

COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA

POR UN NUEVO CURRÍCULO COMPETENCIAL

INDICE

- 1.- Introducción.
- 2.- El currículo en la LOMLOE.
- 3.- Un currículo competencial. Resumen del nuevo marco de referencia europeo sobre competencias clave de 2018.
- 4.- Las dificultades para pasar del actual currículo a otro más competencial.
- 5.- Propuestas. Los cambios necesarios en el sistema educativo para acometer un nuevo currículo.

1.- INTRODUCCIÓN

La ley orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE), en concordancia con la finalidad de cualquier sistema educativo de lograr el máximo desarrollo integral de todas las personas, establece en el preámbulo de la misma su propósito primordial: “aumentar las oportunidades educativas y formativas de toda la población, contribuir a la mejora de los resultados escolares del alumnado, y satisfacer la demanda generalizada en la sociedad española de una educación de calidad para todos”

Entre los fines que propone (art.2) caben destacar los siguientes:

- El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.

Para cuya consecución la ley propone una estructura curricular al servicio de una educación inclusiva acorde con la adquisición de competencias, de conformidad con la recomendación de la UE de 2018, abriendo la posibilidad a una agrupación de materias por ámbitos que favorezcan enfoques multidisciplinares. Esta estructura curricular no es nueva en nuestro sistema educativo, ya que se incorpora con la LOE y posteriormente con la LOCE se mantiene, pero su incorporación a la realidad de los centros educativos no se ha generalizado debido a que requiere un cambio de la cultura profesional docente y adaptar la organización, los espacios y los tiempos de los centros.

La necesidad de modificar el actual currículo es un clamor general. El actual es muy disciplinar y enciclopédico, con demasiados conocimientos, a veces inabarcables, fragmentados y descontextualizados, en el que se priman los contenidos académicos sobre los procedimientos aplicables o las competencias básicas. Por otra parte, su rigidez hace difícil su adaptación a las heterogéneas necesidades del alumnado, dificultando en consecuencia la inclusión efectiva.

Una modificación curricular que favorezca la inclusión y la equidad exige, en primer término, definir los aprendizajes esenciales de conocimientos, habilidades y actitudes para cada etapa educativa, a fin de garantizar un aprendizaje común y a la vez flexible para adecuarlo a las posibilidades de cada uno de los alumnos y alumnas. Requiere, a su vez, abordar otros elementos que condicionan el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en los centros escolares tales como: la autonomía de los centros, el modelo de profesión docente, los sistemas de evaluación, las funciones de la inspección, las relaciones con el entorno, la participación de las familias, etc. Como también se precisa revisar si el sistema educativo evoluciona al paso de la sociedad en la que está inmerso y prepara para hacer frente a los retos del siglo XXI.

Son varios elementos del sistema educativo, por tanto, los que deben evolucionar para dar paso de un aprendizaje acumulativo básicamente memorístico a otro que permita que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para vivir, de manera responsable, crítica y constructiva, en una sociedad que evoluciona rápidamente y prepararse para la incorporación a la vida adulta y a un mercado laboral con diversos puestos de trabajo.

Se trata de un cambio de cultura de enseñanza-aprendizaje que hay que realizar con sumo cuidado, ya que trabajar las competencias puede presentar algunas dificultades para el profesorado y para los centros. Ahora bien, trabajar en el aula para adquirir competencias no implica formas únicas, pueden convivir diversas opciones con variaciones en metodologías activas, como realizar proyectos cooperativos e interdisciplinarios, resolver problemas o realizar trabajos para la comunidad, así como llevar a cabo propuestas curriculares competenciales por disciplinas que abran la puerta a una posible agrupación en ámbitos, para favorecer los enfoques multidisciplinares. Lo que hay que tener presente es el perfil competencial establecido al que debe llegar cada alumno al final de cada etapa.

Con este documento queremos ofrecer, por una parte, información del currículo prescrito en la LOMLOE y lo que implica abordar la implantación de un nuevo currículo según la recomendación de la Unión Europea. Por otra, hemos tratado de reflejar algunas dificultades para pasar del actual currículo a otro más competencial y, a su vez, presentar, para su logro, algunas propuestas de cambio necesarias en el actual sistema educativo, con sugerencias metodológicas y de evaluación.

