrollar y a trabajar diversas competencias. Entre ellas, de Miguel (2005) destaca:

- Resolución de problemas
- Toma de decisiones
- Trabajo en equipo
- Habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información)

- Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia...

Prieto (2006) citando a Engel y Woods añade que, trabajando así, el alumnado consigue:

- Identificación de problemas relevantes del contexto profesional.
- La conciencia del propio aprendizaje.
- La planificación de las estrategias que se van a utilizar para aprender.
- El pensamiento crítico.
- El aprendizaje auto-dirigido.
- Las habilidades de evaluación y autoevaluación.
- El aprendizaje permanente. Del mismo modo, Benito y Cruz (2005) aparte de las competencias ya citadas indican que el ABPr favorece el desarrollo del razonamiento eficaz y la creatividad.

Aparte de todas las mencionadas y como complemento a todas ellas, podemos decir que el ABP favorece el desarrollo de habilidades en cuanto a la búsqueda y manejo de información y, además, desarrolla las habilidades de investigación, ya que los alumnos, en el proceso de aprendizaje, tendrán que, a partir de un enunciado, averiguar y comprender qué es lo que pasa y lograr una solución adecuada (Servicio de innovación educativa de la Universidad politécnica de Madrid, 2008).

Si es así, ¿por qué no iniciar a diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje a través de este enfoque?

¿Por qué es útil con alumnado con dificultades de aprendizaje?

- Porque permite atender a la diversidad de una forma sencilla. Cada alumno da su perspectiva, a través de procesamientos de la información diferentes.
- Cada alumno interviene en función de lo que sabe hacer.
- Es más motivante. Se parte de problemas verdaderamente sentidos como tales por el alumnado. Si tienen un problema, buscar soluciones posibles despertará sus sentidos.
- Se enseña al alumnado habilidades que pueden serles útiles para superar sus dificultades (auto-evaluación, toma de decisiones, creatividad...), encontrar estrategias compensadoras eficaces, reflexionar sobre sus debilidades y puntos fuertes, lo que les ayudará a tomar las riendas de su propio aprendizaje.

Seis ventajas del aprendizaje basado en la resolución de problemas

El aprendizaje basado en la resolución de problemas o *Problem-Based Learning (PBL)* es una metodología que sitúa al alumno en el centro del aprendizaje para que sea capaz de resolver de forma autónoma ciertos problemas o retos. Te explicamos sus ventajas.



Figura 25- Ventajas del aprendizaje basado en la resolución de problemas. Autor: editorial Planeta, 2016. Recuperado de: www.aulaplaneta.com

3.3. FASES PARA IMPLEMENTAR ESTA METODOLOGÍA

Hay ocho fases (Morales y Landa, 2004):

1. Decidir qué es un problema. Leer y analizar el escenario del problema. Dependiendo de la edad del alumnado, estos problemas serán más o menos concretos o abstractos, sencillos o complejos..., conectar un problema con los contenidos que deseamos desarrollar con la ayuda de las ideas del alumnado.

2. Realizar una lluvia de ideas. Buscar soluciones posibles, sin control demasiado rígido. Dejar fluir las ideas. Animar a la participación sin críticas.

3. Hacer una lista con aquello que se conoce. Decidir qué es viable y qué no. Enseñar a tomar decisiones. Descartar posibles soluciones y reflexionar por qué se desechan unas y se aceptan otras alternativas. Intentar valorar las propuestas desechadas de tal forma que quien las formuló no se sienta cohibido la próxima vez.

4. Hacer una lista con aquello que no se conoce. Con lo que no se conoce hay que hacer un trabajo para conocer lo que consideremos relevante. Investigar. Buscar información usando diferentes fuentes (familia, expertos, webs, libros, museos...).

5. Hacer una lista de aquello que necesita hacerse para conocer-resolver el problema. Una vez contamos con la información detallada del problema y su contexto, reflexionar sobre qué tareas hay que hacer para encontrar una solución. También se pueden dividir en grupos cooperativos y que cada grupo encuentre lo que consideren sus miembros "su" solución, dando argumentos de por qué su solución es eficaz.

6. Definir el problema con toda la información disponible. Es como un replanteamiento de la situación. Una vez contextualizamos el problema, volvemos a definirlo, replantearlo.

7. Obtener información que nos falte para concretar las soluciones.

8. Presentar resultados: hay que enseñarles primero los diferentes formatos de presentación, así como qué índice deben llevar los trabajos, según el ámbito de la ciencia o el tipo de contenido que se esté trabajando.

3.4. ESTRATEGIAS PARA SU IMPLEMENTACIÓN

Como paso previo a la planificación y utilización del ABP, se deben tener en cuenta dos aspectos fundamentales:

1. Que los conocimientos de los que ya disponen los alumnos son suficientes y les ayudarán a construir los nuevos aprendizajes que se propondrán en el problema.

2. Que el contexto y el entorno favorezca el trabajo autónomo y en equipo que los alumnos llevarán a cabo (comunicación con docentes, acceso a fuentes de información, espacios suficientes, etc.).

En la planificación de la sesión de ABP es necesario:

- 1º) Seleccionar los objetivos que, enmarcados dentro de las competencias establecidas en la materia, pretendemos que los alumnos logren con la actividad.
- 2º) Escoger la situación problema sobre la que los alumnos tendrán que trabajar. Para ello, el contenido debe:
 - A - Ser relevante para la práctica profesional de los alumnos.
 - B - Ser lo suficientemente complejo (pero no imposible) para que suponga un reto para los estudiantes. De esta manera, su motivación aumentará y también la necesidad de probarse a sí mismos para orientar adecuadamente la tarea.
 - C - Ser lo suficientemente amplio para que los alumnos puedan formularse preguntas y abordar la problemática con una visión de conjunto, pero sin que esta amplitud llegue a desmotivarles o crearles ansiedad. Orientar las reglas de la actividad y el trabajo en equipo. Sabemos que, en ocasiones, trabajar en grupo puede crear tensiones, malestar entre los miembros, descoordinación, etc. Estos conflictos dentro de los grupos suelen ser beneficiosos para el crecimiento del grupo, si se solucionan adecuadamente. Para que estos problemas, cuando surjan, no entorpezcan demasiado el trabajo de los equipos, el docente puede proponer el reparto de roles dentro de los grupos. El coordinador, gestor de tiempos, moderador, etc., pueden ser algunos ejemplos. Todos los estudiantes, aparte de desempeñar estos roles, deben participar activamente en el trabajo común.
- 3º) Establecer un tiempo y especificarlo para que los alumnos resuelvan el problema y puedan organizarse. El tiempo puede abarcar determinadas horas, días e, incluso, semanas, dependiendo del alcance del problema. No se recomienda que el tiempo dedicado al problema sea excesivamente extenso, ya que los alumnos pueden desmotivarse. También se pueden seleccionar los momentos en los que los alumnos estarán en el aula trabajando y aquellos en los que no necesitarán (si no lo desean) estar en la clase.
- 4º) Organizar sesiones de tutoría donde los alumnos (a nivel individual y grupal) puedan consultar con el tutor sus dudas, sus incertidumbres, sus logros, sus cuestiones, etc. Este espacio ofrece al tutor la posibilidad de conocer de primera mano cómo avanza la actividad y podrá orientarles, animarlos a que continúen investigando, etc. Las tutorías constituyen una magnífica oportunidad para intercambiar ideas, exponer las dificultades y los avances en la resolución del problema.

Rol del profesor y el papel de los alumnos

Al utilizar metodologías centradas en el aprendizaje de los alumnos, los roles tradicionales, tanto del profesor como del alumnado, cambian. Se presentan, a continuación, los papeles que juegan ambos en el ABPr (Servicio de Innovación Educativa, 2008, Universidad Politécnica de Madrid).

PROFESOR	ALUMNADO
Da un papel protagonista al alumno en la construcción de su aprendizaje.	Asumir su responsabilidad ante el aprendizaje.
Tiene que ser consciente de los logros que consiguen sus alumnos.	Trabajar con diferentes grupos gestionando los posibles conflictos que surjan.
Es un guía, un tutor, un facilitador del aprendizaje que acude a los alumnos cuando le necesitan y que les ofrece información cuando la necesitan	Tener una actitud receptiva hacia el intercambio de ideas con los compañeros.
El papel principal es ofrecer a los alumnos diversas oportunidades de aprendizaje.	Compartir información y aprender de los demás
Ayuda a sus alumnos a que piensen críticamente orientando sus reflexiones y formulando cuestiones importantes.	Ser autónomo en el aprendizaje (buscar información, contrastarla, comprenderla, aplicarla, etc.) y saber pedir ayuda y orientación cuando lo necesite.
Realiza sesiones de tutoría con los alumnos.	Disponer de las estrategias necesarias para planificar, controlar y evaluar los pasos que lleva a cabo en su aprendizaje.

Tabla 5. Rol del profesor y el papel de los alumnos en la metodología ABPr (Servicio de Innovación Educativa, Universidad Politécnica de Madrid, 2008).

Trabajar en el aula a través de las UNIDADES DE TRABAJO (UdT)

Desarrollamos nuestra Programación didáctica mediante Unidades de trabajo (didácticas).

Cada UdT es un micro-currículo en el que se define el proceso de enseñanza y aprendizaje (los objetivos, competencias básicas, criterios de evaluación y métodos pedagógicos) que se va a desarrollar en una unidad de tiempo previamente establecida.

Cada UdT es una parte de la Programación didáctica y en ella se concreta, confirma o desmiente los criterios establecidos en su definición.

Las UdT se pueden considerar sinónimas de las Unidades didácticas, pero nacen con otra vocación que viene marcada por el desarrollo de las competencias básicas.

Son, además de un instrumento de planificación, una herramienta de aprendizaje. Su implantación y desarrollo vendrá determinado por su eficacia a la hora de agilizar la elaboración y facilitar su difusión al alumnado (y a las familias).

En función de su contenido las UdT pueden ser:

- Específicas de un área o materia.
- Globalizadas o interdisciplinarias en torno a conocimientos transversales, temas de interés, procedimientos generales o de los valores.

Su construcción, responsabilidad del equipo de profesores (los equipos docentes, de ciclo o los departamentos de coordinación didáctica) es necesariamente dinámica y es producto de un proceso que se inicia a comienzos del curso escolar y concluye con su finalización.

Este proceso se integra en ciclos más amplios (cada programación nace y rectifica la programación anterior y proyecta la futura) y se construye cada vez que el equipo de profesores se sienta a definir los escenarios y concretar las tareas que van a proponer a los alumnos.

El profesorado se transforma en un profesional capaz de decodificar y utilizar las propuestas editoriales y de buscar y crear nuevas alternativas para que sus alumnos movilicen sus aprendizajes y sean competentes. Las UdT definen y demuestran cual es el “estilo de enseñanza” del profesorado más allá de lo escrito en la Programación didáctica.

El **guion de una UdT** puede incluir:

A. TÍTULO Y ELEMENTOS DE IDENTIFICACIÓN:

Títulos

Etapas, curso, áreas o materias y, en su caso, los referentes curriculares.

Temporalización: momento de la programación y tiempo disponible.

B. BREVE JUSTIFICACIÓN DE SU INTERÉS Y UTILIDAD:

Utilidad para el desarrollo de las competencias del alumnado desde sus características y en el marco de las competencias básicas.

Interés de esta Unidad en el conjunto de la programación didáctica.

Hipótesis de metodología a utilizar.

C. APRENDIZAJES QUE VA A DESARROLLAR EL ALUMNADO.

Definición integrada de los objetivos y criterios de evaluación:

“Al terminar esta UDD vas a ser competente para...”.

D. DISEÑO DE LA SECUENCIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE MEDIANTE LA DESCRIPCIÓN SIMULTÁNEA DE LAS VARIABLES METODOLÓGICAS.

Descripción día a día y momento a momento de las actividades programadas en función de la secuencia establecida; las tareas a desarrollar por el profesorado y el alumnado; la organización de los grupos, el tiempo y los escenarios; y los materiales curriculares a utilizar.

E. DISEÑO DE LA METAEVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Y DEL ALUMNADO.

Los procedimientos: instrumentos y técnicas a utilizar para evaluar al alumnado y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cada Unidad didáctica se definen los Planes de trabajo individualizados de cada uno de los alumnos y alumnas. Este plan debe incluir: una breve descripción de la singularidad del alumnado; la definición matizada de las competencias que debe alcanzar; las particularidades de las actividades, y de la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje y de los procedimientos de evaluación.

EJEMPLOS DE UNIDADES DE TRABAJO

<http://www.lascompetenciasbasicas.es/attachments/article/35/22bptilmaticasymiro.pdf>

<http://www.lascompetenciasbasicas.es/index.php/remository/Laboratorio-de-materiales/Radiograf%C3%ADas/E.-Primaria/orderby,2/>

3.5. EVALUACIÓN DEL ABPr

Si cambian las maneras de aprender y enseñar, también será necesario modificar la forma de evaluar los aprendizajes. El alumno “ideal” ya no es aquel que en el examen final obtiene un sobresaliente porque se ha estudiado de memoria la lección. El alumno “ideal” ahora es aquel que ha adquirido, por medio de un aprendizaje autónomo y cooperativo, los conocimientos necesarios y que, además, ha desarrollado y entrenado las competencias previstas en el programa de la materia gracias a una reflexión profunda y a una construcción activa de los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, para evaluar estos aprendizajes podemos utilizar diversas técnicas:

- Caso práctico en el que los alumnos tengan que poner en práctica todo lo que han aprendido.
- Un examen que no esté basado en la reproducción automática de los contenidos estudiados, sino que implique que el alumno organice coherentemente sus conocimientos.
- Autoevaluación: El alumno ha llevado a cabo un proceso de aprendizaje autónomo. Por tanto, nadie mejor que él mismo conoce todo lo que ha aprendido y todo lo que se ha esforzado. Se pueden establecer algunos aspectos para que el alumno se autoevalúe: aprendizaje logrado, tiempo invertido, proceso seguido, etc.
- Evaluación realizada entre pares (co-evaluación). El alumno, durante su proceso de aprendizaje, ha trabajado con sus compañeros cooperativamente. Por tanto, conocer la opinión de los compañeros también resulta interesante. Los aspectos sobre los que se puede preguntar pueden ser: ambiente cooperativo dentro del grupo, reparto de tareas eficaz, cumplimiento de las expectativas como grupo, etc.

EJEMPLOS DE UNIDADES DE EVALUACIÓN

<http://www.lascompetenciasbasicas.es/index.php/banco-de-recursos/laboratorio-de-materiales/ude/84-ejemplos-de-unidades-de-evaluacion.html>

4. GAMIFICACIÓN

4.1. CONCEPTUALIZACIÓN

La Gamificación es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional, con el objetivo de conseguir mejores resultados de aprendizaje. Su carácter lúdico facilita el aprendizaje de contenidos de una forma más divertida, generando una experiencia positiva en el alumno.

(Información extraída de <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>)



Figura 26- Captura de pantalla del Vídeo 2 de la Unidad 1 del MOOC de #AprendeINTEF "Gamificación en el aula" #GamificaMooc. Autor: INTEF, 2022.

El modelo de juego realmente funciona porque consigue motivar a los alumnos, desarrollando un mayor compromiso de las personas, e incentivando el ánimo de superación. Se utilizan una serie de técnicas mecánicas y dinámicas extrapoladas de los juegos. En función de la dinámica que se persiga, se deberán explotar más unas técnicas mecánicas que otras. (www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/).

- La **técnica mecánica** es la forma de recompensar al usuario en función de los objetivos alcanzados. Algunas de las técnicas mecánicas más utilizadas son las siguientes:

- Points. Acumulación de puntos: se asignan un valor cuantitativo a determinadas acciones y se van acumulando a medida que se repiten.
- Escalado de niveles: se definen una serie de niveles que el usuario va superando para acceder a los siguientes.
- Obtención de premios: a medida que se consiguen objetivos se van entregando premios a modo de colección.
- Regalos: se dan "bienes" de forma gratuita al conseguir un objetivo.

- Leaderboards o Clasificaciones: clasificar a los usuarios en función de puntos y objetivos logrados, destacando los mejores en una lista o ranking.
 - Insignias o medallas: es una representación visual de los logros alcanzados.
 - Desafíos: competiciones entre los usuarios, el mejor obtiene los puntos o el premio.
 - Misiones o retos: Conseguir resolver o superar un reto u objetivo planteado, ya sea solo o en equipo.
- Las técnicas dinámicas hacen referencia a la motivación del propio usuario para jugar y seguir adelante en la consecución de sus objetivos. Algunas de las técnicas dinámicas más utilizadas son las siguientes:
- Recompensas: obtener un beneficio merecido.
 - Estatus: establecerse en un nivel jerárquico social valorado.
 - Logro: como superación o satisfacción personal.
 - Competición: por el simple afán de competir e intentar ser mejor que los demás.

La idea de la Gamificación no es crear un juego, sino valernos de los sistemas de puntuación-recompensa-objetivo que normalmente componen a los mismos.

4.2. POR QUÉ ES ÚTIL PARA PREVENIR EL AET. BENEFICIOS DE GAMIFICAR EN EL AULA

Según Borrás Gené, Oriol en su obra "*Fundamentos de la gamificación*" (GATE. Universidad Politécnica de Madrid):

- Activa la motivación por el aprendizaje.
- Retroalimentación constante.
- Aprendizaje más significativo permitiendo mayor retención en la memoria al ser más atractivo.
- Compromiso con el aprendizaje y fidelización o vinculación del alumno con el contenido y con las tareas en sí.
- Resultados más medibles (niveles, puntos y badges).
- Generar competencias adecuadas y alfabetización digital.
- Los alumnos consiguen ser más autónomos.
- Generan competitividad a la vez que colaboración.
- Capacidad de conectividad entre usuarios en el espacio online.

4.3. CÓMO APLICAR LA GAMIFICACIÓN EN EL AULA

4.3.1. Pasos según Borrás Gené, Oriol:

- 1) Identificar el propósito (cambio de comportamiento, mejorar eficiencia, ...)
 - Averiguar qué les gusta y cómo pasan su tiempo libre (encuestas).
 - Cuáles son sus motivaciones, y qué tipo de motivación se quiere trabajar (extrínseca o intrínseca/game thinking).
 - Estudio previo y empezar con un grupo reducido de estudiantes.
- 2) Definir objetivos (pedagógicos) concretos. Definir grupo de usuarios (clasificación basada en la habilidad):
 - Describir a los tipos de jugadores.
 - Delimitar o trazar los comportamientos de los jugadores.
- 3) Identificar elementos del juego (momento, diversión).
- 4) Identificar mecánicas del juego (recompensas, retos, niveles ...). Diseñar ciclos de actividad para definir la progresión, los bucles de actividad se pueden desglosar en un micro nivel (Engagement loops) o macro nivel (Progression loops).
- 5) Establecer los puntos e insignias en donde se quieran lograr las competencias deseadas.
- 6) Definir zona de flujo (filtrar mecánicas del juego en función de las habilidades del jugador).
- 7) Definir el pensamiento de juego y el guion o storytelling (construir escenarios).

8) Aplicarlo a un componente o unidad de un curso tomando las dinámicas y mecánicas que pueda tener, actividades posibles.

9) No olvidar la diversión.



Figura 27. Cómo aplicar en el aula el aprendizaje basado en juegos. Autor: Editorial Planeta, 2016.

10) Ponerlo en práctica en el aula y recordar que nada es perfecto y que habrá que ir mejorando curso a curso.



Figura 28. Cómo aplicar en el aula el aprendizaje basado en juegos. Infografía. Autor: Editorial Planeta, 2016. Recuperado de: <https://www.aulaplaneta.com/2015/08/11/recursos-tic/como-aplicar-la-gamificacion-en-el-aula-infografia>

4.3.2. Estrategias para aplicar gamificación en el aula

1. Convertir a los alumnos en co-diseñadores.
2. Permitir segundas oportunidades, y terceras...
3. Proveer de un feedback inmediato.
4. Ver el progreso visible.
5. Crear retos y búsquedas.
6. Dar a los estudiantes voz y elección.
7. Ofrecer retos y badges individuales.
8. Sistema de diseño de logros.
9. Implementar tecnología educativa.
10. Aceptar el fracaso; enfatizar la práctica.

4.3.3. Herramientas para gamificar

Accediendo a este enlace, podrás conocer múltiples recursos para iniciar la gamificación en tu aula.

<https://view.genial.ly/62a453e0ad3b5100188ade2f/horizontal-infographic-lists-gamificacion-herramientas>



En este trabajo podrás encontrar diferentes herramientas para iniciar la gamificación en tu aula.

En este material encontrarás ejemplos de herramientas útiles para llevar al aula, como:

- Generadores de actividades digitales y bancos de recursos.
- Diseño de cuestionarios online.
- Video quizzes.
- Actividades con Realidad Aumentada.
- Gestión de proyectos, mapas mentales...
- Diferentes herramientas.
- Trabajo colaborativo.
- Herramientas para grabar video.

Genially es una de las herramientas por excelencia que más oportunidades ofrece para crear gamificaciones. Puedes acceder a experiencias inspiradoras en la propia plataforma. Solo tienes que elegir el tema que te interesa.



<https://app.genial.ly/inspiration>

Figura 29- Genially como herramienta para la gamificación. Extraído de la web

En el siguiente Symbaloo, encontrarás recursos para la gamificación, pero también puedes acceder a “inspiradores” que han creado recursos maravillosos y que generosamente comparten con toda la comunidad educativa:

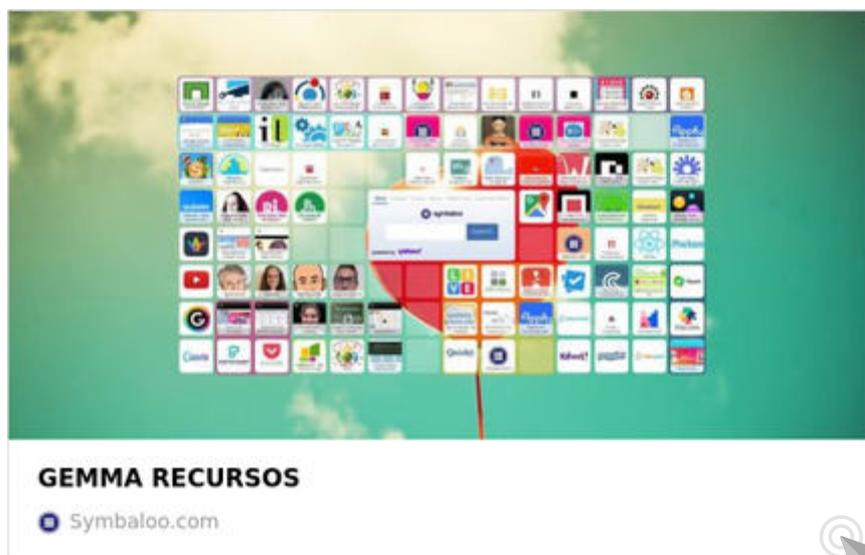


Figura 30- Herramientas para la gamificación en Symbaloo. Autor: Gemma Vicente, EOEP Molina, 2022.

5. CREATIVIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

5.1. CONCEPTOS BÁSICOS

En la década de los años 40 del siglo XX, es de destacar el método de la sinéctica, ideado por W.J.J., Gordon y G. Price, para quienes la creatividad existe en todas las personas, y puede desarrollarse mediante el entrenamiento.

El punto de inflexión más decisivo del periodo científico en el estudio de la creatividad, comienza con J.P. Guilford, que desarrolla un modelo multifactorial de la inteligencia y la creatividad, en el que se empieza a identificar con el pensamiento divergente de Guilford.

Para Guilford (1952): *“La creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente”.*

Torrance (1965): *“La creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar estas hipótesis, a modificarlas si es necesario, además de comunicar los resultados”.*

Marina (1993): *“Si crear” es un acto, la “creatividad” es una capacidad, una competencia. Es el hábito de crear.*

De Bono (1994): *“El pensamiento creativo no es una cuestión de Talento, Personalidad o Suerte, sino una habilidad que podemos cultivar y desarrollar”.*

5.2. POR QUÉ ES ÚTIL EN LA PREVENCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO (AET)

Si partimos de que todas las personas son creativas en mayor o menor medida. "Todas las personas en alguna medida o en algún aspecto, somos o podemos ser creativos", según nos dice Prado (2003). Y si tenemos en cuenta que, en todas las investigaciones, las personas creativas han sido unánimes en afirmar que les encanta lo que hacen, lo cual debe servir en la escuela para incorporar a la metodología docente estrategias o tácticas que hagan posible el disfrute del niño con aquello que hace.

En el "Creador Ideal" Gardner (1998) nos dice que, cuando el ámbito le reconoce un avance importante, se siente tan especial que se dispone a llegar a acuerdos especiales con objeto de mantener el flujo que viene del trabajo afectivo e innovador. El Creador Ideal trabaja casi todo el tiempo, exigiéndose muchísimo a sí mismo y a los demás. Esto ayudaría (desarrollar o potenciar la creatividad en los alumnos) a prevenir en la escuela el ESL y el abandono escolar.

Aunque la creatividad se haya dado en ambientes adversos, cuando nos centramos en el espacio educativo, tenemos que coincidir con Gervilla (2006) en que *"no es posible el desarrollo de las capacidades creativas cuando hay un ambiente coercitivo"*, que no deja que cada uno se desarrolle de acuerdo con las habilidades en las que más destaca, en aquello que más le motiva o en lo que más se le reconoce.

"Los niños dedican más tiempo a aquellas tareas en las que destacan o es reconocido su esfuerzo" (Torre, 2003).

Pocos investigadores cuestionan que, en mayor o menor medida, todas las personas poseen un potencial creativo. Sequera (2006) apunta que los niños son creativos por naturaleza, que más que enseñar creatividad, se trata de estimularla, de no castrarla. Refiere cómo los niños son capaces de escribir poesías sin ser poetas, o de relatar historias sin necesidad de ser escritores, de la misma forma podríamos pedirle creatividad en cualquier otra disciplina.

La mayoría de autores están de acuerdo con Bernal Vázquez (2006) en que toda persona cuenta con un potencial creativo innato, que hay que estimular e incidir con un tipo de educación creativa, no sólo en el ámbito escolar sino también en el núcleo familiar y social. Y no cabe esperar a estar preparado o saber suficiente en creatividad para comenzar, la mejor preparación para la creación es creación misma, lo contrario sería más bien inhibir dicha creación y abocar al alumnado al fracaso escolar y al abandono escolar temprano.

Con lo cual, la enseñanza tradicional que solo se dedica a transmitir conocimientos, esperando a que los alumnos los memoricen y luego se les evalúe por su dominio, inhibe la capacidad creativa de los alumnos y aboca al fracaso a todos aquellos alumnos que no funcionan adecuadamente en este tipo de enseñanza.

González Quitian (2006) resume en tres, las dimensiones que interaccionan y vienen a constituir el ambiente creativo educativo, que permitiría prevenir el ESL y el fracaso escolar:

a) Un ambiente psicosocial: ofrece identidad, seguridad, confianza, autonomía y libertad. Provoca capacidad de asombro; hay armonía plena de creación; se concibe como la afectividad del contacto entre los actores sociales y de estos con su contexto; hay una relación sinérgica entre la organización como estructura y medio, y los intereses y expectativas de los actores.

b) Un ambiente didáctico: generoso en procedimientos autónomos, flexibles y divergentes, donde se promueva la indagación, la formulación y reformulación de problemas. Referido a los elementos y materiales educativos significativos. Que promueve la organización y participación activa.

c) Un ambiente físico: definido como cobijo significado, que soporta y dinamiza el ambiente psicosocial y didáctico.

En definitiva, se trata de enriquecer los métodos con aquellos rasgos atribuidos a la creatividad. Logan y Logan (1980), consideran que una enseñanza creativa debe poseer los siguientes principios:

1. Es de naturaleza flexible, para adaptarse a las capacidades, intereses y biografías de los alumnos.
2. Utiliza métodos de enseñanza indirecta basados en la motivación, simulación, consulta y descubrimiento.
3. Es imaginativa. La imaginación alerta imprescindible en una enseñanza creativa.
4. Fomenta la combinación inteligente de materiales, medios, ideas y métodos. Favorece las interacciones entre profesor, alumnos, el tema y la actividad de aprendizaje particular.
5. Es de naturaleza integradora en el tratamiento de las áreas del currículo, con objeto de que los alumnos vean sus relaciones.
6. Refuerza la autodirección del alumno en un ambiente en el que se fomentan la curiosidad, la indagación, la investigación y la experimentación.
7. Implica autovaloración que, al no desarrollarse en un clima de crítica y autoritarismo, representa un papel importante en la enseñanza y el aprendizaje creativos.
8. Comporta riesgos, de ahí la importancia del apoyo de la Administración, pero también aporta recompensas.

5.3. FASES PARA LA IMPLEMENTACIÓN Y ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA CREATIVIDAD EN EL AULA

5.3.1. Fases o etapas para la implementación de la creatividad en el aula

Torre (2003) afirma que los tres momentos fundamentales de cualquier proceso creativo son: Planteamiento, desarrollo y evaluación y estos a su vez pueden diversificarse en fases más detalladas. Sugiere que al poner en paralelo las fases del proceso creativo con el modo de proceder didáctico creativo se acentúan los principales conceptos para guiar una actuación didáctica creativa. *“Problematizar, crear un clima de confianza, estimular, estimar y orientar serían las acciones didácticas asociadas a las fases del proceso creativo”* (p.190).

Las actuaciones didácticas sugeridas por Torre (2003), consisten en estrategias aplicables en cada fase. En la fase, que él denomina problematizar, plantea despertar en los alumnos nuevos interrogantes, respuestas a sus inquietudes, etc. La fase de climatizar define los puntos más significativos y permite que el alumno investigue la mayor información posible sin importar de donde venga para encontrar posibles respuestas a sus preguntas. En la fase de estimulación, propone favorecer la expresión de ideas sin reprimirlas. Por último, está la fase de estimación que se corresponde con la verificación, y en la cual se valora, aprecia y evalúan las acciones del alumno. El hecho de utilizar el término “estimar” en vez de “evaluar” tiene una connotación de reconocimiento a los aspectos positivos que no son habituales en los exámenes.

A modo de conclusión, resulta interesante la perspectiva de Torre (2003) que sugiere transferir el proceso creativo al proceso de enseñanza partiendo de una situación problemática o conciencia de mejora, la interrogación como herramienta de motivación y muy importante el clima que, de seguridad, elimine inhibiciones y fomente la libre expresión.

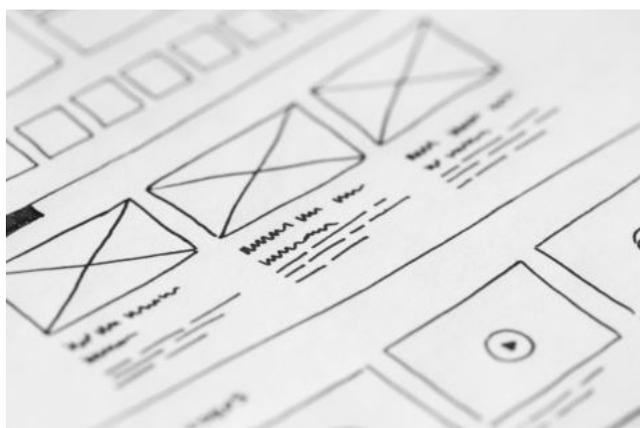


Figura 31. Imagen extraída de la aplicación Pexels. Autor: picjumbo, 2016.

En la actualidad, para implementar la creatividad en el aula, se está utilizando la metodología del Design Thinking, la cual consta de 5 pasos o fases. Básicamente, el Design Thinking es la evolución del pensamiento de diseño, el cual se lleva utilizando desde comienzos del siglo pasado para aportar nuevas soluciones en el ámbito de la ingeniería de producto. El cambio sustancial con respecto a aquella época es que el Design Thinking tiene una perspectiva que va mucho más allá del producto y que se define como una metodología de innovación centrada en las personas para la resolución de problemas complejos.



IFigura 32- Imagen extraída de la aplicación Pexels, Autor: pixaby, 2017.

¿Qué aporta el Design Thinking en la educación?

La metodología del Design Thinking nos permite detectar una necesidad o un problema y darle solución a partir de estos 5 pasos: empatizar, definir, idear, prototipar y testear.

1. EMPATIZAR

Es imprescindible crear empatía en el aula. El primer paso consiste en entender los problemas y las necesidades de nuestros alumnos, sus deseos. Para resolver cualquier reto, es imprescindible investigar y conocer el reto y a todos sus implicados. Es decir, el estudiante debe comprender el desafío para ser capaz de tomar decisiones. Esto les obliga a pensar, idear y diseñar.

En esta fase, el profesor es el guía de todo este proceso de empatía, pero no debe definir jamás el problema o reto, la misión del profesor es conectar ese problema o reto con objetivos curriculares. Te puedes ayudar de numerosas herramientas o técnicas en el aula como pueden ser el brainstorming (tormenta de ideas).

2. DEFINIR

En este punto, el estudiante o grupo de estudiantes, deben seleccionar la información que es realmente valiosa, los materiales más adecuados e imprescindibles para alcanzar el reto u objetivo.

Es una fase de discusión, donde el alumnado se enfrenta al reto de hacer las primeras conexiones entre el problema y la solución, y descubrir patrones racionales.

3. IDEAR

En esta fase, se inicia el proceso de diseño, qué es lo que van a crear. La imaginación entra en su punto álgido, hay que generar muchas ideas, locas y obvias, todas valen. El alumnado empieza a establecer posibles prototipos que le permitirán dar solución de forma innovadora y creativa. Hay que elegir una entre todas, hay que elegir la mejor opción, ¡todo un reto!

Existen muchas herramientas en el mercado digital, y con carácter gratuito, que te permiten recoger y visualizar todas las ideas generadas: cronogramas, mapas conceptuales, organizador de tareas, etcétera.

4. PROTOTIPAR

En esta fase, se trata de ver si la idea generada en la etapa anterior funciona en sus fases iniciales y responde a los objetivos o retos marcados. Es decir, es una fase en donde se puede fallar, pero esto también forma parte del aprendizaje. Pues se trata de mejorar o buscar alternativas.

Establecer prototipos no es simplemente una manera de validar las ideas, es también parte integral del proceso de innovación.

5. EVALUAR

Aquí se entra en la fase final del proceso, el alumnado no solo debe conseguir que su idea funcione, sino que además necesita la opinión de usuarios potenciales y ajenos al desarrollo del proyecto, para que se pueda establecer una evaluación final del proyecto. Y es donde se comprueba que el reto que se ha marcado funciona o no funciona. ¡Es el gran momento!

Todas estas fases deben estar bien conectadas y contextualizadas para innovar y diseñar de forma creativa, trabaja con ella en el aula y verás pronto resultados increíbles.

Además de un método para buscar soluciones, el Design Thinking está estructurado a partir de unos factores que son claves en el proceso educativo, estos son:

***La inteligencia emocional.** Aunque es una parte inherente a la metodología, se trabaja especialmente tanto en la primera fase del proceso (empatizar) como en la última (testear). Esto le permite a los/as niños/as tanto entender las emociones de los demás como conocer mejor las suyas propias, algo fundamental en su desarrollo.

***La confianza creativa.** Para poder crear algo nuevo tenemos que tener confianza en nosotros/as mismos/as. Esta es otra parte inherente a la metodología que se visualiza sobre todo en el paso tres (idear).

***El trabajo en equipo o grupos heterogéneos.** Las soluciones más disruptivas se llevan a cabo por equipos de personas con diferentes puntos de vista. Esto introduce más inputs en la ecuación, lo que genera más y mejores soluciones. A esto le sumamos la diversidad, hay que crear actividades en las que convivan niños/as con características muy diversas. Esto, lejos de ser una dificultad, es una suerte, ya que esta diversidad en el aula potencia mucho la inteligencia emocional, la comunicación y el trabajo en equipo.

***El entorno favorable.** Este factor parte de la base de que, si queremos hacer cosas distintas, tenemos que tener un entorno propicio. Los castigos o las broncas las sustituimos por motivaciones y explicaciones, y la distribución clásica del aula por una más flexible y adaptable a los proyectos a realizar.

***Pensamiento integrador y global.** En el mundo actual es cada vez más importante tener un pensamiento amplio y ser conscientes del lugar que ocupamos en todo el sistema. Este factor ayuda a los/as niños/as a entender que son un miembro más de dicho sistema y que aquello que hacen tiene repercusión en algo más grande. Esto extrapolado al mundo de los proyectos les permite visualizar un objetivo general y tener control sobre cada una de las fases de un proceso.

***La experimentación.** Este punto está ligado a la fase cuatro de la metodología (prototipar) y para los niños es algo fundamental a todos los niveles, desde el desarrollo motor hasta la visión espacial o la habilidad técnica.

***El optimismo.** Este factor es el acelerante de la receta, ya que si no se permite a los visionarios soñar, quizás nunca podríamos llegar a otros planetas, curar ciertas enfermedades o comunicarnos con gente que está lejos. Por tanto, tenemos que fomentar que los/as niños/as sueñen y generar un clima positivo y divertido en el aula. Esto los llevará a estar más motivados, serán más felices y facilitará que cumplan sus sueños.

5.3.2. Algunas estrategias para tener éxito en la implementación de la creatividad en el aula

Las estrategias didácticas procedentes del método creativo son múltiples y variadas. De la Torre (2003) sugiere una lista de posibles metodologías y estrategias de enseñanzas creativas y que pueden aplicarse a la enseñanza de primaria:

- ✚ **Los métodos indirectos.** Más allá del profesor como mero transmisor de conocimientos, proporciona situaciones y contextos de aprendizaje. El profesor cede protagonismo al alumno que obtiene información mediante materiales textuales o gráficos, observación y colaboración con compañeros.
- ✚ **Las estrategias observacionales.** Enseñar a observar significa despertar la conciencia de las múltiples significaciones de cuanto nos rodean. Observar comporta fijar la atención, discriminar elementos, relacionarlos, interpretarlos. Se hable de un texto literario, un problema o una obra de arte, el sujeto aporta su propia percepción e interpretación de los datos y recrea lo que percibe.
- ✚ **La interrogación.** La interrogación como estrategia didáctica creativa no busca preguntas que reclaman datos concretos sino preguntas que permitan la asociación ingeniosa, la metáfora, que despierten la curiosidad. Preguntas incitantes sin respuesta definida que promuevan el pensamiento divergente.
- ✚ **La solución de problemas.** Como metodología de enseñanza puede aplicarse a tanto a matemáticas como a otras materias académicas. Partiendo de unos hechos, posteriormente se busca la idea que nos lleve a comprenderlos y se concreta en una hipótesis para anticipar la solución.

Otras estrategias de enseñanza creativa: Podrían ser la metodología heurística, el aprendizaje por descubrimiento, el método por proyectos, la poesía didáctica, la indagación, y el análisis de los errores.

Prieto Sánchez y Col. (2003) resume e insiste en que, si pretendemos crear entornos educativos que potencien el pensamiento crítico y creativo, la enseñanza creativa ha de ser:

- De naturaleza flexible.
- Caracterizarse por utilizar métodos de enseñanza indirecta ("la enseñanza se convierte en un arte, el arte de deducir, preguntar, sugerir, proporcionar pistas, considerar alternativas...").
- Ser imaginativa.
- Fomentar el uso de materiales e ideas de forma novedosa.
- Favorecer la relación: interrelación entre profesor, alumno, temas, actividades, experiencias de aprendizaje.
- Reforzar la autodirección y responsabilizar al alumno de su propio aprendizaje.
- Implicar autovaloración.
- Conllevar riesgos, pero con aporte de recompensas.

En definitiva, podríamos decir que la enseñanza se convierte en un proceso creativo cuando el individuo ve la necesidad de mejorar sus técnicas y estrategias de enseñanza; piensa en varias alternativas a la hora de solucionar un problema; aporta experiencias pasadas, nuevos conocimientos y enfoques para solucionar un problema; tiene la intención de aplicar principios de enseñanza creativa científicamente desarrollados; utiliza lo que ha aprendido de sus estudios y experiencias educativas.

Si buscamos que la creatividad forme parte del currículo ya sea como capacidad o como actitud, debería ocurrir que (Torre, 2003):

1. Se recogiera entre los objetivos: la imaginación, la originalidad, la flexibilidad, la inventiva, el ingenio, la elaboración, la espontaneidad, la sensibilidad, etc.
2. Se planteará en cualquier contenido curricular.
3. Las estrategias docentes y actividades discentes se caracterizarán por su pluralidad.
4. Los recursos y materiales de aprendizaje han de ser tan variados como la metodología.
5. La evaluación, piedra de toque en cualquier reforma, debería: utilizar una evaluación polivalente que recoge información a lo largo del proceso; valorar las aportaciones personales de los alumnos; tomar en consideración la aplicación o transferencia a otros contextos de lo aprendido por el alumno.

Una herramienta básica que se debe utilizar para enseñar y aprender de forma creativa en el aula es la taxonomía de Bloom, que se organiza en seis niveles. Cuando los docentes planifican, es recomendable que tengan en cuenta los niveles de la taxonomía de Bloom, asimismo mediante las actividades que diseñen, deben procurar que haya una gradualidad ascendente para que los alumnos avancen de niveles más bajos hasta conseguir llegar a los más altos, lo cuales favorecen el pensamiento creativo.

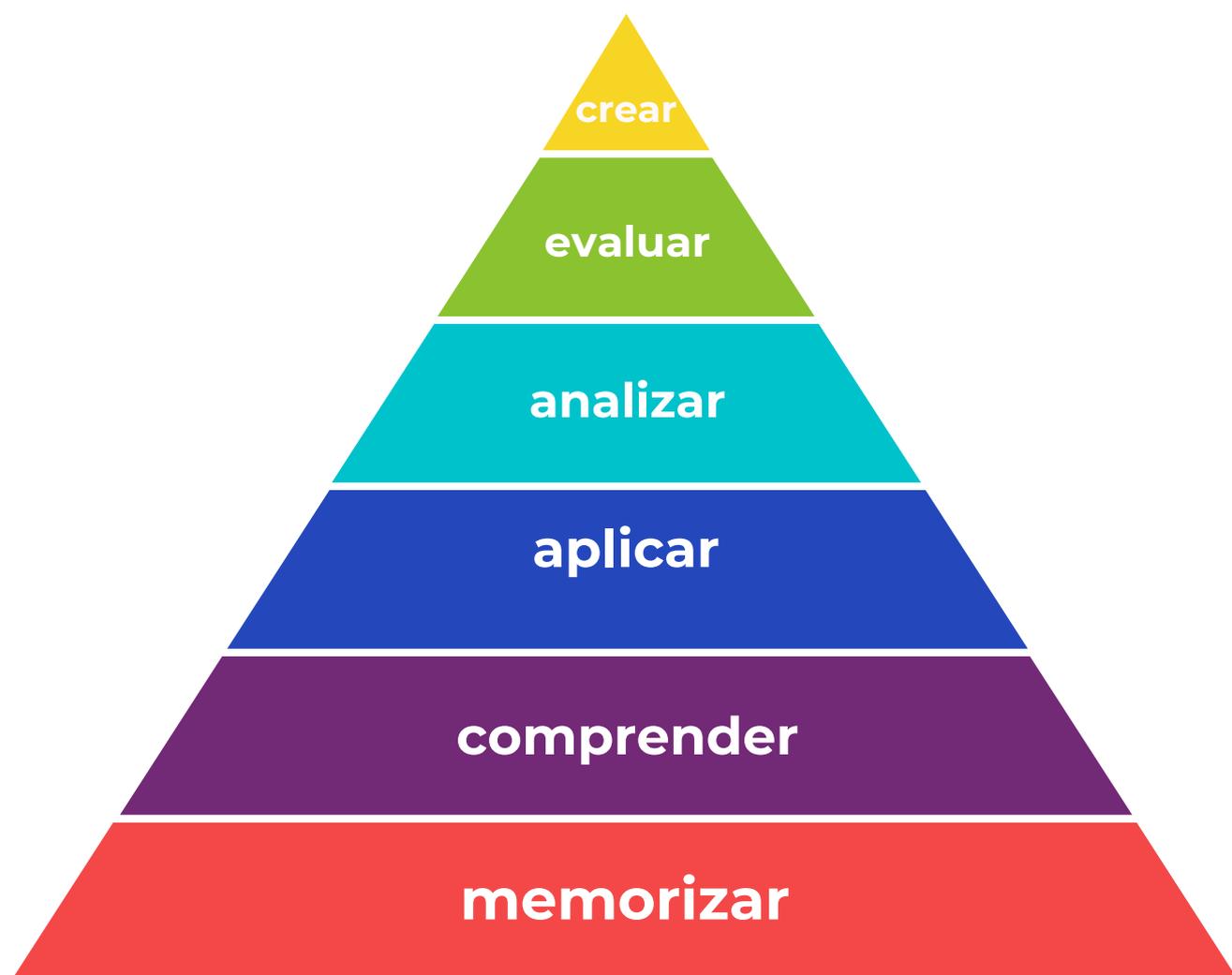


Figura 33- Taxonomía de Bloom, 1956.

El **primer nivel:** es **RECORDAR o MEMORIZAR**, es el nivel más básico e inferior. Es un trampolín hacia un aprendizaje más profundo. Este nivel se evalúa con preguntas simples o de opción múltiple. Para ello, se requiere que el alumno memorice hechos o contenidos, pero no nos asegura que los alumnos entiendan el material.

Actividades: memorizar un poema; capitales de un continente o fórmulas matemáticas...

El **segundo nivel:** es **COMPRENDER**. Se les pide a los alumnos que discutan sobre un tema o una idea con sus propias palabras, para así evaluar su comprensión.

Actividades: explicar un concepto con sus propias palabras o explicar la diferencia entre un rectángulo y un cuadrado.

Los alumnos que alcanzan este nivel pueden interpretar los materiales y demostrar su comprensión.

Tercer nivel: APLICAR. El alumno tiene que tomar que lo ha aprendido y aplicarlo a un escenario fuera del aula. Por ejemplo, puede usar una fórmula matemática que haya aprendido para calcular un presupuesto familiar en el mundo real.

Para realizar estas tareas, puede utilizarse el aprendizaje colaborativo o el ABP.

4° nivel: ANALIZAR. Es el momento de alcanzar los niveles superiores de la taxonomía de Bloom. Aquí los estudiantes pueden establecer conexiones entre las ideas, utilizar el pensamiento crítico y dividir el conocimiento en la suma de sus partes.

Actividades: identificar porqué una máquina no funciona, explicar cómo funciona los pasos en un proceso científico o encontrar engaños en el razonamiento de un argumento.

Alcanzar este nivel en el alumno puede demostrar que el alumno conoce perfectamente los contenidos y que además sabe cómo están estructuradas.

5° nivel: EVALUAR. Aquí el alumno hace una evaluación crítica sobre el valor del material que acaba de aprender, aplicar y analizar para poder diferenciar entre hechos, opiniones o inferencias. Eso podría incluir entre encontrar una solución efectiva a un problema o justificar una decisión específica y poder respaldar esa justificación con conocimiento.

Actividades:

- Emitir un juicio sobre un dilema ético.
- Ilustrar el valor relativo en una innovación tecnológica en un entorno específico, como podría ser una herramienta que ayude a recuperar la cosecha que un agricultor ha plantado en el campo. Las herramientas como encuestas y blog pueden ayudar en este nivel particular.

6° nivel: CREAR. En este nivel, el estudiante demuestra pleno conocimiento al aplicar lo que ha aprendido, evaluado y analizado.

Ahora es el momento de construir algo tangible o conceptual, eso podría incluir:

- Escribir un manual o informe sobre un tema en particular.
- Diseñar una máquina.
- Revisar un proceso para mejorar los resultados.
- Los proyectos pueden variar: desde ensayos detallados que unen parte del aprendizaje para formar un concepto o idea completa o establecer contactos con otros para discutir los méritos de un estudio.