Queremos agradecer, para la realización de este trabajo, las aportaciones que nos han transmitido de la experiencia de sus respectivos centros para abordar un currículo más competencial, más inclusivo y más innovador, así como las dificultades para conseguirlo y los logros obtenidos a: Carmen Cuesta, directora de Casa de Niños; Oscar Martín director del CEIP Santo Domingo de Algete; Nuria Tarancón, directora del IES Lope de Vega; Víctor Manuel Rodríguez Muñoz, director pedagógico de FUHEM; Gregorio Casado, responsable de innovación del Centro Padre Piquer y Miguel Amor Aguilera, director del Proyecto Horizonte de Cataluña.

2.- EL CURRÍCULO EN LA LOMLOE

El currículo viene definido en la LOMLOE por “el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”, orientado a “facilitar el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas, garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándolos para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una

ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual. En ningún caso podrá suponer una barrera que genere abandono escolar o impida el acceso y disfrute del derecho a la educación” (art. 6)

La LOMLOE adopta un diseño curricular basado en definir cuáles son los aprendizajes esenciales para la vida, considerados fundamentales e imprescindibles para moverse por el mundo sin riesgo de ser excluido. Un currículo que incluya nuevos aprendizajes, no solo contenidos, sino también destrezas, actitudes y valores con la finalidad de contribuir en la formación de personas con criterios propios, responsables y comprometidas con el desarrollo sostenible del planeta y el bienestar común. En este sentido sigue en la línea curricular que inició la LOGSE y que supuso un cambio importante hacia poner el acento en el aprendizaje significativo y las metodologías activas.

Así mismo la ley elimina la evaluación por “estándares de aprendizaje” de la LOMCE, iguales para todos, referidos fundamentalmente a contenidos y que inevitablemente provocaban un alto nivel de fracaso escolar y establece que la evaluación se realice sobre el nivel alcanzado en la adquisición de las competencias básicas, definiendo un “perfil competencial” del alumnado al terminar su etapa obligatoria con la suficiente flexibilidad para adecuarse a todos.

La ley hace una apuesta decidida por currículos más competenciales y más flexibles, aumenta la autonomía de los centros escolares para que puedan dedicar un porcentaje de su horario a trabajar por competencias en los contenidos transversales y adaptar la organización escolar a su proyecto educativo y el currículo a su contexto educativo, lo que, sin duda, ayudará a reducir la repetición y el abandono escolar temprano.

En cuanto a las competencias para elaborar el nuevo currículo la LOMLOE las distribuye entre el Gobierno y las Comunidades Autónomas. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, fijará, en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas, que requerirán el 50 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 60 por ciento para aquellas que no la tengan.

La ley recoge, además, la necesidad de que las Administraciones educativas revisen periódicamente los currículos para adecuarlos a los avances del conocimiento, así como a los cambios y nuevas exigencias de su ámbito local, de la sociedad española y del contexto europeo e internacional. Para ello, incluye en la estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional una unidad, el Instituto de Desarrollo Curricular.

Según la disposición final 5 de la LOMLOE, el currículo prescrito entrará en vigor en los cursos 2022/23 y 2023/24 en los cursos impares y pares de estas etapas de las Enseñanzas de Régimen General: Infantil, Primaria, ESO, FP Básica y Bachillerato, desapareciendo las enseñanzas vigentes hasta entonces. La norma en el acceso a la Universidad, se aplicará en 2023/24)

3.- UN CURRÍCULO COMPETENCIAL. RESUMEN DEL NUEVO MARCO DE REFERENCIA EUROPEO SOBRE COMPETENCIAS CLAVE DE 2018

Las competencias clave

El Parlamento Europeo define las competencias clave educativas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes.

En ellas se integran capacidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, las capacidades de comunicación y negociación, las capacidades analíticas, la creatividad y las capacidades interculturales. Se han de desarrollar con una perspectiva de aprendizaje permanente, desde la primera infancia hasta la vida adulta, mediante el aprendizaje en todos los contextos, incluidos la familia, el centro educativo, el lugar de trabajo, el entorno, etc...

El marco de referencia establece las ocho competencias clave siguientes:

1. competencia en lectoescritura
2. competencia multilingüe
3. competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería
4. competencia digital
5. competencia personal, social y de aprender a aprender
6. competencia ciudadana
7. competencia emprendedora
8. competencia en conciencia y expresión culturales

La competencia en lectoescritura. La lectoescritura es la habilidad de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, mediante materiales visuales, sonoros o de audio y digitales en las distintas disciplinas y contextos. Implica la habilidad de comunicarse y conectar eficazmente con otras personas, de forma adecuada y creativa. El desarrollo de la lectoescritura constituye la base del aprendizaje posterior y la interacción lingüística sucesiva. En función del contexto, la competencia puede adquirirse en la lengua materna, la lengua de escolarización o la lengua oficial de un país o región.