Estas fases se pueden ver en la tabla:

Procesos cognitivos de orden inferior		Procesos cognitivos de orden superior			
RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR
Recordar hechos/datos sin necesidad de entender. Se muestra material aprendido previamente mediante el recuerdo de términos, conceptos básicos y respuestas.	Mostrar entendimiento a la hora de encontrar información del texto. Se demuestra comprensión básica de hechos e ideas.	Usar en una nueva situación. Resolver problemas mediante la aplicación de conocimiento, hechos o técnicas previamente adquiridas en una manera diferente.	Examinar en detalle. Examinar y describir la información en partes identificando los motivos o causas; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen las generalizaciones.	Justificar. Presentar y defender opiniones realizando juicios sobre la información, la validez de ideas o la calidad de un trabajo basándose en una serie de criterios.	Cambiar o crear algo nuevo. Recopilar información de una manera diferente combinando sus elementos en un nuevo modelo o proponer soluciones alternativas.
PALABRAS CLAVE:	PALABRAS CLAVE:	PALABRAS CLAVE:	PALABRAS CLAVE:	PALABRAS CLAVE:	PALABRAS CLAVE:
Elegir, observar, mostrar, Copiar, omitir, deletrear, Definir, rastrear, afirmar, Decir, cuándo, duplicar, Citar, repetir, qué, relacionar, nombrar, Quién, listar, repetir, Recitar, escribir, localizar, Cómo, dónde, Memorizar, Por qué, reconocer	Preguntar, esquematizar, Generalizar, predecir, Clasificar, dar ejemplos, Comparar, relacionar, Contrastar, ilustrar, Parafrasear, demostrar, Informar, discutir, Inferir, revisar, Interpretar, mostrar, Explicar, resumir, Observar, Traducir	Actuar, emplear, practicar, Identificar, seleccionar, agrupar, Calcular, elegir, resumir, Entrevistar, planear, desarrollar, Enseñar, transferir, Interpretar, Usar, demostrar, categorizar, Conectar, dramatizar, construir, Planear, manipular, resolver, Simular, seleccionar, unir, Hacer uso, organizar	Examinar, priorizar, encontrar, Centrarse, agrupar, asumir, Razonar, destacar, causa-efecto, Inferencia, separar, aislar, Comparar, distinguir, reorganizar, Dividir, motivar, diferenciar, Buscar similitudes, descomponer, Inspeccionar, investigar, Simplificar, categorizar, ordenar, Preguntar, poner a prueba, Elegir, observar, Establecer, Encuestar	Medir, opinar, argumentar, Evaluar, premiar, testar, Decidir, debatir, convencer, Apoyar, explicar, seleccionar, Defender, comparar, deducir, Justificar, percibir, recomendar, Criticar, probar, estimar, Juzgar, influir, persuadir, Valorar, demostrar	Adaptar, estimar, planear, Añadir, experimentar, testar, Construir, extender, sustituir, Cambiar, formular, rescribir, Componer, innovar, suponer, Compilar, mejorar, pensar, Componer, maximizar, simplificar, Crear, minimizar, proponer, Descubrir, modular, visualizar, Diseñar, modificar, Desarrollar, originar, Elaborar, transformar
ACCIONES	RESULTADO	ACCIONES	RESULTADO	ACCIONES	RESULTADO
Describir, Encontrar, Identificar, Listar, Localizar, Nombrar, Reconocer, Recuperar, Fotocopia	Definición, Hechos, Etiquetado, Listado, Cuestionario, Reproducción, Test, Cuaderno, Muestra y cuenta	Clasificar, Comparar, Ejemplificar, Explicar, Inferir, Interpretar, Parafrasear, Resumir	Colección, Ejemplos, Explicación, Etiquetado, Listado, Esquema, Cuestionario, Resumen	Desempeñar, Ejecutar, Implementar, Usar, Emplear, Realizar	Demostración, Diario, Ilustraciones, Entrevista, interpretación, Simulación, Presentación, Dibujo
PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS
¿Puedes enumerar...?, ¿Puedes recordar...?, ¿Puedes seleccionar...?, ¿Cómo ocurrió...?, ¿Cómo es...?, ¿Cómo describirías...?, ¿Podrías explicar...?, ¿Cómo mostrarías...?, ¿Qué es...?, ¿Quién fue...?, ¿Quiénes fueron los principales...?, ¿Por qué...?	¿Puedes explicar que está ocurriendo...?, ¿Cómo clasificarías...?, ¿Cómo compararías/contrastarías...?, ¿Cómo podrías parafrasear el significado de...?, ¿Cómo resumirías...?, ¿Qué puedes decir sobre...?, ¿Cuál es la mejor respuesta...?, ¿Qué afirmaciones apoyan...?, ¿Podrías afirmar o interpretar en tus propias palabras...?	¿Cómo usarías...?, ¿Qué ejemplos sobre...puedes encontrar?, ¿Cómo organizarías... para presentar...?, ¿Cómo aplicarías lo que has aprendido para desarrollar...?, ¿Qué enfoque usarías para...?, ¿Qué aspectos seleccionarías para mostrar...?, ¿Qué preguntas harías en una entrevista a...?	¿Cuáles son las partes o rasgos de...?, ¿En qué aspectos está...?, ¿Relacionado/a con...?, ¿Por qué opinas que...?, ¿Qué motivo hay para...?, ¿Puedes hacer un listado de las partes...?, ¿Qué ideas justifican...?, ¿Qué conclusiones extraes de...?, ¿Qué evidencias de... encuentras?, ¿Puedes distinguir entre...?, ¿Cuál es la relación entre...?, ¿Cuál es la función de...?	¿Estás de acuerdo con...?, ¿Cuál es tu opinión sobre...?, ¿Cómo comprobarías...?, ¿Sería mejor si...?, ¿Por qué ese personaje...?, ¿Cómo valorarías...?, ¿Cómo determinarías...?, ¿Cómo priorizarías...?, ¿Qué información podrías para apoyar tu punto de vista?, ¿Cómo justificarías...?, ¿Qué datos te llevaran a esa conclusión?, ¿Qué seleccionarías para...?, ¿Qué elección hubieras tomado si...?	¿Qué cambios harías para...?, ¿Cómo mejorarías...?, ¿Cómo pasaría si...?, ¿Podrías proponer una alternativa?, ¿Puedes elaborar...basándote en...?, ¿De qué forma evaluarías...?, ¿Podrías formular una teoría alternativa?, ¿Qué harías para maximizar/minimizar...?, ¿Cómo pondrías a prueba...?, ¿Podrías construir un modelo que cambie...?, ¿Se te ocurre un modo original para...?, ¿Cómo cambiarías el guión/plan?, ¿Cómo adaptarías... para...?

Figura 34- Fases de desarrollo de la enseñanza creativa. Autor: Gobierno de Canarias. Disponible en su web.

A continuación, destacamos algunas actividades que podemos utilizar para desarrollar la creatividad en el aula:

Fotomontaje

Consiste en formar una imagen partiendo de fotografías tomadas de revistas, periódicos o folletos de publicidad. Sería una especie de collage donde el alumno habría reunido –de una manera sintética y personal- los diferentes elementos materiales (recortados), generando una composición plástica en la que habría hecho uso de su imaginación (Mateo, Díez, Mechen, 1983).

Brainstorming

En español, se denomina “torbellino de ideas”, tratándose de una ‘promoción de ideas’ o ‘discusión creadora’, en un contexto social que da libertad a la imaginación y refuerza su uso. Esta estrategia anima a los participantes a expresar sus ideas –sin importarles lo extrañas que parezcan- ya que se prohíbe toda crítica. Precisamente, durante la producción de ideas ningún compañero puede interrumpir a otro, valorando, juzgando o corrigiendo sus ideas, puesto que el objetivo que se persigue es que estas surjan con ligereza estimulando el pensamiento del resto de la clase (Ferrándiz, García, González, 2003; Mateo, Díez, Mechen, 1983; Rodríguez, 2005; Thorne, 2008).

Dramatización

‘El Teatro’ suele ser un aspecto que, en la mayoría de los colegios, entra sigilosamente y en ocasiones puntuales; sobre todo, en los actos conmemorativos que fija el calendario escolar. Así pues, son muy pocas las oportunidades que se ofrecen a los alumnos para presentar las cosas cómo ellos las sienten y vivencian, sin acudir a la repetición y a la rutina escolar para entenderlas.

Hacer teatro significa transformar el aula en un entorno que además de desarrollar las posibilidades de expresión y comunicación del alumnado, apela a su capacidad de descubrimiento e invención. Sería conveniente que su realización y dirección estuviese en manos de los niños, de tal manera que el papel del profesor sería el de un guía y supervisor. Este podría pedirles que escenificasen una situación controvertida, como, por ejemplo, el deseo de tener un perrito en casa, donde quedasen reflejadas diferentes posturas (el deseo de tener un animal, y la oposición de los padres) y el desenlace feliz o desdichado. También puede proponer que representen una historia que ya conozcan, o que se inventen otra creando a los personajes, la trama, el escenario o, incluso, el vestuario. En definitiva, lo que se pretende es estimular la imaginación del alumno, pues el personaje teatral no tiene en cuenta sólo su presente, sino también su pasado y su futuro (Hurrell, 2003; Rodríguez, 2005).

Lectura creativa

La narración de poemas, cuentos o cualquier otro texto literario es algo habitual en las aulas de primaria, sobre todo, en las primeras etapas. Y es que, el cuento es en una herramienta valiosísima para estimular la creatividad, y no sólo porque introduce al niño en mundos fantásticos y diferentes al suyo, sino también, porque a través de diferentes propuestas didácticas, el docente conseguirá desarrollar la creatividad en el alumno. En este sentido, después de haber leído un relato cualquiera, puede proponer a sus alumnos que escriban la historia desde el punto de vista de otro personaje, que cambien el inicio o el desenlace del cuento, que inventen un nuevo título para el libro, o que transformen el texto en otro género, como por ejemplo en una obra de teatro o un poema (Huertas, 2006; Raines e Isabell, 2000; Thorne, 2008).

Redacción creativa

Se incluirán todas aquellas actividades destinadas a desarrollar tanto la expresión escrita del discente, como su originalidad e imaginación. Concretamente, se le podría pedir al alumno que compusiese palabras partiendo de prefijos (p.e Sub-) o sufijos (como /-ción); que inventase un código; que escribiese un cuento partiendo de una imagen, teniendo en cuenta la mayor cantidad posible de los elementos que hay en ella, pensando qué ocurre en ese momento, y qué sucederá después; elaborar un ensayo sobre temas problemáticos –como ‘el hambre en el mundo’- o de temas insólitos – como, por ejemplo, ‘la paloma que no tenía alas-, o bien, a partir de una noticia del periódico, que describa cómo actuaría él si fuese uno de los protagonistas del suceso (Mateo, Díez, Mechen, 1983).

Storyboarding (guiones gráficos)

Esta técnica consiste en estimular a los niños para que imaginen que están haciendo un pequeño documental. El docente les pedirá que hagan esquemas visuales de cómo avanzará la acción, qué escenas tendrán lugar, en qué lugares se filmará, a quién se entrevistará, qué dirán los entrevistados y cuál será el mensaje del documental (Thorne, 2008).

Música

La clase de música no debe ser una disciplina elitista en la que sólo unos pocos ‘aptos’ intervengan, sino un espacio abierto a la participación y el descubrimiento, donde no solo se potencien las habilidades lingüísticas, motóricas, afectivas y sociales del alumnado, sino también la creatividad (García, 2009). En este sentido, además de contar con proyectos curriculares ya diseñados para esta finalidad (como, por ejemplo, *La brujita Mifasol*) el docente puede servirse de otras prácticas pedagógicas, como pedir a los alumnos que escriban la letra de una canción, o a través de grabaciones en audio, que reconozcan el sonido de un instrumento o animal, o bien –con los ojos tapados-, la voz de un compañero.

Ofrecemos seguidamente algunas sugerencias prácticas para padres, inspiradas en el libro de Jane Pirtó (2004), que pueden ayudar a estimular el desarrollo del pensamiento creativo de sus hijos:

Facilitar un lugar o espacio donde el niño pueda desarrollar su trabajo creativo: dibujar, escribir, leer o pensar. El pensamiento creativo exige ciertos momentos de privacidad y soledad. Es conveniente que el niño tenga en su hogar algún lugar propio donde pueda realizar sus “experimentos” y jugar con el atractivo del “misterio” y del “secreto” que parecen ser tan importantes para el desarrollo de su imaginación.

Proporcionar materiales estimulantes y estímulos variados. Es importante que el niño disponga en casa de variedad de estímulos y materiales que le permitan desarrollar su creatividad: instrumentos musicales, cuadernos de dibujo, materiales para recortar, pintar, moldear, etc. Estos materiales no tienen por qué suponer un gran coste económico; por el contrario, debemos desarrollar en el niño la capacidad de divertirse y crear a partir de materiales de uso cotidiano.

Elogiar y valorar sus trabajos creativos y, sobre todo, evitar comentarios sarcásticos o burlarse de sus originalidades o extravagancias. De esta forma, se le demuestra que en su trabajo es valorado y respetado.

Ser un buen modelo, un adulto creativo. Los padres deben mostrar a sus hijos cuáles son sus aficiones, cómo dedican algún tiempo a escribir poesía, dibujar, programar una página web, etc.

Crear en la escuela y en la familia un clima creativo. Es importante que en el hogar haya buenos libros, que los niños se acostumbren a visitar con frecuencia las bibliotecas, los museos, que acudan a alguna representación teatral, espectáculos de danza y de música etc., de esta forma, se crea una atmósfera creativa.

Procurar proporcionarle oportunidades para desarrollar sus talentos. Cuando un niño tiene talento musical, artístico, literario o científico, no siempre podrá obtener en el colegio el estímulo y la práctica suficiente para desarrollarlo. A menudo, habrá que hacer el esfuerzo de proporcionarle clases especiales. Los ayuntamientos suelen disponer de becas o ayudas para este tipo de alumnos.

Ser creativo implica esfuerzo: la disciplina y la práctica son importantes. El talento es importante, pero no basta. La creatividad es casi siempre el resultado del esfuerzo y del trabajo duro. La disciplina y la práctica resultan fundamentales. Padres y profesores deben exigir al alumno o hijo talentoso, apoyarle en los momentos de desánimo, ayudarle a buscar los estímulos que necesite, pero sin forzarle ni exigir resultados a corto plazo.

No pretender la realización personal a través del hijo. Algunos padres se identifican hasta tal punto con el niño creativo que, de alguna forma, pretenden que este llegue a ser lo que ellos no pudieron. Es importante animar y estimular, pero evitando polarizar la relación con el hijo únicamente en su talento creativo y respetando su ritmo y sus inclinaciones personales.

Ser tolerante con sus “rarezas” o excentricidades. Los niños y adolescentes creativos son a menudo poco convencionales y, en ocasiones, pueden ser vistos por los demás como raros o excéntricos. A menudo, son niños rebeldes, poco conformistas y pueden llegar a no ser muy sociables. Es importante respetar su personalidad y ser tolerantes con sus excentricidades. Si la presión por ser como los demás es excesiva, es posible que la potencialidad creativa se pierda.

Cultivar el sentido del humor y procurarle entrenamiento creativo. Aunque convivir con un niño muy creativo, a veces, puede resultar difícil, debemos aprender a disfrutar con ellos. Utilizar el sentido del humor, evitar el sarcasmo y los comentarios negativos y procurar que reciban entrenamiento en creatividad.

5.4. ALGUNOS EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS EN LA REGIÓN DE MURCIA

IES Ramón y Cajal de Murcia

IES Saavedra Fajardo de Murcia

IES Los Molinos de Cartagena

CEIP Atalaya de Cartagena.

CEIP Puente Doñana de Murcia.

CEIP Nuestra Señora del Rosario de la Cueva de Monteagudo.

Destacamos algunos ejemplos de centros de buenas prácticas donde se desarrolla la creatividad, lo cuales han sido aportados por el Equipo específico de Altas capacidades.

Páginas web para visitar:

- <https://neuronilla.com/develops-creativity/techniques-creativity/>
- <https://yoatiendoeltalentoenelaula.wordpress.com/2018/05/02/2477/>
- <https://yoatiendoeltalentoenelaula.wordpress.com/2018/05/30/agrupamientos-multinivel/>

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

1. CONCEPTOS BÁSICOS Y ESTRATEGIAS

1.1. ASAMBLEA GENERAL

A principio de curso se convoca. Está constituida por todas las personas participantes, colaboradoras, representantes de la comunidad y las administraciones, y se decide en ella los criterios de funcionamiento y las líneas generales del proyecto (Aubert y otros, 2004).

1.2. COMISIONES (MIXTAS/GESTORA)

Las comisiones mixtas son una forma de llevar a cabo una auténtica participación libre y democrática en los procesos de decisión. Formadas por diferentes sectores de la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado, voluntariado) a partes iguales, con igual poder de participación y decisión. “Todos los sectores sociales y culturales pueden participar y aportar sus ideas e iniciativas desde sus propios mundos de la vida y todas las personas pueden desarrollar sus culturas e identidades compartiendo el mismo proyecto y aprendiendo unas de otras” (Elboj y otros, 2002:77). Lo importante es la argumentación y el consenso, no la posición que cada cual ocupe.

Cada comisión se encargará de realizar, coordinar, supervisar y evaluar de manera constante algún aspecto o actividad concreta. Nominadas por el Consejo Escolar para que tengan autonomía y capacidad decisoria.

Las comisiones se formarán después de haber consensuado el sueño conjunto y se hayan seleccionado las prioridades. Se creará una comisión por cada prioridad.

Ejemplos de Comisiones Mixtas: Voluntariado, Biblioteca Tutorizada, Nuevas Tecnologías, Festejos, Formación de Familiares, Grupos Interactivos, Convivencia, Metodología, Lenguas, Interculturalidad, Económica, Recursos, Equipamiento, Información-comunicación, Infraestructuras, Amigos de la Naturaleza.

La Comisión Gestora es la máxima comisión decisoria y garante de que el proyecto evolucione según los presupuestos aceptados por todas las personas. La comisión gestora se encargará, de que las diferentes comisiones mixtas contrasten y pongan en común sus esfuerzos y logros por hacer posibles los sueños de toda la comunidad educativa. Todas las comisiones mixtas estarán coordinadas por la comisión gestora, en la que el equipo directivo del centro debe participar.

Se debe incluir en los documentos organizativos del centro la creación de estas comisiones y su régimen de funcionamiento que permita la participación igualitaria de los implicados.

Todos los órganos de participación están abiertos a todas las personas del centro que quieran ir y todas las personas tienen el mismo derecho a voz y voto. Ello permite emprender continuamente nuevas propuestas y cambios, y que no sean impuestos desde puestos de poder o desde las personas profesionales. Además, las decisiones no se suelen tomar mediante votaciones, sino que son el fruto de los debates, buscando el consenso y aclarando la diversidad de opiniones.

Por otra parte, los voluntarios y voluntarias que participen en la escuela no tienen menos capacidad de voto que las personas profesionales, pero tampoco más que las personas tradicionalmente llamadas “beneficiarias” (Aubert y otros, 2004).

Se deben utilizar las estrategias democráticas suficientes como para que este tipo de intereses individualistas e interesados no tengan cabida. Se trata de que la escuela no se convierta en un espacio de perspectivas tecnocráticas y poco democráticas (Sánchez Aroca, 1999).

Las escuelas deben introducirnos en la forma de vida democrática, y este tipo de saber sólo se aprende por experiencia. Se necesita para ello una no separación estamental entre padres, profesores y alumnos (Martínez Bonafé, 2000:17), además de otros posibles participantes. Se debe contar con el punto de vista de todos, aceptando formas de negociación, buscando estrategias y puntos de vista comunes (aunque sin renunciar a los propios), buscando el entendimiento y la comprensión: el placer de buscar la verdad (Álvarez Méndez, 2000:4-5).

1.3. GRUPOS INTERACTIVOS

Esta actividad parte de la base de que, en la actualidad, lo que cada niña o niño aprende depende cada vez más del conjunto de interacciones de las personas adultas con las que se interrelacionan. Por tanto, si queremos mejorar su aprendizaje, tendremos que transformar esas interrelaciones. Con los grupos interactivos basados en el aprendizaje dialógico, nunca se separará un niño o niña de su clase. Su esencia es la interacción, tanto entre iguales como con otras personas adultas. De este modo, eliminamos el etiquetaje y la baja autoestima propias de otras estrategias segregadoras (agrupamientos por niveles, por ejemplo). Los grupos interactivos son lo contrario de la segregación: en lugar de decir que saquen alumnos del aula, el profesorado pide ayuda para que entren más personas en la misma.

Los grupos interactivos son agrupaciones heterogéneas donde más de un adulto dinamiza el trabajo del alumnado. Estos adultos pueden ser dos profesores, una profesora y profesionales de otros ámbitos, o profesorado y voluntariado. Lo importante es no separar al alumnado en función de sus dificultades, sino potenciar sus aprendizajes en el aula. Estos grupos estarán compuestos por cuatro o cinco alumnos o alumnas, teniendo en cuenta que sean heterogéneos, tanto en género como en nivel de aprendizaje u origen cultural: “con el trabajo diario, se comprueba que avanzan mucho más todos juntos, y sería una lástima perder todo este enriquecimiento mutuo” (Adell y otros, op. cit.:s.p.). Cada grupo tiene un tiempo para hacer una determinada actividad o conjunto de actividades, tras el cual rotará e irá con otro voluntario a hacer otras actividades distintas.

Las aulas se abren a la comunidad y es cuando realmente la comunidad se convierte en una Comunidad de Aprendizaje. Los adultos que entran a las clases colaboran de forma voluntaria en el desarrollo de los contenidos académicos. De este modo, se potencia el rendimiento académico mediante una reducción importante de la ratio tutor-alumnos. En cada pequeño grupo, el voluntario puede seguir el trabajo de cada alumno, identificar las dificultades, fomentar que lleguen a resolverlas ayudándose entre sí, enriquecer las interacciones... Este tutor o tutora adulta no es un profesor del grupo, sino una persona que favorece las interacciones entre las niñas y los niños, “si un niño no sabe hacer una cosa, anima a la niña de su lado a que se lo explique” (Puigvert y Flecha, op. cit.:30). Este intercambio de conocimientos “no sigue un formato o secuenciación preestablecida, sino que lo establece el propio alumnado a partir de su propia experiencia. La mayoría de las veces, las explicaciones que ofrecen los niños o niñas que acaban de efectuar un aprendizaje determinado son mucho más ilustrativas que las que puede realizar el mismo profesorado. El alumnado suele utilizar un lenguaje más próximo y tiene la experiencia de aprendizaje mucho más reciente, con lo cual, suele explicar a sus compañeros y compañeras mucho mejor los ejercicios” (Flecha y Puigvert, 2002:s.p.).

La entrada de otras personas adultas en el aula supone una mayor creatividad y una búsqueda constante de cómo enseñar mejor, y es muy importante en este sentido que estas personas tengan niveles altos de expectativas y confíen en las capacidades que los alumnos y alumnas tienen para aprender y lograr el éxito académico y social.

Tanto el niño que es ayudado como el que ayuda están realizando un aprendizaje y se hacen un mayor número de actividades en el mismo tiempo lectivo.

El apoyo recae en los tutores, el profesor de la asignatura vela por el correcto desarrollo de los contenidos académicos y de habilidades concretas de tipo cooperativo. Así se garantizan no solo la coherencia de los contenidos en cuanto al currículo, sino también la correcta evaluación de los objetivos atendiendo a criterios técnicos y profesionales. El profesor responsable del aula es quien programa las actividades didácticas con relación a unos objetivos curriculares, dinamiza la sesión y coordina los tiempos. El papel del voluntario es potenciar el trabajo en grupo y la ayuda mutua entre el alumnado. El profesor titular es responsable de preparar cuatro o cinco tareas para cada uno de los grupos de clase, guiar al voluntario y evaluar los distintos grupos, aunque teniendo en cuenta en la evaluación al menos una vez al trimestre la opinión del resto sobre algún alumno o alumna en concreto, no necesariamente sobre todos. En el siguiente cuadro podríamos resumir las tareas del profesor o profesora y del voluntario o tutor de cada pequeño grupo (tomado de Ferrer, op. cit.:68):

Tareas del profesor

1. Preparar el material curricular y desarrollar los contenidos de cada grupo.
2. Distribuir al alumnado en grupos.
3. Preparar el ambiente del aula y la estructura organizativa.
4. Distribuir el tiempo.
5. Estar en un grupo o en varios como voluntario- tutor.
6. Hacer un seguimiento de todos los grupos y mantener el criterio general del aula como grupo-clase.
7. Ofrecer una conclusión de todos los grupos.
8. Establecer criterios de evaluación y evaluar.

Tareas del voluntario-tutor

1. Explicar su actividad académica y generar una interdependencia positiva con relación a los logros individuales y grupales.
2. Explicar los criterios de éxito.
3. Orientar y asignar papeles de trabajo.
4. Supervisar y dar apoyo al alumnado del grupo.
5. Intervenir para enseñar habilidades de cooperación y potenciar la tutoría interna en el grupo.
6. Contribuir a la evaluación.

Objetivos de los grupos interactivos son:

- Desarrollar operaciones cognitivas elementales, tales como la memoria, la atención, etc.
- Aprender las reglas prácticas para la ejecución de un dominio de tareas.
- Elaborar y utilizar mecanismos de pensamiento para la resolución de problemas.
- Desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo y dialógico.
- Introducir en el aula todas las interacciones que sean necesarias para que los alumnos y alumnas aprendan lo necesario para afrontar la actual sociedad de la información.

“La creación de entornos de aprendizaje eficaces se condiciona a la construcción de un clima en el aula basado en la comunicación y la cooperación” (Ferrer, op. cit.:64).

“Los grupos interactivos están pensados para que el alumnado pueda recibir una educación de máxima calidad. Para ello, no se trata de sacar ciertos alumnos y alumnas de clase, sino (al revés) de introducir en el aula los recursos necesarios para que esos niños y esas niñas puedan seguir su educación con las máximas expectativas posibles. Entre sus objetivos: disminuir la competitividad, generar solidaridad, aumentar simultáneamente el aprendizaje académico y la participación del alumnado en las clases.” (Gràcia y Elboj, 2005:105).

1.4. CONTRATOS DE APRENDIZAJE

Se realiza cuando un alumno o alumna tiene algún aspecto de su aprendizaje por mejorar, se elabora un documento escrito indicando objetivos, contenidos y tareas específicas que debe estar negociado entre el alumno o alumna en cuestión, la familia y el profesor o profesora correspondiente, cada uno de ellos firmará el documento, haciéndose responsable cada uno de la actuación que debe realizar para corresponsabilizarse junto con el centro de la educación del proceso.

Lo ideal es que tenga dos partes y sea corto, pudiendo consistir en una hoja de contrato general para toda la comunidad y otra donde el contenido se concrete para cada niño o niña (Puigvert y Flecha, 2004:30).

En realidad, debe tratarse de un documento vivo y mejorable año tras año. Es un esfuerzo por concienciar al alumnado “de que hay muchas personas, no solo sus profesores, pendientes de su desarrollo, pero también de que ellos deben responsabilizarse de su aprendizaje” (González y otros, 2002:56).

2. POR QUÉ ES ÚTIL EN LA PREVENCIÓN DEL AET

“Comunidades de Aprendizaje” es un proyecto de transformación social y cultural del centro educativo y de su entorno, con el objetivo de que todas las personas tengan acceso a la sociedad de la información. Se basa en las teorías y prácticas reconocidas por la Comunidad Científica Internacional, respondiendo de forma igualitaria a los retos y necesidades que se plantean a las personas y colectivos en todas las demás transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad actual” (web de la Red de Comunidades de aprendizaje).

“En las comunidades de aprendizaje todos los miembros implicados sueñan y construyen la escuela que quieren para sus hijos e hijas con el objetivo de mejorar su educación. La participación de todos y todas es lo que hace posible transformar esa realidad, por más inmutable que parezca, en base a unos principios como el diálogo, la igualdad y la solidaridad.” (Elboj, Puigdemívol y Valls, 2002:61).

Según la Red de Comunidades de Aprendizaje, la transformación de un centro en una Comunidad de Aprendizaje, a nivel general, romperá barreras y logrará, entre todos, transformar la realidad, hacerla más acorde con aquello que soñamos y a nivel específico contribuirá a:

- La superación del fracaso escolar a través del diseño de un proyecto para todo tipo de alumnos, la búsqueda de su desarrollo integral y expresión de su máximo potencial.
- Mejorar la convivencia, favoreciendo la resolución de conflictos o solución de problemas a través del diálogo, el compromiso, la participación y la solidaridad.
- Mejorar la relación entre la escuela y la comunidad, pues es la comunidad la que establece sus prioridades y objetivos consensuados a través del diálogo igualitario para definir conjuntamente qué es enseñar y aprender. “Sólo en la interacción comunicativa, las familias, el profesorado, el barrio y la sociedad pueden construir un Proyecto educativo útil”.
- Soñar juntos sobre la escuela que queremos y crear un sueño común a través del trabajo compartido.
- Favorecer la participación de diferentes culturas de la comunidad, a través de la convivencia pacífica entre ellas y la superación de desigualdades.
- Crear, entre todos, la escuela que queremos para nuestros hijos y nuestros alumnos.

3. FASES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

1º Fase: Puesta en marcha: sensibilización, toma de decisiones, sueño, selección de prioridades y planificación.

a) Sensibilización respecto a sus ventajas y su necesidad.

- Analizar el entorno social, las prácticas educativas de éxito que expone la Comunidad científica internacional y la reflexión y análisis sobre los nuevos retos que plantea la sociedad y la situación de la escuela.
- Dar a conocer las líneas del proyecto.

¿Cómo lo haremos?

a) Reflexión sobre los contenidos anteriormente expuestos mediante el trabajo en equipo entre:

- El profesorado (para que tenga éxito, es conveniente la presencia de todo el claustro o en su mayor parte).
- Otros profesionales.
- Familiares.
- Una persona miembro de una comunidad de aprendizaje en funcionamiento que ya esté llevando con éxito las transformaciones más significativas, ya que sus aportaciones desde la práctica, suponen un enriquecimiento en el proceso de formación y transformación del centro educativo, y, sobre todo, ayuda a eliminar barreras, miedos irracionales ante lo novedoso y desconocido, etc.
- Un coordinador que recoja los intereses, percepciones y dudas que vayan surgiendo en el proceso de sensibilización. Esta persona debe reunir las características adecuadas que permitan que funcione como puente entre las diferentes personas que exponen en cada una de las sesiones y el claustro de profesorado y otras personas participantes de la sensibilización.

b) En la toma de decisión para comprometerse en la realización de las actuaciones realizar para transformar la escuela en comunidad de aprendizaje, se debe contar con:

- El 90% de apoyo del claustro.
- Aceptación e implicación del Equipo directivo.
- Apoyo mayoritario de los familiares a la propuesta de llevar a cabo el proyecto. Debe haber padres y madres interesados en participar activamente.
- Implicación de la comunidad (entidades del barrio, agentes sociales, asociaciones...).

c) Sueño: Todos los agentes sociales del centro (familiares, profesorado, alumnado, personal no docente, asociaciones, entidades...) sueñan aquella escuela ideal bajo el lema "que el aprendizaje que queremos para nuestros hijos e hijas esté al alcance de todas las niñas y niños".

d) Selección de prioridades del sueño partiendo del conocimiento de la realidad y los medios con los que se cuenta en el presente.

Toda la comunidad piensa y acuerda qué modelo de escuela quieren de acuerdo a los principios de comunidades de aprendizaje.

Algunas de las prioridades más significativas que se están llevando a cabo en las comunidades de aprendizaje son:

- Biblioteca tutorizada
- Grupos interactivos
- Formación de familiares
- Contrato de aprendizaje
- Apertura del centro más horas y días
- Prevención comunitaria de conflictos
- Entre otras.

e) Planificación

Para crear cada prioridad, se crea una comisión mixta de trabajo (compuesta por familiares, profesorado, voluntariado, alumnado, representantes de las entidades y asociaciones del barrio, etc.), que se encargará de buscar las estrategias conducentes a la consecución de los objetivos que se marquen.

2º Fase: Consolidación

Recogida de resultados en registros de diferentes tipos y partir de ellos para realizar actividades de investigación, formación y evaluación y, tras su análisis, realizar propuestas de mejora que sirvan como ejemplos de buenas prácticas para la creación de otras comunidades de aprendizaje.

IV

ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS CON ALUMNADO VULNERABLE

1. ALUMNADO PROCEDENTE DE SECTORES SOCIOECONÓMICOS DESFAVORECIDOS

1.1. INDICADORES PARA VALORAR EL NIVEL SOCIOECONOMICO DESFAVORECIDO

Para valorar el nivel socioeconómico de las familias, se consideran distintas variables. Parece existir cierto acuerdo sobre la idea de que el estatus socioeconómico de las familias incluye tres aspectos básicos: ingresos económicos, nivel educativo y ocupación de los padres, según Gottfried y Hauser (como se citó en Gil, 2013). Sin embargo, hay menor consenso en cuanto a cuáles son las medidas que podrían ser consideradas como indicadores de esos componentes. Entre los indicadores para valorar ese estatuto socioeconómico se incluyen: volumen de ingresos económicos, nivel educativo y ocupacional de los padres, valor y características de la vivienda (como, por ejemplo, contar con una habitación adecuada para el estudio), la disponibilidad de libros en el hogar y otros recursos digitales (ordenador, conexión a Internet).

Asociado al nivel económico se encuentra el estilo de vida, por ello, también se incluyen aspectos funcionales de la familia como son las relaciones entre sus miembros, las actividades realizadas o las actitudes.

Todo ello configura lo que se ha denominado el 'capital social' (Coleman, 1988; Bourdieu, 2001), que facilita la adquisición en la familia de valores y normas necesarios para el éxito en la escuela. Entre las variables consideradas, se encuentran las actitudes paternas hacia la educación, la motivación a los hijos, la ayuda en las tareas académicas, las aspiraciones educativas para los hijos, las actividades culturales en las que participa la familia, los hábitos de trabajo, el funcionamiento democrático en la toma de decisiones, la estabilidad familiar, la calidad de los registros lingüísticos utilizados, los materiales de lectura disponibles en casa o el nivel de comunicación dentro de la unidad familiar. (Gil, 2013, p.5).

1.2. RELACIÓN ENTRE NIVEL SOCIOECONÓMICO Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Las características del contexto socio-familiar del alumno es uno de los factores que influyen en el rendimiento escolar. Los alumnos procedentes de sectores socioeconómicos desfavorecidos presentan mayor porcentaje de fracaso y abandono escolar.

Se ha constatado que los alumnos que proceden de familias con un nivel socioeconómico alto tienden a obtener resultados escolares superiores a los que logran quienes proceden de un medio familiar desfavorecido desde el punto de vista socioeconómico. Esta conclusión, a la que se llegó en la década de los sesenta en el conocido informe Coleman (Coleman et ál., 1966), ha continuado presente desde entonces en la profusa actividad investigadora desarrollada sobre el tema (véanse al respecto las revisiones de White, 1982 o Sirin, 2005) y continúa confirmándose en los trabajos más recientes. Los alumnos de bajo nivel socioeconómico –o los que asisten a escuelas donde los alumnos proceden de contextos familiares de bajo nivel socioeconómico– alcanzan peores resultados de aprendizaje (Caro, McDonald y Willms, 2009; Desert, Preaux y Jund, 2009; Van Ewijk y Slegers, 2010), abandonan antes los estudios (Rumberger, 2004) y acaban teniendo menos probabilidades de continuar estudios postsecundarios. Los resultados de las evaluaciones internacionales sobre rendimiento apuntan en la misma línea; de acuerdo con las conclusiones alcanzadas en la última evaluación PISA 2009; aunque un rendimiento escolar pobre no es consecuencia automática de un bajo estatus socioeconómico, este factor tiene una importante influencia en el rendimiento (OCDE, 2010). (Gil, 2013, p.3).

La relación entre el nivel socioeconómico de los alumnos y su rendimiento escolar, queda reflejada en el gráfico que incluye Gil Flores, J., en la publicación de su estudio *Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de educación primaria*, 2013.

GRÁFICO I. Diagrama de barras para la competencia de los alumnos en función de su nivel socioeconómico

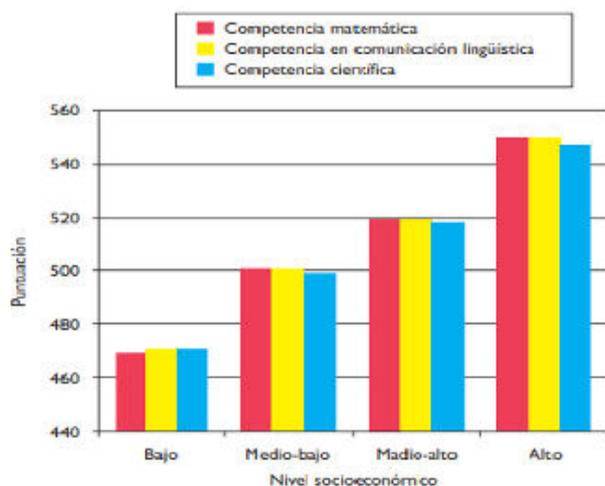


Figura 35- Diagrama de barras para la competencia de los alumnos en función de su nivel socioeconómico. Autor: Gil Flores, J. 2013.

Según el **Informe de Save the Children: Necesita Mejorar** (2016): En España, el alumnado de nivel socioeconómico bajo obtiene 90 puntos menos en las pruebas de matemáticas de PISA que el alumnado de nivel socioeconómico alto. De todos los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin cursar educación postobligatoria, aquellos que provienen del quintil bajo de ingresos ha aumentado de un 28% en 2008 a un 36% en 2015. Según la OCDE, entre 2003 y 2012 el impacto que el nivel socioeconómico tiene sobre los resultados educativos ha crecido un 24%. El origen socioeconómico es ahora más determinante. El 43% de los niños y niñas del 20% más pobre abandona prematuramente sus estudios.

El **informe de la OCDE** "Equidad en la educación: al romper las barreras a la movilidad social", confirma, según señala Gabriela Ramos, directora de la OCDE, lo que la organización que lidera lleva advirtiendo "mucho tiempo": que "dónde naces y la capacidad económica de tus padres continúa determinando tus oportunidades vitales". Eso se debe a que "estos factores influyen en la calidad de la educación" y que "la falta de equidad" en este ámbito afecta a la movilidad social", es decir, a la capacidad de cambiar de nivel socioeconómico. El documento refleja que los estudiantes nacidos en familias con menos ingresos y monoparentales presentan un peor desarrollo educativo en comparación con los que gozan de una mejor posición socioeconómica. Los dos mayores retos a los que se enfrentan los estudiantes nacidos en familias desfavorecidas son "la falta de calidad de sus oportunidades educativas" y el "estrés", lo que limita no solo su rendimiento, sino también la autoestima y la confianza en su propio potencial.

La relación entre bajo nivel socioeconómico familiar y rendimiento escolar se ha visto agravada con la situación generada tras la pandemia del Covid-19. Entre otras cosas, por la aparición de la llamada brecha digital. La Unesco advierte que la reducción del tiempo de enseñanza presencial en las escuelas influye en el rendimiento escolar. El cierre de las escuelas, o la enseñanza on-line, conlleva "desigualdades educativas", ya que familias con más holgura económica "tienden a tener niveles más altos de educación y más recursos para compensar" la pérdida de clases.

Al estar en casa, el aprendizaje va a depender de las estrategias de atención y acompañamiento de las familias. "En general, las familias de clase baja dedican más tiempo a la televisión y menos a las actividades interactivas y estimulantes a nivel cognitivo", señala en un comunicado la ONG *Save the Children*. "El nivel educativo de los padres no les permite compensar en casa la ausencia de un profesor; se produce una interrupción total del proceso educativo", aprecia Andrés Conde, director general de la ONG, que indica que la educación online en estos casos no funciona y da un dato: entre las familias que ingresan menos de 900 euros al mes, un 42% no tiene ordenador en casa y un 22% no tiene acceso a la red.

En España, mientras el 61% de los alumnos de las familias más aventajadas tienen tres o más ordenadores en casa, el 44% de las desaventajadas tienen solo uno y el 14% ninguno, según los datos del último informe PISA de la OCDE.

1.3. MEDIDAS Y RECOMENDACIONES PARA PALIAR LA DESVENTAJA DEL ALUMNADO PROCEDENTE DE CONTEXTOS SOCIOECONOMICOS DESFAVORECIDOS

La acción educativa desarrollada desde los centros escolares puede contribuir a compensar en el alumnado las desigualdades de partida, poniendo en práctica medios y estrategias para paliar sus efectos. Es necesario aplicar las políticas y prácticas compensatorias que contribuyan a superar las barreras socioeconómicas y a lograr la pretendida equidad de nuestro sistema educativo.

El Informe de *Save the children: Necesita Mejorar*, 2016, elaborado en base a la investigación 'Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás', dirigida por Tarabini A. y Bonal X., recoge las siguientes MEDIDAS:

1. **Un sistema plenamente financiado y rico en becas.**

La equidad educativa no se puede lograr sin los fondos adecuados y sin los mecanismos redistributivos pertinentes. Es imposible si recortes presupuestarios son cubiertos por un aumento del gasto que hacen las familias en función de su capacidad económica.

2. **Profesorado de calidad y suficiente para trabajar en entornos vulnerables.**

El profesorado es un agente central en la configuración de oportunidades. Sin embargo, la rotación docente es una constante en los centros educativos más afectados por la segregación escolar o en ambientes complicados; sin que se haya enfrentado este problema con ninguna política pública adecuada. Además, los recortes han limitado el profesorado disponible, afectando especialmente a perfiles profesionales de apoyo en centros educativos (psicólogos, orientadores, pedagogos, logopedas...).

3. Educación de 0 a 3 para la infancia más vulnerable.

La educación de 0 a 3 neutraliza las diferencias sociales que tienden a reproducirse a lo largo de la vida escolar, siendo la etapa educativa con mayor poder igualador de las diferencias sociales y culturales del alumnado. A pesar de esto, las plazas disponibles (que en muchos lugares no llegan a la demanda), no son cubiertas fundamentalmente por niños y niñas en desventaja ya sea porque son caras para muchas familias o porque los criterios de acceso no tienen en cuenta la equidad como debieran.

4. Acceso a actividades extraescolares de calidad para la infancia en situación de pobreza.

Acceder a experiencias formativas fuera del terreno estrictamente escolar permite disfrutar de una socialización complementaria, que posibilita desarrollar habilidades consideradas fundamentales en la sociedad de la información. Sin embargo, en España, los costes de esta parte fundamental de la educación quedan, en su mayoría, cubiertos por las familias.

5. Sin segregación escolar, ni entre escuelas ni dentro de las escuelas.

La heterogeneidad social de los centros permite maximizar el “efecto pares”, es decir, la mejora del rendimiento producto de mezclar a alumnos con mayores dificultades de aprendizaje con aquellos con mejor rendimiento académico. Sin embargo, el alumnado procedente de entornos económicamente desfavorecidos tiende a concentrarse en las mismas escuelas y esta concentración afecta negativamente a su rendimiento educativo. En España, se observa segregación entre la escuela pública y la pública-concertada gracias al establecimiento de tasas a las familias, o a criterios de puntuación que pueden discriminar a algunos colectivos de estudiantes.

6. Sin estratificación escolar en grupos o itinerarios de valor desigual.

Una escolarización comprensiva implica garantizar un currículum y una organización pedagógica común para todo el alumnado durante la etapa obligatoria que, a su vez, debe ser compatible con mecanismos para atender la diversidad. El llamado modelo de integración personalizado, el predominante en los países nórdicos, se caracteriza por ser comprensivo y flexible a la vez, garantizando la atención individualizada del alumnado dentro del aula mediante el uso de profesorado de apoyo y de pedagogías que detectan preventivamente las dificultades de niños y niñas.

Sin embargo, el modelo que predomina en España es el de integración uniforme, basado en patrones curriculares rígidos y el uso sistemático de la repetición. Además, se usan de forma generalizada los agrupamientos por nivel y se han introducido itinerarios diferenciados en la enseñanza secundaria obligatoria. - La OCDE recomienda que la elección de itinerarios se posponga hasta etapas post-obligatorias.

7. Reconocimiento de la diversidad como valor.

No hay dos niños iguales. Sin embargo, el sistema educativo español se sigue organizando como si la homogeneidad del alumnado fuera la norma y la diversidad una excepción, primando medidas de atención a la diversidad de tipo compensatorio o el uso generalizado de la repetición, frente a cambios más sistémicos que deberían afectar a la pedagogía, el currículum o los sistemas de evaluación.

8. Educación postobligatoria en formación profesional de calidad. Hay una reproducción de la desigualdad en la educación secundaria postobligatoria: chicos y chicas de perfil *Save the Children* socioeconómico bajo prefieren la vía profesional y, junto con los de origen inmigrante, están infra-representados en el bachillerato. Sin embargo, los Ciclos Formativos de Grado Medio están infra-ofertados, no cuentan apenas con becas y están peor valorados socialmente y por los estudiantes.

9. Segundas oportunidades de calidad disponibles para aquellos que quieren volver.

La UE y la OCDE recomiendan para luchar contra el AEP la generación de oportunidades socioeducativas para aquellos que están en riesgo de abandonar la educación o que ya lo han hecho.

El citado informe de *Save the children: Necesita Mejorar, 2016* , incluye las siguientes **RECOMENDACIONES GENERALES:**

1. Aumentar progresivamente el gasto público en educación hasta situarlo en la media de la OCDE en el plazo máximo de una legislatura y protegerlo, por Ley, de futuras constricciones de gasto.
2. Priorizar la política de becas, de forma que se garantice el derecho a las mismas y asegurando que las familias de niños y niñas viviendo en la pobreza, tienen cubiertos los costes de transporte, comedor, material escolar o extraescolares, cuando estos no están pagados por fondos públicos.

3. Aumentar el gasto público en becas y ayudas al estudio y entre otras cosas:
- i. Eliminar los requisitos que castigan a grupos sociales vulnerables (nacionalidad española o no repetición).
 - ii. Aumentar los fondos disponibles para ayudas y becas en los programas de segunda oportunidad, la educación de 0 a 3 y los grados medios de formación profesional.
 - iii. Simplificar el diseño de los procedimientos de solicitud de las ayudas, evitando procesos tediosos y de gran complejidad que excluyen, de facto, a las familias con menor nivel educativo.
 - iv. Modificar el artículo 13.2 e) de la Ley General de Subvenciones para establecer una salvedad que garantice que la concesión de una beca a un menor de edad no esté condicionada por una deuda con la Administración Tributaria o a la Seguridad Social de cualquiera de sus progenitores.
4. Atender a las desigualdades territoriales en inversión y becas derivadas de las diferencias socioeconómicas entre CCAA y de los regímenes de provisión público-privado de cada comunidad.
5. Asegurar la gratuidad de libros de textos promoviendo, por ejemplo, sistemas de préstamo.
6. Garantizar la accesibilidad a un servicio de comedor de calidad para todos los niños y niñas; mediante un aumento del dinero público dedicado a este servicio y estableciendo medidas compensatorias como la tarifación social o la exención del pago para familias que vivan por debajo del umbral de la pobreza.
7. Desarrollar estrategias para atraer y retener al profesorado más preparado en las escuelas más desfavorecidas, a través de la provisión de buenas condiciones laborales, articulación de mecanismos sistemáticos de apoyo institucional e incentivos para alentar la permanencia y estabilidad docente.
8. Asegurar que los centros con mayor complejidad cuentan con profesorado adicional para la implementación de medidas inclusivas de atención a la diversidad en el aula.
9. Garantizar la formación permanente, pertinente y de calidad del profesorado, especialmente en los centros de mayor complejidad, para asegurar que profesores y profesoras posean los conocimientos y habilidades necesarias.
10. Crear redes de escuelas, con apoyo institucional, para reforzar las prácticas de apoyo mutuo e intercambio de intervenciones.
11. Diversificar los perfiles profesionales que intervienen en los centros educativos, incluyendo en la plantilla a educadores sociales, pedagogos, psicólogos o trabajadores sociales, entre otros.

12. Creación de un plan de acceso a la educación infantil pública, aumentando las tasas de escolarización de 0 a 3 hasta alcanzar un mínimo del 33%, en todas las comunidades autónomas, en 2020, respondiendo así al objetivo europeo.

13. Garantizar el acceso de las poblaciones más desfavorecidas a la educación infantil de primer ciclo, mediante: i. Becas y tarificación social. ii. La priorización de la equidad en los criterios de acceso. Lo que llevaría, entre otras cosas, a puntuar más la monoparentalidad o la renta familiar. iii. Traspasar la regulación de las condiciones de acceso a la educación infantil de primer ciclo del ámbito local al autonómico.

14. Establecer estándares estatales y mecanismos de garantía de la calidad de la oferta en educación infantil, tanto en el sector público como en el privado.

15. A través de un aumento del dinero público disponible, garantizar el acceso de todos los niños y niñas a actividades de ocio educativo de calidad, tanto dentro como fuera del centro escolar.

16. Generar los mecanismos compensatorios necesarios para garantizar una oferta plural y de calidad en las actividades educativas complementarias que puedan ofrecer los centros (acceso a actividades culturales, salidas educativas, colonias escolares...) y el acceso a las mismas para todos los niños y niñas.

17. Garantizar que el ocio educativo es inclusivo y que no excluye de su participación al alumnado, y, en particular, al alumnado con discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.

18. Definir un plan de política educativa de lucha contra la segregación escolar, con medidas normativas y políticas como son la escolarización equilibrada del alumnado con necesidades educativas específicas, las ratios alumnos-aula, la zonificación escolar, la lucha contra el fraude en los procesos de preinscripción o las medidas de apertura o cierre de aulas y escuelas. Entre otras cosas, el plan contemplaría:

- i. Complementar las medidas de lucha contra la segregación escolar inter-escolar con planes de acción positiva en aquellos centros con mayor complejidad social (programas Magnet, planes de choque, profesorado adicional, apoyo pedagógico, etc.).
- ii. Eliminar los baremos fijados para la admisión a centros sostenidos con fondos públicos que permiten la discriminación de niños y niñas y la reproducción de las desigualdades.
- iii. Establecer mecanismos de garantía de la gratuidad real de la educación, fijando máximos en las aportaciones que puedan realizar las familias para actividades complementarias tanto en centros públicos como concertados.
- iv. Promover el modelo de contrato-programa para aquellos centros concertados que escolaricen a un alumnado con mayor heterogeneidad. Se trata de acuerdos de la Administración con dichos centros para determinar objetivos en resultados y población escolarizada y determinar el apoyo financiero y de otra índole que recibe el centro a cambio.