La competencia multilingüe define la habilidad de utilizar distintas lenguas de forma adecuada y efectiva para la comunicación. A grandes rasgos comparte las mismas dimensiones de competencias que la lectoescritura: se basa en la habilidad de comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en diversos contextos sociales y culturales de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual.

La competencia matemática es la habilidad de desarrollar y aplicar el razonamiento y la perspectiva matemáticas para resolver diversos problemas en situaciones cotidianas. Basándose en un buen dominio del cálculo, el énfasis se sitúa en el proceso y la actividad, así como en los conocimientos. La competencia matemática entraña -en distintos grados- la habilidad y voluntad de utilizar modos matemáticos de pensamiento y representación (fórmulas, modelos, construcciones, gráficos y diagramas).

La competencia en ciencia tecnología e ingeniería alude a la habilidad y la voluntad de explicar el mundo natural utilizando el conjunto de los conocimientos y la metodología empleados y la aplicación de dichos conocimientos y metodología en respuesta a lo que se percibe como deseos o necesidades humanas. Entrañan la comprensión de los cambios causados por la actividad humana y la responsabilidad de cada individuo como ciudadano.

La competencia digital Implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el trabajo y la participación en la sociedad. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, asuntos relacionados con la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

La competencia personal, social y de aprender a aprender es la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, gestionar el aprendizaje propio. Incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre, aprender a aprender, contribuir al propio bienestar físico y emocional, conservar la salud física y mental, y ser capaz de llevar una vida saludable y orientada al futuro, expresar empatía y gestionar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.

La competencia ciudadana es la habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como la sostenibilidad y los acontecimientos mundiales.

La competencia emprendedora se refiere a la capacidad de actuar con arreglo a oportunidades e ideas, y transformarlas en valores para otros. Se basa en la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, en tomar la iniciativa, la perseverancia y la habilidad de trabajar de manera colaborativa en la planificación y la gestión de proyectos de valor financiero, social o cultural.

La competencia en conciencia y expresión culturales implica comprender y respetar la forma en que las ideas y el significado se expresan de forma creativa y se comunican en las distintas culturas, así como a través de una serie de artes y otras manifestaciones culturales. Implica esforzarse por comprender, desarrollar y expresar las ideas propias y un sentido de pertenencia a la sociedad o de desempeñar una función en esta en distintas formas y contextos.

Al trabajar con las competencias clave se ha de tener presente que:

- Han de estar integradas en las áreas o materias de las propuestas curriculares.
- Todas las áreas del currículo deben participar en el desarrollo de las distintas competencias del alumnado.
- La selección de contenidos y las metodologías debe asegurar el desarrollo de las competencias clave a lo largo de la vida académica.
- Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar el desarrollo competencial
- Los indicadores de aprendizaje evaluables permitirán graduar el desempeño alcanzado en cada una de las competencias.

Las competencias educativas se pueden dividir en específicas y genéricas. Las competencias específicas se adquieren básicamente a través de las materias y las genéricas integrándolas en todas las áreas y en situaciones de la vida cotidiana.

La introducción de las competencias claves en el currículo adquiere sentido si se convierten en concepto estructurador que ayuda a tomar decisiones acerca de qué debe enseñarse, cómo debe hacerse y cómo debe evaluarse. Colaboran en la selección de los contenidos, pero no los sustituyen, orientan la metodología, pero no la definen, proporcionan claves para fijar los criterios de evaluación, pero no los hacen innecesarios.

Suponen un cambio cultural respecto a la cultura pedagógica y profesional del profesorado, por lo que se requiere realizarlo siguiendo un proceso progresivo, tratando de conjugar, al principio, un enfoque por competencias con la tradicional división por asignaturas

Trabajar en el aula para enseñar competencias no implica formas únicas. Pueden convivir diversas opciones con variaciones en metodologías tradicionales, con proyectos, interdisciplinares que sean evaluados y servir de modelos para extender los cambios

En todas las formas de introducción de las competencias en la enseñanza y en su aprendizaje hay que considerar la utilidad y la utilización de los contenidos, con un carácter integrador. Todas y cada una de las áreas o materias debe contribuir a su desarrollo, si bien no en idéntica proporción en función de su carácter específico o genérico-transversal.