- v. Prohibir la firma o renovación de convenios con escuelas que segreguen por sexo.
- vi. Fijar objetivos de educación inclusiva para la progresiva eliminación de los centros de educación especial en dos legislaturas.
- vii. Fortalecer las capacidades de la inspección educativa para controlar posibles prácticas de selección del alumnado por parte de escuelas concertadas y tomar las medidas correctoras oportunas.

19. Garantizar que todos los niños y niñas siguen el mismo currículo académico durante la escolarización obligatoria, posponiendo los itinerarios diferenciados hasta las etapas postobligatorias.

20. Limitar la agrupación homogénea del alumnado, mejorando los recursos para atender la diversidad de forma inclusiva para que se pueda reducir el número de asignaturas que se organizan por nivel o la duración de dichas agrupaciones, e incrementado la flexibilidad de los grupos. Establecer estándares curriculares elevados para el alumnado de los diferentes grupos.

21. Articular mecanismos que permitan la detección prematura de las dificultades de aprendizaje del alumnado, orientados a la prevención de los riesgos de fracaso escolar.

22. Establecer mecanismos de apoyo y refuerzo educativo dentro de los centros, desde etapas tempranas, y enmarcados en una práctica inclusiva y de atención a la diversidad orientada a todo el alumnado y no a través de mecanismos compensatorios.

23. Fomentar diseños curriculares, pedagógicos y de evaluación desarrollados en base al reconocimiento, valoración y atención a la(s) diversidad(es) de los estudiantes.

24. Garantizar condiciones de trabajo, preparación y desarrollo profesional de los equipos docentes que hagan posible una verdadera práctica inclusiva en el día a día de los centros educativos.

25. Limitar la repetición de curso a casos realmente justificados. El ahorro ocasionado puede ser reorientado hacia la inversión en atención a la diversidad en el segundo ciclo de educación infantil y en toda la etapa de educación.

26. Racionalizar los deberes del alumnado, con el fin de que sirvan para reforzar conocimientos adquiridos en el aula y adquirir hábitos de estudios y no para adquirir conocimientos que no han podido o no pueden darse en el aula.

27. Mejorar la oferta y la calidad de la Formación Profesional de Grado Medio, de forma tal que se equipare con la situación del Bachillerato.

28. Implementar sistemas de apoyo educativo al alumnado con más dificultad en los diferentes itinerarios de educación secundaria postobligatoria

29. Incrementar las becas y ayudas al estudio para la educación secundaria postobligatoria y equipararlas para el itinerario académico y profesional.
30. Complementar las becas actuales con otras becas salario, ligadas a la renta y al rendimiento académico, que mitiguen el coste de oportunidad del estudio para los buenos estudiantes con escasos recursos.
31. Reconocer como parte del sistema a las Escuelas de Segunda Oportunidad a partir de un apoyo institucional que garantice su sostenibilidad a largo plazo, que se amplíe su cobertura territorial y que cuenten con más recursos humanos y materiales para su acción equitativa, eficiente y eficaz.
32. Garantizar una configuración del sistema educativo que permita, de forma efectiva, la conexión, reversibilidad y flexibilidad de los itinerarios seguidos por los estudiantes, evitando las 'vías muertas' dentro del sistema educativo -o, dicho de otro modo, las modalidades formativas que se configuran como un callejón sin salida dadas sus pocas o nulas opciones reales de continuidad-, así como los caminos paralelos con valor diferente y desigual.

Trasladando esas medidas y recomendaciones a nivel de aula, se podrían señalar las siguientes:

RECOMENDACIONES PARA EL PROFESOR-TUTOR, destinadas a dar respuesta a los alumnos procedentes de contextos socio-familiares desfavorables:

Realizar una valoración adecuada del contexto socio-familiar del alumno, utilizando, entre otros, la entrevista inicial de principios de curso. En esta se pueden incluir aspectos relacionados con la situación económica y laboral de los padres, las características de la vivienda, los recursos educativos de los que se dispone en casa y en el entorno cercano, etc. También es importante valorar aspectos funcionales de la familia como son las relaciones entre sus miembros, las actividades realizadas o las actitudes. Para ello, se recogerá información sobre las actitudes paternas hacia la educación, la motivación a los hijos, la ayuda en las tareas académicas, las aspiraciones educativas para los hijos, las actividades culturales en las que participa la familia, los hábitos de trabajo, el funcionamiento democrático en la toma de decisiones, la estabilidad familiar, la calidad de los registros lingüísticos utilizados, los materiales de lectura disponibles en casa o el nivel de comunicación dentro de la unidad familiar.

Conocer los recursos y ayudas destinados a familias en situación socioeconómica desfavorable (becas de comedor, material escolar, programas de refuerzo escolar externo, actividades de ocio y tiempo libre, etc.) que ofrece el municipio en el que se encuentra ubicado el centro escolar, para poder informar a aquellas familias en las que se detecten necesidades no cubiertas. En caso de que no se conozcan esas ayudas, derivar a las familias a los recursos municipales oportunos, como, por ejemplo, el centro Servicios Sociales.

Conectar con los recursos de la comunidad y realizar un TRABAJO EN RED, en el que se actúe de forma coordinada entre todos los profesionales y servicios que están interviniendo con un mismo alumno y su familia (colegio, centro de servicios sociales, centro de salud, asociaciones, etc.).

Establecer canales de comunicación adecuados con las familias, asegurando que la información llega a aquellas familias que más desconectadas están del sistema escolar.

Utilizar estrategias de comunicación basadas en el respeto y la empatía, que nos permitan entender a esa familia desde su realidad. Intentar que la familia se sienta comprendida y apoyada, sin llegar a situaciones de malentendido en las que se puedan sentir juzgadas y, como consecuencia de ello, levantar barreras que impidan la comunicación y colaboración.

Favorecer la participación de las familias en el proceso educativo, ayudando a los padres menos favorecidos a apoyar el aprendizaje de sus hijos. Para ello, puede facilitarles orientaciones sobre pautas educativas básicas que contribuyan al desarrollo socioemocional de los niños y a la mejora de su rendimiento escolar. Esas orientaciones se pueden facilitar a nivel individual o a nivel grupal a través de la Escuela de Familias.

Utilizar estrategias docentes en el aula que respondan a la diversidad de alumnado. Aulas con elevada presencia de alumnado socioeconómicamente desfavorecido configuran contextos donde las prácticas de atención a la diversidad constituyen un elemento clave de la intervención educativa. La equidad se vería favorecida por prácticas docentes que impliquen la adopción de diferentes formas de enseñanza para diferentes estudiantes, atendiendo a sus necesidades específicas.

Maximizar el “efecto pares”, es decir, la mejora del rendimiento, producto de mezclar a alumnos con mayores dificultades de aprendizaje con aquellos con mejor rendimiento académico.

Detectar de forma temprana las dificultades de aprendizaje del alumnado, con el fin de darle respuesta educativa tan pronto se detecten y derivar para valoración a los servicios especializados, si las dificultades se mantienen.

Racionalizar los deberes del alumnado, con el fin de que sirvan para reforzar conocimientos adquiridos en el aula y adquirir hábitos de estudios y no para adquirir conocimientos que no han podido o no pueden darse en el aula.

Ayudar a los alumnos a desarrollar actitudes y comportamientos positivos hacia ellos mismos y su educación. Favorecer su competencia social, para hacer de ellos personas «resistentes social y emocionalmente», lo que significa que se sienten socialmente integrados en la escuela para favorecer su desarrollo académico.

2. ALUMNADO VULNERABLE CONTEMPLADO EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

2.1. LOMLOE, LEY ORGÁNICA 3/2020, DE 29 DE DICIEMBRE

Capítulo II: Equidad y compensación de las desigualdades en educación:

“Con el fin de hacer efectivo el principio de equidad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones dirigidas hacia las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural, con el objetivo de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, asegurando con ello los ajustes razonables en función de sus necesidades individuales y prestando el apoyo necesario para fomentar su máximo desarrollo educativo y social, de manera que puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás”

Además, esta ley reconoce la “vulnerabilidad socioeducativa” como una necesidad específica de apoyo educativo. Así, en la clasificación de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo incluye a los alumnos que requieren atención educativa diferente a la ordinaria por “encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa”.

2.2. LEGISLACIÓN REGIONAL (MURCIA)

En la CCAA de Murcia, la legislación educativa incluye a los alumnos de situación de vulnerabilidad socioeducativa en, al menos, dos resoluciones:

Resolución de 20 de julio de 2018:

Como ALUMNADO DE COMPENSATORIA (Ver): “Alumnado de compensación educativa: alumnado escolarizado en las etapas obligatorias que presenta un desfase curricular significativo, por encontrarse en situaciones de desventaja socioeducativa derivada de su pertenencia a minorías étnicas, por contextos familiares desfavorecidos, por escasos recursos económicos, por dificultades de adaptación al medio escolar, por escolarización irregular, o por asistencia irregular y absentismo”.

La evaluación de las necesidades y las medidas para dar respuesta educativa a estos alumnos se recogerá en el Plan de Trabajo Individualizado (PTI).

Los centros deberán adecuar las estrategias didácticas y los contenidos curriculares para asegurar la adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos y la educación en habilidades sociales, con objeto de que este alumnado adquiera las competencias básicas establecidas para cada una de las etapas educativas.

Los equipos directivos impulsarán la colaboración de los padres, madres o tutores legales en el proceso de detección, identificación y atención educativa del alumnado, con objeto de desarrollar actuaciones de carácter preventivo y compensador, y adecuar la respuesta educativa a este alumnado.

Resolución de 30 de julio de 2019:

Alumnado de Dificultades Específicas de Aprendizaje asociadas a EXPERIENCIAS ADVERSAS EN LA INFANCIA (EAI), cuando la desventaja sociocultural vaya asociada a situaciones que provocan estrés continuado o tóxico asociado a un conglomerado de circunstancias (menores que experimentan trauma y estrés postraumático por maltrato y abuso sexual, abandono e institucionalización, pobreza, padres o madres con consumo de sustancias y alcohol o con enfermedad mental, síndrome de alcoholismo fetal, testigo de violencia doméstica, etc.).

El alumnado con EAI puede presentar distintas dificultades en su adaptación a la escuela, como son:

- Problemas de atención y concentración.
- Dificultades en la autorregulación y baja tolerancia a la frustración.
- Dificultad para interiorizar normas y problemas de comportamiento
- Problemas emocionales.
- Dificultades para comprender el lenguaje formal y abstracto utilizado en la escuela.
- Dificultades de rendimiento académico.
- Dificultades de organización e integración de las experiencias cotidianas.

Si la adversidad infantil supone un factor que atenta contra el desarrollo y aprendizaje del alumnado, conlleva la necesidad de su detección temprana como medio para adoptar las medidas necesarias, desde un trabajo en red, que mitiguen el estrés tóxico y sus efectos.

Identificar y atender a este alumnado se convierte en una labor preventiva que requiere una mirada empática, reflexiva y cuidadora, que aspira a amparar, proteger y ofrecer modelos educativos, sanitarios y sociales coordinados y centrados en el bienestar del niño o niña y su familia, dentro de lo que se puede denominar “Escuela Cuidadora”.

Este modelo de “Escuela Cuidadora” queda claramente descrito en el “Programa PRECIAR” elaborado por el Equipo Educativo y Psicopedagógico de Dificultades de Aprendizaje de la Región de Murcia. En la Escuela Cuidadora, se establecen estrategias que permitan minimizar los factores de riesgo de EAI, reforzar los factores protectores, desarrollar las competencias emocionales y favorecer la parentalidad positiva. Entre los objetivos que se plantea este modelo de escuela Cuidadora, están:

- Formar y sensibilizar en un cambio de mirada.
- Favorecer y aportar los cuidados integrales que los niños necesitan. Convirtiendo la escuela en un “hogar fuera del hogar”.
- Establecer vínculos significativos y positivos con el alumnado, necesarios para su desarrollo integral.
- Ofrecer experiencias educativas que favorezcan un desarrollo emocional positivo y seguro.
- Dotar de herramientas al profesorado y a las familias, para estimular las acciones “bientratantes”.
- Mejorar las habilidades para ayudar a los padres y alumnado a manejar el estrés, controlar las emociones y abordar los desafíos cotidianos.
- Generar en la comunidad educativa dinámicas de trabajo colaborativo y coordinado, donde esté integrada la familia, para promover el éxito escolar y el desarrollo personal de estos menores.
- Establecer estrategias y proyectos de promoción, apoyo y rehabilitación de las funciones parentales.

El Anexo IX de la resolución de 20 de julio de 2019, recoge Actuaciones específicas para la elaboración de los Planes de trabajo individualizados del alumnado con dificultades de aprendizaje asociadas a experiencias adversas en la infancia:

Metodología y actividades:

- Realizar actividades que reduzcan o, al menos, no incrementen los efectos del estrés en las vidas del alumnado y familias, creando una estructura de “escuela cuidadora”.
- Realizar actividades que mejoren las relaciones de “atención y respuesta” con niños y niñas y sus adultos cuidadores, procurando que el profesorado establezca una adecuada relación con, al menos, uno de los progenitores o con un miembro de la familia extensa o de la comunidad cercana.
- Procurar que la relación escuela-familia sea positiva evitando hacer juicios de valor, con el objetivo de reforzar conjuntamente aquellos aspectos importantes para el desempeño escolar del alumnado (rutinas de desayuno e higiene, estrategias y recursos para el trabajo escolar por las tardes, acceso a actividades extraescolares locales, etc.).
- Introducir actividades que refuercen las habilidades principales para la vida diaria.
- Facilitar la formación de grupos y/o actividades de trabajo del duelo (asociado a pérdidas, experiencias de abandono o ruptura, cambios significativos que dificultan su adaptación, etc.).
- Crear espacios para el descanso y la facilitación de la calma, relajación y protección para alumnado que expresen conductas reactivas de miedo o estrés que interfieran en su aprendizaje y socialización.
- Coordinar la actuación del equipo docente en la forma de atender al alumnado con EAI, teniendo en cuenta aspectos como: poner en común observaciones de su estado de ánimo cuando venga al centro alterado; su estilo de respuesta frente a la demanda escolar cuando anticipa dificultad alta o posibilidad de fracaso; respuestas de refuerzo positivo que son más significativas para ese alumnado, procurando evitar el castigo como medida correctora. Establecer quién o quiénes son los profesores y profesoras de referencia para el alumnado y facilitar que pueda acceder a ellos si lo necesita, etc.).
- Procurar la coordinación con servicios sociales y sanitarios locales, entre otros, a través de la organización de grupos de trabajo en red.
- Proporcionar materiales específicos con los que trabajar la comprensión y expresión emocional.

- Procurar un ambiente de aula ordenado y tranquilo en el que se potencie el desarrollo de la autonomía de trabajo con el apoyo afectivo y cercano del profesorado.
- Reforzar sistemática y afectivamente su esfuerzo y sus progresos, y no solo los resultados. Estar especialmente atentos a la baja tolerancia a la frustración y la tendencia a la sobre-reacción cuando se ven desbordados o puestas en evidencia sus dificultades para anticiparnos y actuar de manera preventiva.
- Adaptar la cantidad de tarea a realizar tanto a su ritmo habitual de trabajo, como al estado anímico concreto que el alumnado presente ese día. Buscar acuerdos de compromiso gradual, que el alumnado pueda revisar y autoevaluar con el apoyo del profesorado.
- Tener en cuenta sus circunstancias sociofamiliares a la hora de organizar y programar el trabajo que se le pide para realizar en casa y favorecer el uso de las instalaciones y recursos del centro (biblioteca, grupos de apoyo y refuerzo, actividades extraescolares, etc.). Materiales y nuevas tecnologías:
- Priorizar el uso de materiales de su curso o nivel con las adaptaciones no significativas que sean necesarias según su perfil de dificultad de aprendizaje. Para ello, podemos recurrir a las orientaciones que se proporcionan en los anexos de las diferentes dificultades específicas de aprendizaje seleccionando aquellas que sean oportunas.
- En Educación Infantil, proporcionar materiales y práctica extendida en el tiempo que estimulen especialmente la psicomotricidad y el lenguaje oral.
- En Educación Primaria, proporcionar apoyo sistemático y materiales específicos que estimulen de manera continua el desarrollo del lenguaje, en los aspectos léxico-semánticos y morfo-sintácticos.
- Facilitar el uso de materiales visuales, digitales y manipulativos que ayuden a apoyar la comprensión de conceptos.
- Introducir, de manera específica o para todo el grupo-clase, materiales que promuevan el desarrollo de la flexibilidad cognitiva (fábulas, conflictos cognitivos de tipo social, juegos de rol, etc.).
- Introducir materiales que les ayuden a desarrollar destrezas de comunicación verbal oral y estrategias de comunicación social como habilidades básicas, para establecer relaciones sociales y aprender a resolver conflictos de manera positiva.

Evaluación:

- Siempre que sea posible, adecuar los momentos y procedimientos de evaluación a las condiciones personales de estado de ánimo que se deriven de la información recogida sobre los indicadores vitales, personales y sociofamiliares, de experiencias adversas en la infancia.
- Identificar con precisión el nivel de competencia curricular del alumnado en las áreas en las que presente bajo rendimiento y dificultad para aprender. Prestar especial atención a la identificación de lagunas de aprendizaje que interfieren el progreso en los aprendizajes.
- Si alguna destreza básica diera indicadores de que del alumnado pudiera presentar también alguna dificultad específica de aprendizaje, será necesario poner en marcha la evaluación psicopedagógica específica de dicha dificultad.
- Procurar la coordinación con otras instituciones, principalmente los servicios de salud y servicios sociales, para tener en cuenta la información que nos proporcionen a la hora de adoptar decisiones relacionadas con la promoción de este alumnado, priorizando criterios relacionados con su bienestar social y personal en el grupo clase y, especialmente, en el paso a una nueva etapa o centro.

V RED EUROPEA DE CENTRO CON BUENAS PRÁCTICAS EN LA PREVENCIÓN DEL AET

1. PRESENTACIÓN DE NUESTRA RED EUROPEA DE CENTROS DE BUENAS PRÁCTICAS

Una de las finalidades que queríamos cubrir dentro del desarrollo de este proyecto era el contribuir a que los centros educativos que trabajan con la infancia, especialmente con grupos vulnerables y que desarrollan buenas prácticas, pudieran, por un lado, ser conocidos y reconocidos como tales por otros centros y profesionales que buscan inspiración para lograr un cambio educativo, hacia una escuela más inclusiva y compensadora de las desigualdades con las que determinados alumnos y familias acceden a nuestro sistema educativo; por otro lado, establecer sinergias de colaboración entre diferentes instituciones, plantear futuras colaboraciones, proyectos, etc., que, a su vez, contribuyan a enriquecernos a todos con el intercambio de buenas prácticas; por último, creemos que impulsar este conocimiento y reconocimiento de los centros de buenas prácticas puede contribuir a eliminar algunas de las barreras que los mismos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje señalan e iniciarse así el cambio actitudinal y metodológico necesario en nuestras aulas.

Al principio, nuestros conocimientos informáticos eran escasos y no sabíamos muy bien cómo crear esta red de centros de buenas prácticas en la prevención del fracaso y el abandono escolar temprano. Tenía que ser una herramienta accesible en Internet, abierta al mundo y que permitiera la interconexión entre profesionales.

Al final, encontramos la solución de las herramientas Google y creamos la red en el Google site *Changing schools, changing lives*, a través de un mapa interactivo en el que están disponibles visualmente los centros seleccionados como de buenas prácticas.

Más detalles del proceso seguido:

1- Cada país ha buscado centros de buenas prácticas en la prevención del fracaso y abandono escolar temprano usando las herramientas o fuente que en cada contexto tuviesen disponibles. En el caso de España, hemos realizado dos tipos de búsquedas: a- Hemos buscado centros que cuentan con un reconocimiento oficial, o del Ministerio de Educación o de la Consejería de Educación de la Región de Murcia y b- Hemos contactado con el Equipo específico de dificultades de aprendizaje de nuestra región, y hemos pedido asesoramiento sobre los centros que, según su criterio, cumplen los requisitos para ser considerados de buenas prácticas.

Posteriormente, a la selección de centros educativos, hicimos una búsqueda de instituciones sociales (asociaciones, servicios sociales de la administración local, etc.). Sin embargo, debemos decir que, al formar parte de la administración educativa, nos hemos centrado más en los centros educativos, debido a que esta guía, sobre todo, se dirige a los profesionales del ámbito educativo, aunque hay algunos elementos (recomendaciones según la UE) que incluyen elementos válidos y útiles para centros sociales, asociaciones, etc.

2- Una vez hecha la selección de centros, contactamos con ellos, compartimos las características de nuestro proyecto *Changing schools* y les invitamos a formar parte de la red de centros de buenas prácticas. Esta invitación se hacía a través de la cumplimentación de un cuestionario Google, en el que se recogían las características fundamentales de dicho centro, datos para facilitar el contacto, etc. Y estos datos son los que se pueden ver cuando se selecciona un centro concreto dentro del mapa interactivo disponible en la web del proyecto.

3- Si tras el primer contacto, que solía ser por email, el centro no respondía, se le llamaba por teléfono. Se consideraba que aceptaban la propuesta cuando cumplimentaban el Google Forms.

4- Cada vez que contactábamos con un centro de buenas prácticas, aprovechábamos para hacer difusión de los resultados de nuestro proyecto, así como para animarles a buscar centros de otros países con los que establecer algún plan de colaboración dentro de las diferentes opciones que tenemos, tanto dentro de los proyectos europeos (Erasmus+, eTwinning, etc) como dentro de otros programas.

2. CRITERIOS PARA CONSIDERAR QUE UNA INSTITUCIÓN O CENTRO ESCOLAR ES DE BUENAS PRÁCTICAS

Hemos considerado un centro como de buenas prácticas si desarrollan algún enfoque metodológico o programa reconocido como eficaz:

- O bien basado en las evidencias de su utilidad (mejora de los resultados académicos, disminución del absentismo o del abandono escolar temprano, etc.).
- O bien basado en las evidencias científicas: enfoques coherentes con las aplicaciones educativas de las investigaciones de neurociencias.
- O porque han sido reconocidos por una fuente oficial de reconocido prestigio como centro de buenas prácticas.

Así, se han seleccionado **centros con programas como:**

- Comunidades de aprendizaje.
- Metodologías inclusivas y activas.
- Que desarrollan programas de mejora de la convivencia o inteligencia emocional con probada calidad.
- Que han implementado proyectos de mejora de la creatividad.
- Entre otros.

3. EJEMPLOS INSPIRADORES

Como puede observarse en el mapa interactivo que forma la red europea de centros de buenas prácticas (ver en “PROJECT” en la web www.changingschoolschanginglives.com) son muchos los centros seleccionados. Sin embargo, ya que esta guía es de la Región de Murcia, nos vamos a permitir hacer una pequeña selección de centros especialmente inspiradores que creo que merecen ser destacados. No sin antes, pedir disculpas a aquellos otros centros educativos que muy probablemente estén desarrollando excelentes prácticas, pero que, por diferentes razones, no hemos podido encontrar o conocer. Les animamos a contactar con nosotros en el futuro, ya que esta Red europea seguirá viva y abierta a nuevas incorporaciones de centros.

3.1. COLEGIO ATAYALA (CARTAGENA)



PINCHA EN LAS DIFERENTES ETIQUETAS PARA CONOCER NUESTRO CENTRO

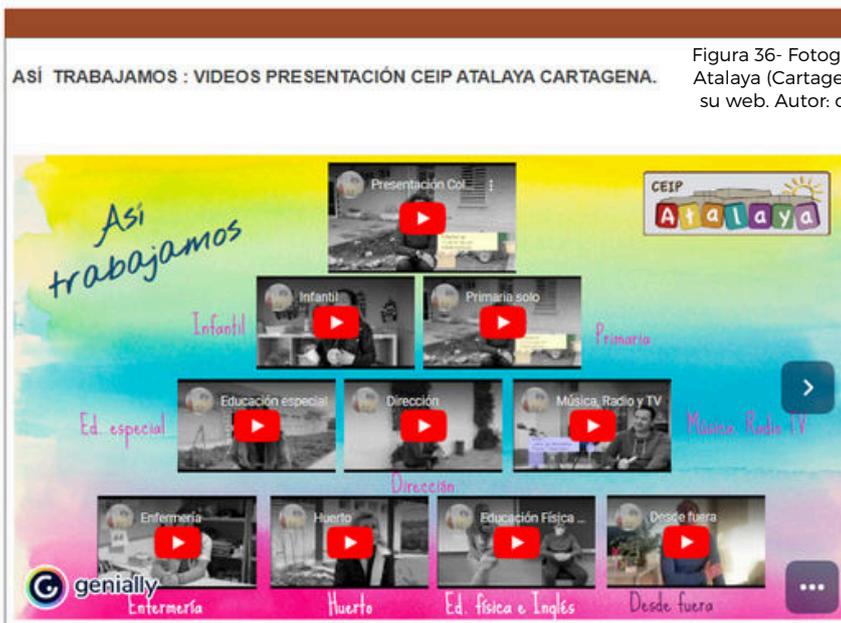


Figura 36- Fotografía del colegio Atalaya (Cartagena), extraída de su web. Autor: colegio Atalaya.

Figura 37-Captura de pantalla de la web del colegio Atalaya

3.1.1. Descripción

En la página web del colegio se presentan del siguiente modo:

“El CEIP Atalaya de Cartagena es un centro de titularidad pública, dependiente de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, que imparte las enseñanzas del 2º Ciclo Educación Infantil y de Educación Primaria. Está adscrito a la Red de Centros Bilingües de la Región de Murcia desde el curso 2012/13 y cuenta con Servicio de Enfermería durante toda la jornada escolar desde el curso 2016/17. Es un centro de reciente creación que se construyó en 2010 para dar respuesta a la demanda de escolarización del alumnado procedente de las inmediaciones de la ciudad de Cartagena. Este curso escolar cuenta con 441 alumnos matriculados. Consta de 18 unidades (6 de Infantil y 12 de Primaria)”.

Su profesorado ha ido formándose progresivamente en metodologías activas para dar mayor protagonismo al alumno en su aprendizaje, utilizar el juego como recurso principal y construir espacios de aprendizaje que mejoren la calidad de la enseñanza en la escuela pública.

3.1.2. Programas y acciones innovadoras e inclusivas

En la propia web del colegio se mencionan los siguientes programas:

1-Trabajo/Aprendizaje por Proyectos

Según señala su Jefe de estudios, este programa lo desarrollan desde sus inicios como centro educativo. Por lo que cuentan con gran experiencia en su implementación.

Para desarrollar este enfoque, decidieron hace mucho no usar libros de texto, tanto en infantil como en primaria. Ello, señalan, contribuye a aumentar la motivación por el aprendizaje, tanto del alumnado como del profesorado.

Francisco Javier García y Pablo Barahona son dos ejemplos de profesores con los que cuenta este colegio y que participaron en el seminario sobre Prevención del fracaso escolar que hemos realizado también dentro del Proyecto “Changing schools, changing lives” desde noviembre de 2021 a mayo de 2022. Antes de comenzar su ponencia en el seminario, dijeron que es muy importante, ante el cambio metodológico que todo profesor debe ir haciendo, enseñar con pasión e ilusión ya que la profesión docente, según ellos, es la mejor del mundo.

Ejemplos de proyectos mencionados por los dos profesores del colegio Atalaya en dicho seminario:

1°- Proyecto gallinero- se hizo en 5° de Primaria y los alumnos tuvieron que diseñar y desarrollar de forma física el gallinero. En este proyecto, confluyeron varios tipos de enfoques, además del aprendizaje basado en proyectos, creatividad, inteligencias múltiples, aprendizaje-servicio, grupos interactivos.

2°-DOMO- construcción geodésica. Con el objetivo de criar plantas para replantar las ramblas que vierten sus aguas al mar Menor y que sean estas las que absorban los nutrientes y que no lleguen en exceso al mar. Este es un proyecto también inter-áreas donde se aprenden conceptos matemáticos como los geométricos, los ángulos, longitud, ... de física (volumen, peso), etc.

3°-Graffiti en el colegio.

4°-Gala de los cortos matemáticos. Toda una puesta de largo del alumnado y profesorado participante. La celebran cada dos años. Este proyecto, entre otros, les ha llevado a la conclusión de que los deberes entendidos de forma tradicional, no son los que hacen que los niños aprendan, sino que vengan al colegio con ganas e ilusión por ver qué va a pasar cada día, experimentando, haciendo, resolviendo...

1- El colegio se ha articulado a través de **Aulas Temáticas**. Así, los diferentes grupos de alumnos son los que van a un aula u otra en función del área curricular que toque en cada momento. En estas aulas, se garantiza el contar con materiales diversos y motivantes, donde el alumnado puede manipular más y experimentar con una gran riqueza de recursos.

2- Se trabajan las **Matemáticas creativas a través de ABN** en las primeras etapas.

3- El alumnado se inicia en la **Lectoescritura con la tipografía “script”**.

4- Se promueve la relación del alumnado con la **naturaleza y el medioambiente** a través de uno de los ejes principales de planificación como es el **Huerto escolar ecológico**.

5- Se favorece la difusión de sus proyectos a través de la **Radio Escolar y la prensa del cole** elaborada por los niños y el profesorado. Para acceder a dicha radio, pueden hacerlo mediante este enlace (la radio del cole):

http://open.spotify.com/show/5CFC48ohRsVVde0IRJzpyi?si=DH7BzG-hSXqT_JR9s9xcGg

6- El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla a través de metodologías activas como el trabajo cooperativo, el trabajo por centros de interés, Fleeped Classroom y gamificación en niveles educativos superiores, dándole al juego un papel significativo en el aprendizaje. Destacar aquí la maravillosa acción de Pablo, el profesor de música, también tutor, con el canal "Doctor Oveja", ejemplo de una de sus entradas es:

<https://www.youtube.com/watch?v=zjhxwJdHWs>

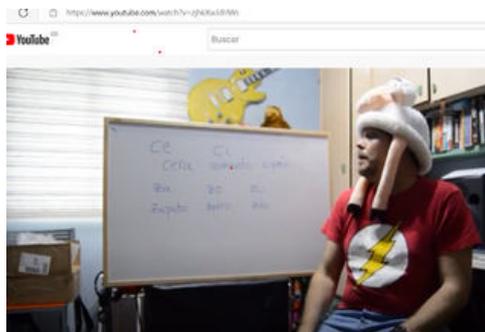


Figura 38- Captura de pantalla del canal Youtube del Dr. Oveja como ejemplo de "Clase invertida". Autor: Pablo Barahona, maestro del colegio Atalaya.

7- Le dan mucha importancia a la necesidad de incorporar en nuestras aulas la **gestión de las emociones**, así como la mejora en la capacidad de concentración de nuestro alumnado, para poder mejorar el rendimiento escolar y contribuir al desarrollo integral de toda su personalidad. Un ejemplo de ello es el **proyecto de Mindfulness** en el aula.

8- La **colaboración de las familias** se viene manifestando desde sus comienzos, con una alta participación familiar en las actividades propuestas (reuniones, entrevistas, charlas, fiestas del centro, talleres, decoración, biblioteca y celebración de días especiales). Invitan a las familias a compartir activamente la vida educativa del centro, organizar charlas para que hablen de sus profesiones, celebrando el día de los abuel@s para que cuenten un poco de su gran saber (como cuentos, juegos, anécdotas...), para que participen activamente como invitados en las clases de matemáticas o lengua, traigan a sus mascotas o colaboren en talleres de ciencia, de cocina...Una adaptación de lo que denominamos dentro del enfoque de Comunidades de aprendizaje, "grupos interactivos".

9- Desde el curso 2019/20, son "**Centro Formador dentro del programa "Comunidad de Innovación" de la Región de Murcia** en la modalidad de Metodologías. El colegio se ha convertido en un referente para otros colegios de la región, recibiendo un número importante de visitas de colegios (y de algún EOEP) al año, para conocer sus propuestas metodológicas y organización.

10- En 2020/21 comenzaron a formarse en el enfoque de la Educación basada en Evidencias, propuesto por la Consejería, denominado **PLAN ALENTA**, al que están adscritos en la actualidad en fase de formación.

11-MÁS PROGRAMAS:

Este curso 2021/22, llevan a cabo un **Proyecto de Innovación denominado “Atalaya Media”** trabajando las competencias comunicativas con la Radio escolar, realizando Programas de TV y Revistas escolares: “Atalaya Parents” (escrita por los maestros para las familias) y “Atalaya Kids” (escrita por los alumnos para las familias). A través de estos recursos los alumnos escriben o informan sobre noticias del medioambiente, la salud o el deporte.

Los alumnos de 6º de primaria están llevando a cabo un proyecto medioambiental denominado **“Generación Mar Menor”**, presentado en la convocatoria 2021/22 a la **Fundación Endesa** sobre **Ecoinnovación**, que consiste en la construcción de un invernadero para cultivar en el colegio especies autóctonas que puedan servir para la repoblación de la ribera del Mar Menor.

En 4º de primaria, se está desarrollando el proyecto **“Presupuestos Participativos”**, convocado por el Ayuntamiento de Cartagena, donde el grupo motor desarrolla una campaña informativa para elegir entre todos una inversión que mejore el centro educativo, gracias a la asignación recibida. Por ahora se apuesta por un elemento del patio para fomentar el deporte y la salud escolar.

El centro pertenece al **Programa de “Escuelas Conectadas” C128/15-SV**, cofinanciado por el programa cooperativo de crecimiento inteligente (POCInt) “Una manera de hacer Europa” y **“Educa en Digital”**, CO27/20-SP, cofinanciado por el Programa Operativo Pluri-regional de España POPE.

La promoción de la Salud en la escuela es uno de los objetivos que se han mantenido todos los cursos escolares, por lo que siguen participando en las ediciones del **Programa de “Consumo de Frutas y hortalizas en las escuelas”** y continúan con el desarrollo del **Programa Aire Limpio** convocado por la Consejería de Educación desde el curso 2020/21, que ha generado nuevos espacios exteriores de gran valor natural y medioambiental.

Este año también se han adherido al proyecto **“Recreos Residuos Cero”** de Teacher for Future Spain, Acciones por el clima y Educación Ecosocial.

Desde el departamento de Educación Física, se ha propuesto el programa denominado **“Primero Educación Física”** para el fomento del deporte en el alumnado a comienzo o final de la jornada escolar.

Otro de los proyectos importantes este año para fomentar la alimentación saludable es el “Proyecto Come sano con lo que tengas a mano”, que tiene su origen en los productos que se plantan en el huerto, para dar lugar a un concurso de recetas de cocina en familia, cuyos ganadores se convertirán en MiniChefs por un día para acompañar a un hostelero que nos deleitará con un taller de cocina para el alumnado de cada clase y que culminará con una ruta de la tapa infantil en la que colaborarán los niños del cole con los hosteleros de su ciudad.

Por otra parte, en el centro se siguen dinamizando charlas de expertos en divulgación científica, con profesorado de la UPCT, talleres de habilidades sociales, talleres con el IES Mediterráneo e ISEN, actividades de reciclaje con la Asociación “Proyecto Abraham”, proyectos de educación emocional en colaboración con residencias y centros de día...

Según el mismo profesorado señala: “Todo ello es posible gracias a que el currículo no lo determinan los libros sino los proyectos que tienen que ver con la actualidad, con nuestro entorno próximo, con las necesidades del alumnado, con las circunstancias de la época que nos ha tocado vivir... Por ello, a lo largo de un curso escolar se suceden muchas tareas, actividades, charlas, proyectos que cobran vida en la escuela”.

<https://www.murciaeduca.es/cpn12cartagena/sitio/>
www.atalayamedia.es
<https://instagram.com/ceip.atalaya?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

3.2. COLEGIO BARRIOMAR 74 (MURCIA)



Figura 39- Captura de pantalla de la web del colegio Barriomar 74, fotografía del colegio. Autor: Colegio Barriomar 74.

Un gran ejemplo de superación. Partiendo de un análisis de necesidades (alto nivel de conflictividad, profesorado frustrado ante la aparente falta de relevancia de los intentos de cambio metodológico que emprendía, etc.), llegaron a la conclusión de que lo mejor era tener un plan integral y articulado para el cambio. Y ahí tuvo un papel importante una maestra que podemos también destacar como figura inspiradora: María Cáscles, que con su proyecto “Metamorfosis”, contribuyó a que este centro ahora se cuente como uno de los más destacables en el desarrollo de metodologías inclusivas y activas.

El proceso fue así:

- El profesorado del centro ya estaba intentando implementar varios enfoques innovadores e inclusivos, pero no se sentía satisfecho del todo con los resultados.
- María Cáscales, una profesora formadora, que ha desarrollado proyectos metodológicos inclusivos y activos en varios colegios, se planteó trabajar en este colegio y presentó un proyecto denominado “Metamorfosis”, que fue aprobado por el Claustro por unanimidad.
- María se convirtió así en coordinadora del proyecto, con la finalidad general de mejorar el centro a nivel global. Se introdujo en la PGA del centro y se comenzó a trabajar en los cambios organizativos que eran necesarios. Cuenta con el apoyo de la PT y la AL y a cada enfoque o proyecto que inicia, se van sumando el resto de profesores.
- En un curso escolar se han formado e implementado a la vez, diversos enfoques.

Los enfoques innovadores, inclusivos y activos que están implementando por ahora, son:

1. Grupos interactivos. Todo el profesorado lo ha implementado.
2. Círculos de diálogo, con una adaptación que ha hecho María tras un proceso de formación, con el fin de poder responder a las necesidades específicas del centro. Comenzó María en su grupo clase y ahora todo el profesorado también lo está implementando.
3. Cuaderno del respeto, un proyecto de mediación entre iguales elaborado también por María.
4. Escuela de padres, donde está implicado todo el profesorado y cuentan con la colaboración de, entre otras asociaciones e instituciones, con el Secretariado Gitano.
5. Se ha creado la denominada “Comisión de infraestructuras”, en la que trabajan para mejorar las instalaciones del centro, sobre todo, con el objetivo de que los espacios respondan a las necesidades del alumnado, en especial, a mejorar su nivel de motivación por los procesos educativos y su sentido de pertenencia a un grupo: su escuela.

Este colegio hace constar que está en proceso de construcción de una nueva web donde irán informando de todos los proyectos y actuaciones innovadoras.

Otros proyectos que conocemos de María Cáscales y que nos contó durante el Seminario de prevención de fracaso escolar:

1º Enseñar – trabajar funciones ejecutivas. Lo hace usando materiales como “Vitaminas para el cerebro” (de Navarro Simón, Àngels y editado en Terapias verdes, así como juegos de mesa como: Tabú- Dixit; Pasapalabra; Cortex dobbble; Jungle Spead...).

2° Mi empresa de “Slime”, que desarrolló en el Colegio Gregorio Miñano de Molina, en 5°. El “slime” es una masa viscosa que va en un bote. Trabajó las diferentes áreas a través de este proyecto, cuyo hilo conductor era la fabricación y venta de slime, incluido un proceso de elaboración de campañas publicitarias, etc.

A través de este proyecto pudo poner en práctica actividades que contribuían al desarrollo de capacidades como trabajar en equipo, negociar, tener paciencia, planificar, exponer, convencer, evaluar, resolver dificultades, tomar decisiones, etc.

3° Elaboración de un juego de mesa en 6°- “Directo a la diana”

4° Proyecto “Salvavidas”- realizaron un grupo de salvamento ante diferentes situaciones y se organizaron por equipos, donde cada grupo tenía un perfil profesional y unas funciones que hacer. Es una técnica de gamificación, con retos continuos que les hacía estar en alerta para poder dar respuesta a los diferentes retos o situaciones que se planteaban.

Al final, realizaron una obra de teatro en la que escenificaron las diferentes emergencias que superaron.

4° El jardín del Malecón- dividieron el jardín en coordenadas, lo visitaban con frecuencia con un cuaderno de observación y, a través del juego, identificaban conceptos como los ecosistemas, así como reflexionaron sobre, entre otros temas, la necesidad de cuidar de nuestro entorno, de los espacios comunes, de la conciencia cívica y ambiental, etc.

5° Proyecto “La joyería”- de aprendizaje-servicio. Se hizo para recaudar dinero para el viaje de estudios. Diseñaron, desarrollaron y vendieron joyas.

6° Do it now, salvando el barrio- También un proyecto de aprendizaje-servicio donde, tras un análisis de la situación del barrio en el que está la escuela, se realizaron diferentes tareas de mejora, se crearon carteles de concienciación, etc.

7° Proyecto “Harry Potter” para el fomento de la lectura y de gamificación.

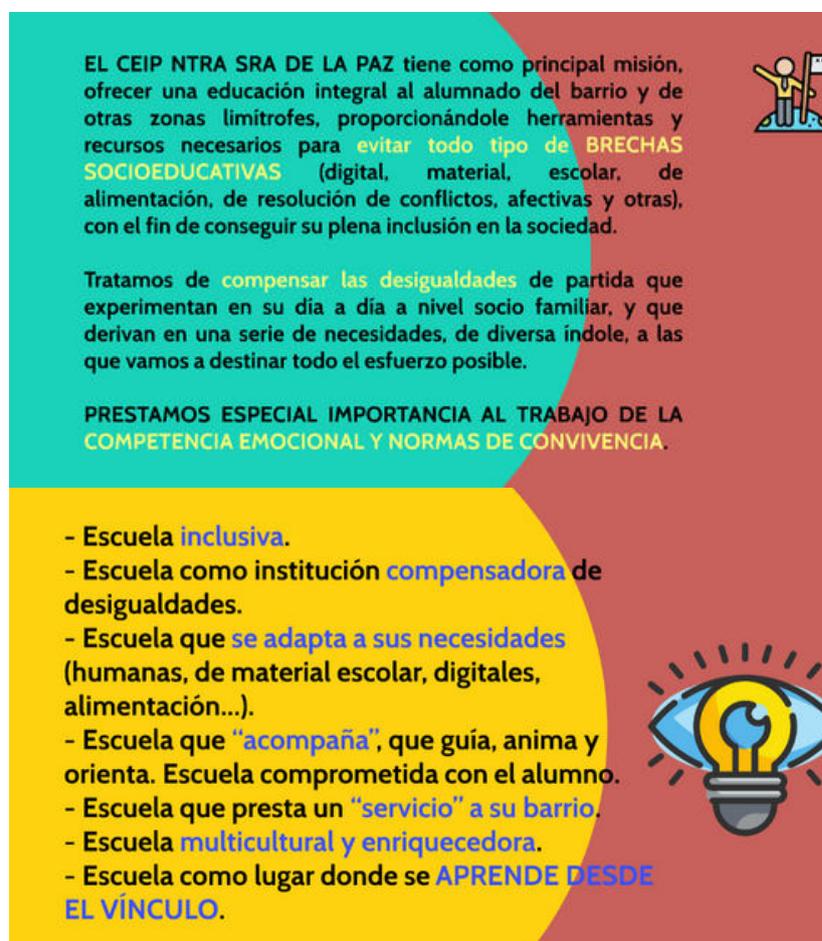
Más información en: <https://www.youtube.com/user/Marietunga1989?app=desktop>

3.3. COLEGIO N^º S^ª DE LA PAZ (MURCIA)

Otro centro escolar público que queremos destacar por considerar que experiencias como las de esta Comunidad educativa pueden servir de inspiración a otros centros (tengan o no un nivel elevado de niños con diversas dificultades o vulnerabilidades) para desarrollar prácticas educativas inclusivas, que contribuyan a ilusionar a sus alumnos, profesores y familias, así como a mejorar sus procesos de aprendizaje y el desarrollo integral de toda la personalidad de los alumnos.

Tienen como principal objetivo el evitar todo tipo de brechas socioeducativas, compensar las desigualdades con las que algunos alumnos acceden al sistema educativo y trabajan especialmente por conseguir un colegio inclusivo y con una convivencia positiva. Intentan hacer una intervención educativa integral, individualizada, a partir del análisis de las necesidades de cada niño; conectan el aprendizaje con el desarrollo socioemocional con cada acción; tratan de implicar a toda la Comunidad educativa.

Trabajan en red; hacen una docencia compartida, pues han observado que esto constituye un proceso más inclusivo, así, muy raramente un alumno recibe apoyo fuera del aula, ni siquiera el específico. Así definen ellos mismos su MISIÓN y VISIÓN:



EL CEIP NTRA SRA DE LA PAZ tiene como principal misión, ofrecer una educación integral al alumnado del barrio y de otras zonas limítrofes, proporcionándole herramientas y recursos necesarios para evitar todo tipo de BRECHAS SOCIOEDUCATIVAS (digital, material, escolar, de alimentación, de resolución de conflictos, afectivas y otras), con el fin de conseguir su plena inclusión en la sociedad.



Tratamos de compensar las desigualdades de partida que experimentan en su día a día a nivel socio familiar, y que derivan en una serie de necesidades, de diversa índole, a las que vamos a destinar todo el esfuerzo posible.

PRESTAMOS ESPECIAL IMPORTANCIA AL TRABAJO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL Y NORMAS DE CONVIVENCIA.

- Escuela **inclusiva**.
- Escuela como institución **compensadora** de desigualdades.
- Escuela que **se adapta a sus necesidades** (humanas, de material escolar, digitales, alimentación...).
- Escuela que **"acompaña"**, que guía, anima y orienta. Escuela comprometida con el alumno.
- Escuela que presta un **"servicio"** a su barrio.
- Escuela **multicultural y enriquecedora**.
- Escuela como lugar donde se **APRENDE DESDE EL VÍNCULO**.



Figura 40- Parte de la presentación Prezzi realizada por varios profesores del colegio N^º S^ª de la paz dentro del seminario "Prevención del fracaso escolar" (2022)

Este centro tiene más de 56 años y se considera de actuación educativa preferente debido al alto porcentaje de alumnos de minorías étnicas, inmigrantes, entre otros alumnos con mayor vulnerabilidad.

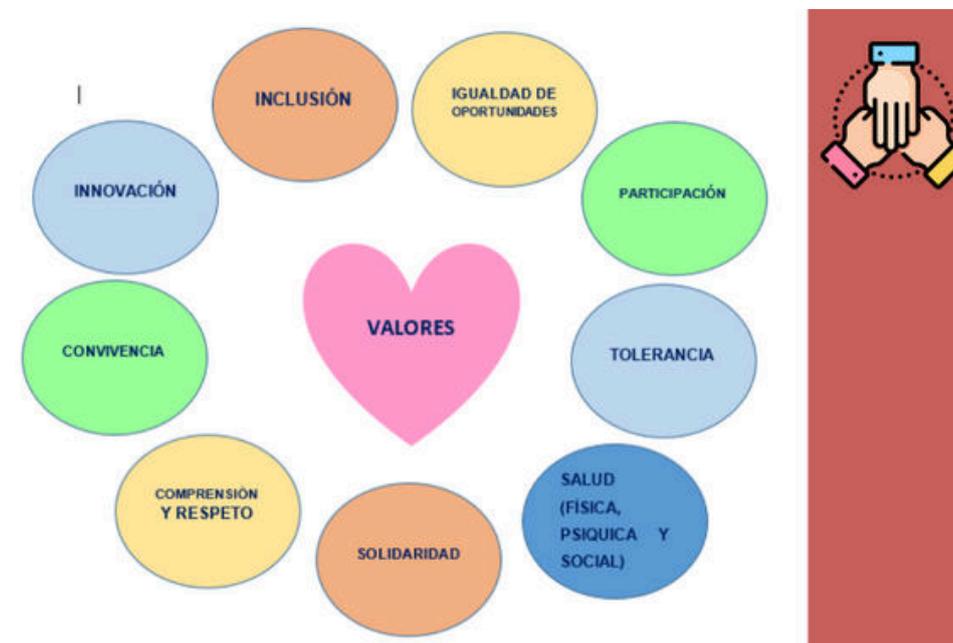


Figura 41- Parte de la presentación Prezzi realizada por varios profesores del colegio N^o S^o de la paz dentro del seminario “Prevención del fracaso escolar” (2022)

Tienen varios proyectos que están contribuyendo a que su alumnado vaya cada vez más ilusionado a clase. Algunas de las actuaciones están esquematizadas en la presentación Prezzi que utilizaron en el seminario ya mencionado:

Figura 42- Parte de la presentación Prezzi realizada por varios profesores del colegio N^o S^o de la paz dentro del seminario “Prevención del fracaso escolar” (2022)

Cabe destacar, el programa **EmocionART**:

Este proyecto tiene dos objetivos:

- a- Educar en las emociones y en la resolución pacífica de los conflictos
- b- Dotar a su alumnado de una herramienta para expresar adecuadamente sus sentimientos, desarrollar su inteligencia emocional, en definitiva.

Sus dos dimensiones son:

- Espacio artístico- con cuadros artísticos basados en obras conocidas; expresión artística en papel.
- Espacio musical- con actividades de expresión corporal, control de los impulsos y comunicación y conciencia emocional.

Por último, señalar que el N^a S^a de la Paz participa en proyectos europeos, así como es destacable que están desarrollando proyectos como “VALORES DE FUTURO” y el proyecto “La casa de la palabra”, ver más en este enlace:

<https://www.laopiniondemurcia.es/pequeopi/2020/11/17/casa-palabra-33976685.html>

3.4. IES SAN JUAN BOSCO

El IES San Juan Bosco, de Lorca, hace años que trabaja y convive con el enfoque “Comunidades de aprendizaje”. Tienen ya cierta experiencia, por lo que son centro formador.

En su web <https://www.iessanjuanbosco.es/> se pueden observar los proyectos de este centro, que tiene, además, una radio, un coro y un huerto escolar y que participa en proyectos Erasmus+.

Con su permiso, adjuntamos aquí la tabla que aparece en su web, con las experiencias de éxito que, dentro de las Comunidades de aprendizaje, desarrollan:

ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO

Grupos Interactivos	• Organización del aula en grupos heterogéneos de 4 o 5 alumnos/as con personas voluntarias además del profesor.
Tertulias Dialógicas	• Actividad de construcción conjunta del conocimiento a través de Clásicos de la Literatura Universal. Las tertulias, además de literarias pueden ser: de obras de arte, piezas musicales, científicas, ...

Biblioteca Tutorizada	<ul style="list-style-type: none"> • La biblioteca permanece abierta con profesores y voluntarios para que los alumnos realicen distintas tareas interactuando entre ellos
Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de prevención y resolución de conflictos que se basa en el diálogo como herramienta para superar las desigualdades.
Participación Educativa de la Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • A través de la participación directa en las Actuaciones Educativas de Éxito (grupos interactivos, tertulias dialógicas, etc.) y en la gestión y organización del centro por medio de las comisiones mixtas de trabajo.
Formación Dialógica Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes se forman y se actualizan en las teorías avaladas por la Comunidad Científica Internacional.
Formación de Familiares	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de formación, que se desarrollan dentro de la escuela dirigidas a los familiares y escogidas por ellos.

El centro educativo que es Comunidad de Aprendizaje no necesita realizar todas las Actuaciones Educativas de Éxito, pero cuantas más actuaciones lleve a cabo y al mismo tiempo, mejores y más rápidos serán los resultados.

Tabla 8- Fases de la aplicación de las Comunidades de aprendizaje. Autor: IES San Juan Bosco (Lorca), disponible en su web.

CONCLUSIÓN A LOS CENTROS DE BUENAS PRÁCTICAS- hay muchísimos más colegios que están desarrollando acciones inclusivas, procesos de cambio..., pero había que seleccionar unos pocos. Desde el EOEP Molina nuestro más profundo agradecimiento a todos aquellos que luchan por una escuela más inclusiva y que se esfuerzan cada día por mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, a pesar de las dificultades, barreras y miedos que, a veces, nos pueden atezar.

4. ACCIONES PARA ESTABLECER SINERGIAS DE COLABORACIÓN Y ENRIQUECIMIENTO MÚTUOS

A continuación, y para finalizar esta guía, vamos a exponer los resultados de nuestra búsqueda de programas o proyectos de:

- a- Intercambio entre el profesorado con fines de formación o colaboración.
- b- Formación colaborativa entre profesores.
- c- Proyectos europeos y otros proyectos que permiten establecer sinergias de colaboración y enriquecimiento mutuo entre centros educativos.

4.1. ACTIVIDADES DE COOPERACIÓN TRANSNACIONAL- TCA

Es una iniciativa que forma parte del programa Erasmus+ y los participantes españoles pueden acceder a las actividades propuestas cada año en la web del SEPIE, Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, y Agencia nacional encargada de los seguimientos de los proyectos Erasmus+ en nuestro país (www.sepie.es).

Más concretamente, la información sobre estas actuaciones están disponibles en:

<http://sepie.es/educacion-escolar/2018-seminarios.html>

Aquí se expone: “Las Actividades de Cooperación Transnacional (TCA) ayudan a las instituciones o centros educativos de los países que participan en el Programa Erasmus+ a entrar en contacto y desarrollar un plan de trabajo con otros centros e instituciones que deseen intercambiar experiencias, colaborar en proyectos de movilidad o establecer una Asociación Estratégica. Entre las diferentes actividades que se ofertan, destacan las visitas de estudio, los seminarios de contacto y los seminarios temáticos.

Aquellas instituciones que deseen solicitar la participación de un miembro de su personal en una de estas actividades deberán completar en línea el formulario de solicitud y enviarlo, a continuación, a través del registro electrónico del SEPIE, siguiendo las instrucciones que figuran más abajo.

En caso de que la solicitud sea aprobada, las Agencias Nacionales de envío y de acogida proporcionarán una ayuda para la participación de las personas seleccionadas. Solo se permite la asistencia de una persona por centro o institución”.

Ejemplo de una TCA:

“Erasmus+ students as intercultural ambassadors – Strengthening European values through cross-sectoral initiatives”

Alemania.

Lugar: Colonia.

Fecha: 1-2 abril de 2019.

Destinatarios: asociaciones de alumnos, voluntariado, estudiantes, coordinadores y representantes de centros educativos que hayan participado en proyectos de impacto en torno al ámbito de trabajo del encuentro.

Fecha límite presentación formularios: 26-12-2018 (12:00, hora de Bruselas).
Plazo finalizado.

Idioma: inglés.

Plazas: 1-2 plazas para instituciones y organizaciones del ámbito de educación escolar.

Objetivo: Inspirar a organizaciones diversas (asociaciones de alumnos, estudiantes, redes de jóvenes u otro tipo de organizaciones), con el fin de incrementar las iniciativas que promuevan los valores europeos. Además, se pretende propiciar la creación de sinergias entre los diferentes programas existentes, el intercambio de prácticas y aumentar de esta manera la capacidad de crear impacto a escala transnacional.

En la actualidad, este programa está en cierto modo paralizado, esperamos que sólo provisionalmente, debido a los efectos de la pandemia provocada por la Covid.

Hay que estar atentos y revisar periódicamente la web de SEPIE con el fin de observar si hay nuevas propuestas. Hay que realizar una solicitud en línea y el responsable legal del centro al que pertenece el profesor-a que lo solicite, debe firmar que está de acuerdo en su participación. Si eres seleccionado, te cubren los gastos de viaje, alojamiento y manutención.

4.2. PROGRAMAS DE INTERCAMBIO O COLABORACIÓN ENTRE CENTROS/PROFESORADO EN DIFERENTES COMUNIDADES AUTÓNOMAS DE ESPAÑA

4.2.1. Programa Observa_acción

El Proyecto de Innovación Educativa **"OBSERVA_ACCIÓN INTERAUTONÓMICO"** convocado por la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de La Rioja, busca promover la observación y el intercambio de buenas prácticas entre centros educativos, equipos directivos y docentes de las CCAA de Galicia, Asturias, Castilla y León y La Rioja a través de tres acciones formativas:

- **"INNOVA_ACCIÓN"**: orientada a la innovación en metodologías didácticas y espacios, la atención a la diversidad y la mejora de la convivencia.
- **"DIGITALIZA_ACCIÓN"**: orientada a la enseñanza a través del uso de dispositivos tecnológicos y proyectos digitales de centro.
- **"COMUNICA_ACCIÓN"**: orientada a la enseñanza de lenguas extranjeras o de contenido a través de una lengua extranjera.

Para tener más información de este programa:

1. Su aplicación en Galicia:
<https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/29506>
2. Observa-acción en Castilla y León:
https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/pie-observa_accion-curso_2021-22
3. Observa_acción en La Rioja:
https://www.larioja.org/educacion/es/noticias-generales/convocatoria-pie-observa_accion-2019-20

4.2.2. Escuelas mentoras- Andalucía

Información disponible en:

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/cep-sevilla/novedades/-/contenidos/detalle/escuelas-mentoras-17837lyownc4p/>

En dicha Web describen este programa como sigue:

“La Consejería de Educación y de la Junta de Andalucía ha puesto en marcha el programa de formación “Escuelas Mentoras”, un espacio abierto de intercambio y comunicación de experiencias docentes. De esta manera, el profesorado de los centros educativos en los que se llevan a cabo planes y proyectos autonómicos, estatales o europeos podrá conocer de primera mano experiencias de otros centros en los que se están desarrollando trabajos similares.

El programa tiene como objetivos dar visibilidad a buenas prácticas educativas realizadas en los distintos centros educativos que sirvan de referencia a otros centros en cuyo proyecto se plantean la innovación en metodologías y dinámicas de aula y fomentar en el profesorado el análisis, la reflexión y la investigación de su práctica profesional, así como potenciar nuevos espacios de encuentros formativos y educativos plenamente vinculados a los contextos reales de aprendizaje.

El programa contará con una fase presencial de formación, una fase de visita pedagógica de observación en una escuela mentora, la implementación de la práctica observada en el centro visitante (Telémaco) y una sesión final de intercambio de buenas prácticas.

La participación en el programa puede ser como:

- **Centro Mentor:** podrán ofrecerse como escuelas mentoras aquellos centros docentes públicos no universitarios dependientes de la Consejería de Educación, de todos los niveles educativos, en los que se esté llevando a cabo una experiencia educativa innovadora que pueda servir de referente para otros centros y que obedezca a una de las líneas prioritarias del III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. El plazo de solicitudes estará comprendido entre el 15 de septiembre y el 15 de octubre.
- **Centro Telémaco:** podrán participar en esta convocatoria como centros Telémaco aquellos centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación de todos los niveles educativos, a excepción de los universitarios, que cuenten con, al menos, un 50% de participación de su claustro de profesorado y que lo soliciten presentando un proyecto a través del formulario que, a tal efecto, estará disponible en el Sistema de Información Séneca. Excepcionalmente, y siempre que esté debidamente justificado, podrán aprobarse proyectos en los que intervenga un colectivo significativo de profesorado de un mismo departamento, ámbito, o etapa educativa, nunca inferior a diez miembros. El plazo de solicitudes estará comprendido entre el 15 de septiembre y el 15 de octubre.

El proyecto también tiene que recoger propuesta de actuaciones educativas y formativas que muestren la transferencia al centro de lo aprendido en la actividad formativa, estrategias de seguimiento y evaluación del proyecto y la organización del centro durante la visita pedagógica”.

4.2.3. Programa 'iMou-te'- Comunidad Valenciana

iMou-te es un programa creado para promover el intercambio de experiencias innovadoras entre centros de esta comunidad.

La información está extraída del sitio web:

https://www.gva.es/es/inicio/area_de_prensa/not_detalle_area_prensa?id=976740

'iMou-te' promueve el desarrollo profesional docente a través de estancias formativas en centros educativos públicos valencianos.

Se desarrolla en los centros educativos sostenidos con fondos públicos para compartir experiencias y modelos de innovación educativa.

Pueden participar los centros sostenidos con fondos públicos que impartan Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, Formación Profesional, formación de personas adultas, enseñanza de regímenes especial y los de enseñanzas oficiales de idiomas.

El **principal objetivo** de 'iMou-te' es fomentar la formación docente en competencias científicas, didácticas, comunicativas, digitales, innovación e investigación a través de la observación e intercambio de experiencias entre centros.

'iMou-te' pretende que el profesorado que forma parte de la actividad comparta buenas prácticas metodológicas, proyectos, programas y enfoques didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado y, por lo tanto, favorecer la innovación educativa y potenciar la formación permanente del profesorado a través de los CEFIRE.

Otro de los objetivos que tiene 'iMou-te' es fomentar la aplicación en los centros educativos de los conocimientos y técnicas adquiridos y desarrollar redes de colaboración entre ellos.

Los centros participantes podrán adscribirse al programa como anfitriones 'iMou-te A' o como observadores 'iMou-te O'.

Los centros anfitriones 'iMou-te A' deben indicar su disponibilidad para compartir con los centros observadores 'iMou-te O' las actividades innovadoras que van a realizar y las metodologías que aplican, los proyectos y programas que están desarrollando y las medidas organizativas que aplican de funcionamiento del centro.

Los centros pueden participar a través de la presentación de solicitudes y hay una convocatoria cada curso escolar.

4.2.4. Programa MentoActua- Madrid

Este programa contribuye a que se creen vínculos entre centros educativos para incentivar el intercambio de buenas prácticas. De esta manera, los profesores visitan otros centros para renovar sus propias estrategias pedagógicas por medio de la observación y el intercambio de experiencias. Además, los participantes comparten sus aportaciones a través de un Aula Virtual.

Se trata de una experiencia piloto de colaboración mediante el emparejamiento de centros de la Comunidad de Madrid y Castilla y León. Esta novedad permitirá realizar un análisis, basado en la observación y el intercambio de buenas prácticas, tanto del contexto educativo como del desarrollo de otros proyectos.

Más información en:

<https://www.comunidad.madrid/noticias/2018/12/09/cerca-2000-docentes-participan-programa-intercambio-buenas-practicas>

4.2.5. Programas en la región de Murcia- Programa de formación “Comunidad de Innovación”

Mediante Resolución de 3 de octubre de 2019 de la Dirección General de Planificación Educativa y Recursos Humanos, se regula la convocatoria, selección, seguimiento, evaluación y reconocimiento del Programa de formación “Comunidad de Innovación” de observación de buenas prácticas en centros educativos durante el curso escolar 2019-2020.

Según la web <https://formadocentes.com/comunidad-innovacion/>

“Se trata de un programa de formación del profesorado que proporciona un espacio abierto de intercambio y comunicación de experiencias docentes contextualizadas en los propios centros educativos. A través de dicho programa se pretende fomentar el intercambio de buenas prácticas entre los centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, potenciando la creación de redes de trabajo que propicien una mejora en la calidad de la enseñanza”

Los centros que consideran que desarrollan buenas prácticas solicitan formar parte de la red de centros formadores. Y, por otra parte, los centros asociados también solicitan su participación.

Más información en cada convocatoria y en: Servicio perteneciente a la Dirección general de Recursos humanos, Planificación educativa y evaluación, de la Consejería de Educación. Región de Murcia.

✉ formacionprofesorado@murciaeduca.es
☎ +34 968 279 815
🐦 @sifopcarm
📘 sifop.carm
📍 Catedrático Eugenio Úbeda, 3, 4ª planta. 30008 Murcia



Figura 43- Imagen del programa "Comunidad de innovación" de la Consejería de Educación de la Región de Murcia. Disponible en la web.

4.3. PROYECTOS EUROPEOS

No podemos terminar esta guía sin mencionar y facilitar información básica sobre los proyectos europeos.

Se puede saber más en las páginas webs:

1. https://ec.europa.eu/info/education/teaching-methods-and-materials/start-cooperating-another-school-or-educational-institution_es
2. www.sepie.es

Dentro de estos proyectos, los centros educativos de todos los niveles pueden colaborar/conocerse/contactar a través de programas y plataformas online de la UE.

La Comisión Europea ofrece toda una serie de oportunidades a los centros educativos de todos los niveles, pues:

- Apoya plataformas online en las que pueden colaborar centros educativos y personal docente.
- Ofrece actividades de intercambio para estudiantes y profesorado.

4.3.1. Proyectos Erasmus+

A los centros educativos y otras organizaciones, Erasmus+ les ofrece la oportunidad de:

- Participar en actividades de desarrollo y creación de redes.
- Crear asociaciones con organizaciones de otros países para alcanzar resultados innovadores o intercambiar buenas prácticas.
- Facilitar oportunidades de intercambios internacionales para estudiantes, personal docente, becarios, aprendices, voluntarios, animadores juveniles y jóvenes.

El mundo Erasmus+ es amplio y complejo. Ofrece acciones de formación (KA1) y de trabajo colaborativo, de innovación y de intercambio de buenas prácticas (KA2). A su vez, hay versiones diferentes en función de la enseñanza de que se trate (de adultos, de centros escolares, de otros centros educativos que no son centros escolares, de la Universidad, etc.).

Para adentrarse en este mundo, lo mejor es consultar la página web de la Agencia Nacional española de seguimiento de los proyectos Erasmus: www.sepie.es

Ahí, además de información general, hay acceso a guías más detalladas y otros recursos que facilitan el proceso a seguir para poder participar.

4.3.2. eTwinning

Este subprograma dentro de Erasmus+ “ofrece una plataforma para que los centros educativos y su personal (docentes, directores, bibliotecarios, etc.) se comuniquen, colaboren, desarrollen proyectos e intercambien ideas.

Twinning se considera una comunidad europea de centros educativos. Esta plataforma dota a los equipos educativos (profesorado, personal de coordinación y dirección de centros, servicios de biblioteca u orientación, etc.) de los centros educativos europeos participantes de herramientas para aprender, comunicarse, colaborar y desarrollar proyectos o, lo que es lo mismo, formar parte de la mayor comunidad educativa digital de Europa y disfrutar de la enseñanza y el aprendizaje.

eTwinning fomenta la colaboración escolar en Europa utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y apoya a los centros escolares prestándoles las herramientas y los servicios necesarios que faciliten su asociación para desarrollar un proyecto en común. eTwinning también ofrece oportunidades de desarrollo profesional continuo gratuito en línea para educadores.

eTwinning nació en 2005 como la iniciativa más importante del Programa de aprendizaje eLearning de la Comisión Europea y desde el 2014 forma parte de Erasmus+, el programa de la Unión Europea en materia de educación, formación, juventud y deporte”.

Más información en:
<https://www.etwinning.net/>

Ejemplos de proyectos eTwinning según la web Educación 3.0:
<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/proyectos-colaboracion-etwinning/>

4.3.3. Otras plataformas útiles para adentrarse en proyectos Erasmus+

Comunidad online para el aprendizaje de adultos- EPALE

EPALE es una comunidad multilingüe abierta para profesionales del aprendizaje de adultos en Europa. EPALE está abierta tanto al profesorado como a cualquier persona de toda Europa que trabaje en aprendizaje de adultos. Más información en: <https://epale.ec.europa.eu/es>

Cooperación en educación y formación profesionales

El programa Erasmus+ también ofrece oportunidades de intercambios en el campo de la educación y formación profesionales. Además, el programa apoya una mayor cooperación internacional para centros con buenos antecedentes a la hora de organizar este tipo de intercambios.

Para establecer posibles asociaciones, hay que buscar un centro educativo idóneo a través de la carta de movilidad de FP.

Buscar organizaciones asociadas para proyectos educativos- School Education Gateway

Esta plataforma digital de la enseñanza en Europa School Education Gateway está publicada en 23 idiomas europeos. Constituye una ventanilla única para docentes, personal de dirección de centros educativos, legisladores, personas expertas y demás profesionales del ámbito de la enseñanza. Date de alta y encuentra información de actuaciones europeas sobre Primaria, Secundaria y Formación Profesional.

OJO- School Education Gateway y eTwinning pronto se fusionarán en una nueva plataforma, la European School Education Platform.

Por ahora, esta plataforma está disponible en:

<https://www.schooleducationgateway.eu/es/pub/index.htm>

4.3.4. Crear vuestro propio proceso de colaboración con otros centros siguiendo las recomendaciones de Profuturo

Profuturo es “un programa de educación digital impulsado por Fundación Telefónica y Fundación “la Caixa” para reducir la brecha educativa en el mundo, mejorando la calidad educativa de millones de niños y niñas que viven en entornos vulnerables de Latinoamérica, el Caribe, África y Asia.

En línea con el objetivo 4 de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (ODS4), aspiramos a mejorar la educación de millones de niños y niñas a través de la tecnología, convirtiéndose en un referente mundial de la transformación e innovación educativa.

En un artículo desgranar las fases a seguir para iniciar un proyecto de colaboración entre escuelas o docentes, merece la pena leerlo:

<https://profuturo.education/topics/colaboracion-entre-docentes-y-escuelas/>



Figura 44- Imagen del programa de educación digital.
Autor: Profuturo, de la Fundación Telefónica y Fundación “la Caixa”, disponible en su web.

- 3.** Es necesario partir de LAS ACTIVIDADES o PROYECTOS Y DENTRO DE ELLOS, ENLAZAR las acciones CON LOS DIFERENTES ESTÁNDARES DE LAS DISTINTAS ÁREAS, Y CON LAS DISTINTAS COMPETENCIAS DE LA ETAPA. No al revés.
- 4.** Es también fundamental partir de la idea de LA IMPORTANCIA DE PREGUNTAR A NUESTROS ALUMNOS SOBRE SUS HOBBIES, AFICIONES, GUSTOS, TEMAS PREFERIDOS, LO QUE LES PREOCUPA, LO QUE SUPONE PARA ELLOS UN RETO...Id apuntándolo, votad por los proyectos que más les interesan por área (incluso haced proyectos transversales, donde estén implicados varios profesores y varias áreas también es muy interesante).
- 5.** Se pueden hacer proyectos elegidos por: a- incidente (resolver algún conflicto o situación que ha llamado significativamente a un grupo determinado de alumnos, esto tiene un poder motivador tremendo, que hará que todos los alumnos estén mucho más comprometidos con el aprendizaje y, por lo tanto, darán lo mejor de sí mismo, con el enriquecimiento que ello supone para toda la clase, incluido el maestro); b- por ser el más votado de entre diferentes alumnos de la clase; c- porque los alumnos van apuntando temas o retos en una lista y acordáis en la asamblea de la clase, ir desarrollando cada uno de ellos...
- 6.** Se puede hacer también concurso de actividades. Cada viernes los niños se llevan a casa el reto de diseñar una actividad con determinados criterios. El lunes se vota por una o varias que supongan mayor motivación, y se vota según unos criterios de calidad previamente acordados entre todos, con la ayuda y guía del profesor.
- 7.** Por otra parte, se puede hacer un banco de actividades que se pueden hacer como premio al buen comportamiento o buen trabajo con las propuestas de los niños.
- 8.** Se les puede pedir que busquen materiales en periódicos, videos, juegos de mesa, apps... con determinado criterio. Por ejemplo, si se está trabajando la prehistoria, se les puede pedir que busquen materiales sobre este tema y se exponen en clase, usando el lenguaje que cada alumno domina mejor (presentaciones, vídeos, canción, baile, dibujo, mural, cuento....) Y se deja un espacio semanal para esto.
- 9.** Hablar con los compañeros de nivel, comentar este plan y ver qué acogida tendría.
- 10.** Elegir una o dos estrategias que os hayan gustado más (inteligencias múltiples, aprendizaje basado en proyectos, gamificación, aprendizaje-servicio...) y estudiar las fases (ver más detalles en la Web www.helpdeskinld.com, en la sección "metodologías inclusivas", primero pincháis en la bandera en español) y requisitos, o en esta guía.

5. ULTIMOS CONSEJOS PARA EL CAMBIO METODOLÓGICO EN LA ESCUELA

Si al llegar hasta estas páginas aún quedan dudas, barreras o miedos, he aquí unos consejos, que han sido el resultado de las reflexiones realizadas dentro de algunas actuaciones llevadas a cabo dentro de este proyecto, los grupos de reflexión y el seminario de Prevención del fracaso escolar y del abandono escolar temprano.

A saber:

Ser docentes es una de las profesiones más bonitas, pero también más exigentes. En realidad, es como muchas profesiones en una. Con las circunstancias que tenemos, es difícil diseñar, desarrollar, evaluar, cumplimentar formularios, planes, memorias, a la vez que atendemos a muchos alumnos y sus familias, con necesidades muy variadas. ¡Hay que saber de tantas cosas y son éstas tan complejas!

Pero la docencia puede ser un aburrimiento, una losa que nos pesa o suponer una alegría, un reto que aceptamos con ilusión, depende de nosotros.

Aquí unas ideas para que nuestra profesión la vivamos positivamente, con nuevos retos, pero también con nuevas oportunidades de disfrutar y de hacer disfrutar a nuestros alumnos:

1. Repetir las veces que haga falta que el cambio metodológico es posible. Reflexionar sobre las barreras que impiden dar el cambio y sobre las dificultades para eliminarlas. Pedir ayuda, escribir qué es lo que no sabes cómo cambiar o solucionar y comentarlo con los compañeros.

2. Para implementar metodologías inclusivas primero hay que eliminar por completo el uso de los libros de texto (al menos en las áreas troncales) o eliminarlos parcialmente (usarlos sólo cuando haga falta como material de apoyo).

ESTE ES UN ELEMENTO FUNDAMENTAL, pues una de las barreras más habituales es partir de la idea irracional de que si os ponéis a innovar y a aplicar las estrategias que estamos observando en el seminario, no tendréis tiempo para trabajar los estándares o los contenidos del libro.

3. Empezar con algún proyecto pequeño, muy delimitado y probad, dejando un espacio temporal fijo, para que os sea más fácil la organización.
4. Apuntar las dudas que os surjan, las dificultades, y pedir ayuda.
5. Poco a poco, ir ampliando los tiempos en que usáis estas metodologías, hasta que os sintáis seguros.
6. Recordar que vosotros no tenéis por qué hacerlo todo. Pedir ayuda a las familias no sólo es posible, es que les va a encantar. No todos los padres se implicarán igual, pero habrá unas familias que estarán encantadas. Se puede echar mano de ellos, de los propios niños, del equipo directivo, de los compañeros, de voluntarios...
7. Bien, es la hora de hacer tu PLAN PARA EL CAMBIO.

De otro modo...DECÁLOGO DE LA PREVENCIÓN DEL FRACASO

- Libérate de las ataduras de la enseñanza que recibiste, amplía horizontes y promueve una mayor variedad de experiencias en tus clases. Empieza por un enfoque que te haya gustado más. Aconsejo el aprendizaje basado en proyectos como forma de empezar, por ser más flexible y permitir que sea desarrollado en determinados momentos.
- Diseña las acciones educativas enlazándolas con las experiencias e intereses de tus alumnos. No permitas que se sientan en su propia escuela como ajenos a ella, como si no fuese con ellos: parte de sus vivencias, sueños, ilusiones, intereses, gustos de su realidad... conócela y ayúdales a ampliarla, superarla, soñar otros mundos y alternativas, engrandecer su vida y su futuro.
- Permite que tus alumnos participen del diseño de algunas de las acciones, que propongan actividades, materiales, experiencias, centros de interés, problemas a resolver..., se implicarán al 100% y esa ilusión la contagiarán en sus casas, lo que puede significar que padres que no se sentían en absoluto cercanos a nosotros, se acerquen más.
- Da más importancia a la inteligencia socioemocional que a los contenidos curriculares. El peso de lo primero en el éxito personal es de un 80% respecto a lo segundo. Nosotros también tenemos que cuidar nuestra inteligencia emocional: estrés, autoexigencias, ideas irracionales..., cuidar el clima del aula, hacer que los niños vengan a clase con la idea "a ver qué se le ocurre hoy a mi maestro-a", objetivo principal: divertirse, expresar, reír, compartir, descubrir, compartir... y, de paso, analizar, buscar, subrayar, resumir, exponer, escribir, dibujar, planificar...

- Abre la escuela a la comunidad. Invita a la comunidad a ampliar experiencias y lleva a tus alumnos a la comunidad más a menudo.
- Cuida los procesos comunicativos con las familias, cuida especialmente a aquellas familias que tradicionalmente menos colaboran con el centro escolar, son las que más lo necesitan. Se puede conseguir mejor colaboración si se sabe cómo.
- Conoce bien a tus alumnos. Invierte tiempo de clase en diseñar acciones que te permitan hablar con ellos a solas, así como descubrir cosas mientras se desarrollan las diferentes acciones educativas.
- Anima a tus compañeros a romper las barreras que les atenazan y no les dejan salir de un modelo de enseñanza tradicional.
- Apóyate de las nuevas tecnologías, para enseñar su uso responsable y sus posibilidades, pero también para motivar y “hablar el mismo lenguaje”. Licencias abiertas. Recursos infinitos. Exploración ordenada y sin que suponga más estrés.

Estos vídeos pueden servir de inspiración:

VIDEO 1- MOTIVACIÓN- 1´47´´:

<http://blog.tiching.com/6-videos-la-reflexion-docente/>

VIDEO 2- LA IMPORTANCIA DE CONOCER A NUESTROS ALUMNOS-37´´

(parar en el segundo 11 y preguntar qué está pasando):

<https://youtu.be/tj7N8NhSj2c>

VIDEO 3- creatividad – 2´42´´:

<https://youtu.be/IN4Aw0zLkoQ>

VIDEO 4- la necesidad de entender y no solo memorizar-15´´

<https://youtu.be/OJLsUE10Q5A>



Figura 45- Logotipo del proyecto Erasmus+ Changing schools, changing lives, de elaboración propia (EOEP Molina, 2019).

CHANGING SCHOOLS, CHANGING LIVES

BIBLIOGRAFÍA

ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

WAKEFIELD, M.A., 2008. Universal design for learning guidelines. Version 1.0., versión traducida al castellano para ser usada en la Facultad de Educación de la UAM. CAST.

EUROPEAN COMISSION, 2011. Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020. Comunicación de la comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. European Comission.

EUROPEAN COMISSION, 2013. Reducing early school leaving: key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. European Comission-Education and Training.

DURÁN, 2014. Aprender a enseñar. Narcea.

ELIZONDO, C., 2018. Aprendizaje basado en proyectos y diseño universal para el aprendizaje: tendiendo puentes a la inclusión. WordPress.

EUROPEAN COMISSION, 2012. Reducing early school leaving: efficient and effective policies in Europe. Conference report, Brussels, 1 and 2 March 2012.

EUROPEAN COMISSION, 2019. Assessment of the Implementation of the 2011 Council recommendation on policies to reduce early school leaving.

EURYDICE y CEDEFOP, 2014. Tackling early leaving from Education and Training in Europe: strategies, politics and measures. European Comission.

EUROSTAT, 2019. Education and training in the EU: facts and figures [en línea] [consulta: julio de 2024]. Disponible en: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_and_training_in_the_EU_-_facts_and_figures

FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN, 2021. Mapa del abandono educativo temprano en España: informe General.

GONZÁLEZ[GGM1] -GIL, F., MARTÍN-PASTOR, E. y POY, R., 2019. Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. Profesorado: revista de currículum y formación de profesorado [en línea]. Vol. 23, n. 1, p. 243-263 [consulta: julio de 2024]. Disponible en: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>

LÓPEZ MELERO, M., 2011. Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa* [en línea]. Vol. 21, p. 37-54 [consulta: julio de 2024]. ISSN 1130-8656. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10347/6223>

PRESIDENCIA DEL GOBIERNO. GABINETE DE PRENSA, 29-01-2021. La tasa de abandono educativo temprano se sitúa en el 16% en 2020, según los datos de la Encuesta de Población Activa. En: *La Moncloa* [en línea].

Disponible en:

<https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2021/290121-abandono.aspx> [consulta: julio de 2024].

RUIZ, H., 2020. *Cómo aprendemos*. Graó.

VILLAESCUSA, M. I., 2017. Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva. *Portal Edu* [en línea] [consulta: julio de 2024]. Disponible en: <https://portal.edu.gva.es/cefirxativa/wp-content/uploads/sites/197/2019/10/Accesibilidad-emocional-para-el-aprendizaje-y-la-participación-en-la-escuela-inclusiva.pdf>

VILLAESCUESA, M.I. (coord.), 2021. *Diseño Universal de Aprendizaje Accesible*.

CEFIRE. Valencia: Conselleria d'Educació Cultura i Esport, Generalitat Valenciana.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

ARMSTRONG, Th., 1999. Las inteligencias múltiples en el aula. Buenos Aires: Manantial.

ANTUNES, C., 2000. Estimular las inteligencias múltiples: qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan. Madrid: Narcea.

ÁVILA, A. M., 1999. Inteligencias múltiples: una aproximación a la teoría de Howard Gardner. Horizontes Pedagógicos, vol. 1, n. 1.

GARDNER, H., 1997. Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica.

GARDNER, H. FELDMAN, D. y KRECHEVSKY, M., 2000. El Proyecto Spectrum. Tomo I, Construir sobre las capacidades infantiles. Madrid: MEC, Morata.

GARDNER, H., 2001. La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.

GOMIS, N., 2007. Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres. Universidad de Alicante.

GALLARDO PARGA, J.C., et al., 2018. Guía de iniciación para docentes: las inteligencias múltiples en el aula. Renovacentia.

DEL POZO, M., 2011. Inteligencias múltiples en acción. Tekman Education.

DEL POZO, M., 2012. Aprendizaje Inteligente. Tekman Education.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION, 2019. Your project based learning journey: a guide for teachers [en línea]. Buck Institute for Education [consulta: julio de 2024]. Disponible en: <https://www.pblworks.org/sites/default/files/2019-07/Your%20PBL%20Journey%20eBook%20201907.pdf>

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION, 2020. Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements. En: PBL Works [en línea]. Buck Institute for Education. Disponible en: <https://www.pblworks.org/blog/gold-standard-pbl-essential-project-design-elements> [consulta: julio de 2024].

GOOGLE FOR EDUCATION, 2020. Provide opportunities for student voice with Project-Based Learning. En: Google for Education [en línea]. Disponible en: <https://skillshop.exceedlms.com/student/path/56557/activity/76255#/page/626187a0b327940b6b5855b2>[consulta: julio de 2024].

TEACHER ACADEMY, 2020. Material del curso MOOC Project-Based Learning to Enhance Key Competences. Disponible en: <https://academy.schooleducationgateway.eu/web/pbl-key-competences#>

HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, 2022. Project Zero [en línea]. Harvard Graduate School of Education [consulta: julio 2024]. Disponible en: <https://pz.harvard.edu/>

YOUTHPOWER2, 2018. Learning and Evaluation [en línea]. YouthPower2 [consulta: julio de 2024]. Disponible en: <https://www.youthpower.org/youthpower2-learning-and-evaluation-yp2le>

APRENDIZAJE BASADO EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

UPM, Servicio de Innovación Educativa, 2008. Aprendizaje basado en problemas [en línea]. Universidad Politécnica de Madrid [consulta: 16 de julio de 2024]. Disponible en: https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

BARROWS, H.S., 1986. A taxonomy of problem based learning methods. Medical Education, vol.20, n. 6, p. 481-486.

MORALES, P. y LANDA, V., 2004. Aprendizaje basado en problemas. Theoria [en línea]. Vol. 13., p. 145-157. [consulta: julio de 2024]. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/299/29901314.pdf>

AULAPLANETA, 2015. Cómo aplicar en diez pasos el aprendizaje basado en la resolución de problemas [Infografía]. En: aulaplaneta [en línea]. Disponible en: <https://www.aulaplaneta.com/2015/11/05/recursos-tic/como-aplicar-en-diez-pasos-el-aprendizaje-basado-en-la-resolucion-de-problemas> [consulta: julio de 2024].

GAMIFICACIÓN

AULAPLANETA, 2016. Cómo aplicar en el aula el aprendizaje basado en juegos [Infografía]. En: aulaplaneta[en línea].

Disponible en: <https://www.aulaplaneta.com/2015/08/11/recursos-tic/como-aplicar-la-gamificacion-en-el-aula-infografia> [consulta: julio de 2024].

BORRÁS GENÉ, O., 2015. Fundamentos de la gamificación [en línea]. GATE, Universidad Politécnica de Madrid [consulta: julio de 2024].

Disponible en:

https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf

INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado), 2022. Gamificación en el aula. En: #aprendeintef [vídeo en línea] [consulta: julio de 2024].

Disponible en: <https://youtu.be/JaUg3KbazFA>

CREATIVIDAD

BALLESTER, P.; FERRÁNDIZ, C. y LÓPEZ, O., 2003. Estrategias para favorecer la creatividad. En: María D. PRIETO, O. LÓPEZ y C. FERRÁNDIZ. La creatividad en el contexto escolar: estrategias para favorecerla. Madrid: Pirámide, p. 97-120.

CASILLAS, M. A., 1996. El fenómeno sobresaliente. Revista UdeG, Dossier La atención a los niños sobresalientes, n. 5, junio-julio. Guadalajara (México).

TORRE, S. de la, 2006. Creatividad en la Educación. Primaria: una mirada desde la complejidad. En: S. de la TORRE y V. VIOLANT (coord.). Comprender y evaluar la creatividad, vol. I. Málaga: Aljibe, p. 253-266.

FERRÁNDIZ, C., GARCÍA, J.A. y GONZÁLEZ, E., 2003. Creatividad y contexto. En: María D. PRIETO, O. LÓPEZ y C. Ferrándiz. La creatividad en el contexto escolar: estrategias para favorecerla. Madrid: Pirámide, p. 70-95.

FRANCO, C., 2004. Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de Educación Infantil. Relieve, vol. 10, n. 2, p. 245-266.

GUILFORD, J. P., 1970. Creativity: retrospect and prospect. Journal of creative behavior, vol. 4, n. 3.

GUILFORD, J. P., 1980. La creatividad: retrospectiva y prospectiva, trad. cast. de M. T. Palacios. En: A. BEAUDOT. La creatividad. Madrid: Narcea, p. 209-224.

LÓPEZ, O. y NAVARRO, J., 2010. Influencia de una metodología creativa en el aula de primaria. European Journal of Education and Psychology, vol. 3, n. 1, p. 89-102.

LÓPEZ, O. y NAVARRO, J., 2010. Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria. Revista de Investigación Educativa, vol. 28, n. 2, p. 283-296.

MATEO, E., DÍEZ, M. D. y MECHEN, F., 1983. Cómo fomentar la creatividad en la familia, en la escuela. Madrid: Marsiega.

RODRÍGUEZ, M., 2005. Creatividad en la educación escolar. Sevilla: Trillas.

THORNE, K., 2008. Motivación y creatividad en clase. Barcelona: Graó.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

AAVV. , 2004. Prácticas contra la exclusión (apartado con varios artículos). Cuadernos de Pedagogía, nº 341, n. 1, p. 57-92. Barcelona: Praxis. ISSN 0210-0630

AUBERT, A., et al., 2004. Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.

AAVV, 2004. Comunidades de aprendizaje (apartado con varios artículos). Aula de Innovación Educativa, nº 131, p. 27-68. Barcelona: Graó. ISSN 1131-995X

AUBERT, A., et al., 2008. Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.

DE BOTTON, L., PUIGVERT, L. y TALEB, F., 2004. El velo elegido. Barcelona: El Roure Ciencia.

ELBOJ, C., et al., 2002. Comunidades de aprendizaje: transformar la educación. Barcelona: Graó.

FLECHA, R., 1997. Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.

GOBIERNO VASCO, 2002. Comunidades de aprendizaje en Euskadi. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

PUIGDELLÍVOL, I., 2005. Educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Graó.

SOLER, M., 2003. Lectura dialógica: la comunidad como entorno alfabetizador. En: M. SOLER y A. TEBEROSKY (comp). Contextos de Alfabetización inicial. Barcelona: Horsori, p. 47-63.

ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS CON ALUMNADO MÁS VULNERABLE

FUNDACIÓN COTEC, 2020. COVID-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios: documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria, 20 de abril de 2020. En: COTEC [en línea] [consulta: julio 2024]. Disponible en: <https://cotec.es/proyectos-cpt/educacion-y-covid-19/>

GIL FLORES, J., 2013. Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de educación primaria. Revista de Educación, vol. 362, septiembre-diciembre, p. 298-322.

GIL FLORES, J., 2017. Características del profesorado y desempeño docente en aulas con alumnado de bajo nivel socioeconómico. Revista de investigación educativa [en línea]. Vol. 35, n. 1, p. 133-150 [consulta: julio de 2024]. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246381>

GLADYS JADUE J., 1997. Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. *Estudios Pedagógicos*, n. 23, p. 75-80.

ESPAÑA. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 30/12/2020, n. 340.

OCDE, 2018. *Equity in Education: breaking down barriers to social mobility* [en línea]. París: OECD, PISA [consulta: julio de 2024]. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-in-education_9789264073234-en

MARÍN LUCAS, Francisco A., (coord.), 2021. *Escuela cuidadora: Programa PRECIAR, Programa Escuela Cuidadora de Intervención y Acompañamiento en Red para el alumnado de la Región de Murcia con dificultades de aprendizaje asociadas a experiencias adversas en la infancia*. En: Equipo Dea [en línea]. Región de Murcia, Consejería Educación y Cultura Disponible en: <https://equipodeamurcia.com/2021/07/13/escuela-cuidadora/> [consulta: julio de 2024].

MURCIA (Comunidad Autónoma). Resolución de 20 de julio de 2018, de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se dictan instrucciones para la identificación y respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a desconocimiento del español o desfase curricular significativo, por integración tardía en el sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, en centros sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia que impartan las enseñanzas de Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial Región de Murcia*, 08/08/2024, n. 182, p. 21343.

MURCIA (Comunidad Autónoma). Resolución del 30 de julio de 2019 de la Dirección General de Atención a la diversidad y calidad educativa por la que se dictan instrucciones para la identificación y la respuesta educativa a las necesidades del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. *Boletín Oficial Región de Murcia*, 10/08/2019, n. 184, p. 25034.

SAVE THE CHILDREN, 2016. *Necesita mejorar: por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. En: Save the Children [en línea]. Disponible en: <https://www.savethechildren.es/publicaciones/necesita-mejorar>[consulta: julio de 2024].

TARABINI, A. y BONAL, X. (dir.), 2016. *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás* [en línea]. Save the Children [consulta: julio de 2024]. Disponible en: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/los_principios_de_un_sistema_educativo_que_no_deje_a_nadie_atras.pdf?_gl=1*1m5s83*_up*MQ.*_ga*NDY2MDI5NDU5LjE3MjEzMDMxNjE.*_ga_7HK32SMG8P*MTcyMTMwMzE2MC4xLjEuMTcyMTMwMzE2My4wLjAuMTM3Nzc2NjQ0OQ

FIGURAS

- Figura 1. Nevala y J. Hawley (2011), Tasa de abandono escolar temprano en Europa. Recuperado de: Eurostat. 2012 (http://www.europarl.europa.eu/studies/resumen_disponible_en_http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstudyearlyschoolleaving/esstudyearlyschoolleavingen.pdf).
- Figura 2 Distribución del abandono escolar temprano según el estatus laboral (Eurostat, 2019).
- Figura 3. Abandono escolar temprano entre 2014 and 2019 (% of población entre 18 y 24 años). (Eurostat, 2019).
- Figura 4. Cifras del abandono escolar temprano por regiones, a nivel europeo (Eurostat, 2021).
- Figura 5. Análisis de la situación del abandono escolar temprano, según el área en el que se vive (Eurostat, 2019).
- Figura 6. Situación en Abandono Escolar Temprano de los países de la Unión Europea en 2020 (Eurostat, 2020).
- Figura 7. Situación en abandono escolar temprano (Ministerio de Educación (MEC), 2018).
- Figura 8. Abandono Educativo Temprano (AET) 1992-2017 en tanto por ciento (Ministerio de Educación (MEC), 2018).
- Figura 9. Abandono Educativo Temprano (AET) 1992-2017 según la nacionalidad de origen (Ministerio de Educación (MEC), 2018).
- Figura 10. Cifras Abandono Educativo Temprano (AET) en España por Comunidad Autónoma (Ministerio de Educación (MEC), 2020). Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2021/01/20210129-abandonoeducativo.html>
- Figura 11. Evolución de la tasa de Abandono Educativo Temprano (AET) del 2005 al 2020 por Comunidad Autónoma (Instituto Nacional de Estadística y Fundación Europea Sociedad y Educación, 2021).
- Figura 12. Tasa de Abandono Educativo Temprano (AET) según género, por Comunidad Autónoma. Media del periodo 2014-2019 (Instituto Nacional de Estadística y Fundación Europea Sociedad y Educación, 2021).
- Figura 13. Tasa de Abandono Educativo Temprano (AET) según nacionalidad, por Comunidad Autónoma. Media del periodo 2014-2019 (Instituto Nacional de Estadística y Fundación Europea Sociedad y Educación, 2021).
- Figura 14. Tasa de abandono educativo temprano según capacidad del hogar en llegar a fin de mes. Extraído de Varios (2021). Mapa del abandono educativo temprano en España.(Fundación Europea Sociedad y Educación).
- Figura 15. Evolución 1992-2017 del AET en Murcia (Ministerio de Educación y Deportes, 2022)
- Figura 16. Resultados del cuestionario administrado al profesorado sobre la situación y necesidades en su aula (EOEP Molina de Segura, 2017)
- Figura 17. Resultados del cuestionario administrado a las familias sobre la situación y necesidades en relación a la educación de sus hijos (EOEP Molina de Segura, 2017).
- Figura 18. Viñeta procedentes de “Las reflexiones de Frato” (F. Tanucci).
- Figura 19. Dibujo realizado por alumnos de 4º de Primaria en un proceso de reflexión conjunto con su tutor sobre las dificultades específicas de aprendizaje y cómo afectan a la motivación por la escuela en el alumnado que las padece (alumnos de los colegios Nª Sª Fátima, de Molina; Vicente Alexandre, de Fortuna; Nª Sª del Carmen, de Alguazas, entre otros).
- Figura 20. Padlet sobre actividades de inteligencia cinestésica y corporal (Elaboración propia , equipo de Fisioterapeutas del EOEP Molina, 2020).
- Figura 21. Padlet con actividades de inteligencia cinestésica (equipo de Fisioterapeutas del EOEP Molina, 2020).
- Figura 22. Padlet “Fisio juega (Elaboración propia del equipo de Fisioterapeutas del EOEP Molina.
- Figura 23- Fotografías realizadas dentro del desarrollo del proyecto “Rutas saludables”. Autores: los alumnos Ivelin Stefanov y Kristiyan Tsanev, con el apoyo del profesor de Educación Cívica Kaloyan Uzunov. Escuela Petko Rachev Slaveykov, de Triavna (Bulgaria), 2022.
- Figura 24. Fotografía realizada por Simona Mentova dentro del proyecto “Cena con Burns”, en la escuela Petko Rachev Slaveykov, de Triavna (Bulgaria), 2022.
- Figura 25. Ventajas del aprendizaje basado en la resolución de problemas. Autor: editorial Planeta, 2016. Recuperado de: www.aulaplaneta.com.
- Figura 26. Captura de pantalla del Vídeo 2 de la Unidad 1 del MOOC de #AprendeINTEF “Gamificación en el aula” #GamificaMooc. Autor: INTEF, 2022.
- Figura 27. Cómo aplicar en el aula el aprendizaje basado en juegos. Autor: Editorial Planeta, 2016.
- Figura 28. Cómo aplicar en el aula el aprendizaje basado en juegos. Infografía. Autor: Editorial Planeta, 2016.
- Figura 29. Genially como herramienta para la gamificación. Extraído de la web.
- Figura 30. Herramientas para la gamificación en Symboloo. Autor: Gemma Vicente, EOEP Molina, 2022.
- Figura 31-Imagen extraída de la aplicación Pexels. Autor: picjumbo, 2016.
- Figura 32- Imagen extraída de la aplicación Pexels, Autor: pixaby, 2017.
- Figura 33- Taxonomía de Bloom, 1956.
- Figura 34- Fases de desarrollo de la enseñanza creativa. Autor: Gobierno de Canarias. Disponible en su web.
- Figura 35- Diagrama de barras para la competencia de los alumnos en función de su nivel socioeconómico. Autor: Gil Flores, J. 2013.
- Figura 36- Fotografía del colegio Atalaya (Cartagena), extraída de su web. Autor: colegio Atalaya.
- Figura 37-Captura de pantalla de la web del colegio Atalaya.
- Figura 38- Captura de pantalla del canal Youtube del Dr. Oveja como ejemplo de “Clase invertida”. Autor: Pablo Barahona, maestro del colegio Atalaya.
- Figura 40- Parte de la presentación Prezzi realizada por varios profesores del colegio Nª Sª de la paz dentro del seminario “Prevención del fracaso escolar” (2022)
- Figura 41- Parte de la presentación Prezzi realizada por varios profesores del colegio Nª Sª de la paz dentro del seminario “Prevención del fracaso escolar” (2022)
- Figura 42- Parte de la presentación Prezzi realizada por varios profesores del colegio Nª Sª de la paz dentro del seminario “Prevención del fracaso escolar” (2022).
- Figura 43- Imagen del programa “Comunidad de innovación” de la Consejería de Educación de la Región de Murcia. Disponible en la web.
- Figura 44- Imagen del programa de educación digital. Autor: Profuturo, de la Fundación Telefónica y Fundación “la Caixa”, disponible en su web.
- Figura 45- Logotipo del proyecto Erasmus+ Changing schools, changing lives, de elaboración propia (EOEP Molina, 2019).

TABLAS

Tabla 1. Resultados de la encuesta sobre el nivel de absentismo o abandono en los colegios del sector (EOEP de Molina, 2022).

Tabla 2. Conclusiones del Informe de la Comisión Europea sobre el grado de cumplimiento de las medidas recomendadas para disminuir el abandono escolar temprano en España (2019) (EOEP de Molina, 2022).

Tabla 3. Descripción de las inteligencias múltiples (Jorquera y otros, 2013. Fuente. WEB " El parque de las emociones"), recuperado de: www.elparquedelasemociones.com.

Tabla 4. Cuestionario sobre Inteligencias Múltiples (Armstrong T., 2006).

Tabla 5. Rol del profesor y el papel de los alumnos en la metodología ABPr (Servicio de Innovación Educativa, Universidad Politécnica de Madrid, 2008).

Tabla 6- Fases de la aplicación de las Comunidades de aprendizaje. Autor: IES San Juan Bosco (Lorca), disponible en su web.





Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



Equipo de orientación
educativa y psicopedagógica
de Molina de Segura



Guía de buenas prácticas para la prevención del fracaso y abandono escolar temprano

El EOEP Molina coordina un proyecto Erasmus+ en el que el objetivo fundamental es realizar un análisis detenido de la situación europea, española y de nuestra región en relación al fenómeno del abandono escolar temprano y encontrar estrategias que, según los estudios de la Unión Europea y de

otros investigadores del ámbito educativo, son útiles en la prevención del fracaso y abandono escolar temprano. Además, presentamos una red de centros de buenas prácticas, que sirvan de inspiración a aquellos equipos docentes que luchan cada día por cambiar la escuela para hacerla más inclusiva y de calidad.