Por ejemplo, un aprendizaje de las ciencias contribuye a la competencia matemática y describir fenómenos, argumentar o comunicar las conclusiones a la competencia lingüística. Igualmente, no es posible promover una alfabetización científica sin que el alumnado busque, seleccione y procese información o sin que relacione las cuestiones tratadas con situaciones cotidianas personales, sociales o globales. Al hacerlo ha de desarrollar competencia social y ciudadana y competencia digital con el tratamiento de la información.

Para realizar toda esta integración de contenidos y competencias en los centros escolares parece indispensable la colaboración entre docentes recordando que esa colaboración no es solo ponerse de acuerdo en tú haces esto y yo esto otro. Es compartir ideas, hacer algo con ellas en el trabajo que se propone y realizarlo conjuntamente lo que implicará una adecuación en la organización del centro. Hay asimismo necesidad de materiales y ejemplificaciones contrastadas de referencia que ayuden a comprender el desarrollo de un nuevo currículo.

Un desafío tras la introducción de las competencias se encuentra en **como evaluar su aprendizaje**.

Las diversas formas de evaluación deberían basarse en:

- Presentación de trabajos sobre la planificación y realización de un proyecto (por escrito, maquetas, conferencia, mini congreso, ...)
- Carpeta de trabajo personal. Su contenido puede ser pactado previamente entre profesor y alumno. Carpeta final organizada, con un índice, resumen, ...

- Resúmenes de explicaciones y preparación de comunicados para presentarlos a un “lego” en la materia
- Búsqueda, comprensión y selección de información relevante de diferentes fuentes para dar respuesta a los interrogantes, diferenciando las opiniones de las afirmaciones basadas en datos.
- Análisis de problemas de incidencia e interés social, predicción de su evolución y aplicación del conocimiento en la búsqueda de soluciones a situaciones concretas.
- Pruebas escritas de cuestiones “productivas” cuya respuesta exige relacionar conocimientos aplicándolos al análisis de situaciones no trabajadas anteriormente

La mayoría de las aportaciones actuales sobre evaluación de los resultados del aprendizaje competencial se unen a proyectos internacionales como el PISA o el TIMMS. Una idea central del PISA es que el enfoque de la evaluación propuesta –que considera la aplicación del conocimiento en vez de la memorización de conceptos- favorecerá el desarrollo de una didáctica coherente con los logros a conseguir (saber resolver problemas que se plantean en la vida real: situaciones de viaje, compra, domésticas, económicas, etc.) y, en última instancia, mejorará el rendimiento de los estudiantes...

4.- LAS DIFICULTADES PARA AVANZAR DESDE EL ACTUAL CURRÍCULO A OTRO MÁS COMPETENCIAL

A continuación, se indican algunas de las dificultades del sistema educativo que, a nuestro entender, pueden impedir la evolución del actual currículo a otro más competencial, según establece la LOMLOE

4.1 *El modelo de profesión docente* basado fundamentalmente en la transmisión de conocimientos, más que en conseguir el desarrollo personal de los alumnos y alumnas. Los profesores se centran en el cumplimiento del amplio currículo oficial y tienen mucha dificultad para adaptarlo a la individualidad de cada alumno dado al elevado número que tienen que atender a lo largo de su jornada escolar y la diversidad de los mismos. Por otra parte, existe una cultura individualista del profesorado, con una concepción equivocada de lo que supone la “libertad de cátedra” en detrimento de las competencias de los órganos colegiados y del trabajo cooperativo, a la que contribuye la formación inicial y el sistema de provisión de los puestos docentes

4.2 *Una formación inicial docente orientada en el conocimiento de cada materia*, en especial de los profesores de secundaria. Se ha formado al profesorado para saber su materia, y ser capaz de transmitirla, pero poco o nada en conocer las herramientas necesarias para acompañar al alumno en el proceso de su aprendizaje y para que adquiera las competencias necesarias para afrontar los complejos desafíos del mundo de hoy. La formación inicial de los maestros y de los profesores de educación secundaria no está adaptada a este enfoque curricular. Además, no se realiza en los centros educativos un acompañamiento de los profesores que inician su profesión.

4.3 *La ausencia de un plan general de formación permanente del profesorado, a realizar en cada centro* y en otras instituciones, que permita al docente ir adquiriendo nuevos métodos de enseñanza y nuevas competencias profesionales, más adecuadas a las necesidades que va presentando el alumnado y al desarrollo de un proyecto educativo más interdisciplinar y cooperativo.

4.4 *La deficiente formación digital de los docentes, la falta de conectividad en algunas zonas, así como la escasa dotación de equipos técnicos de los centros,* que impiden el desarrollo digital de la formación que reciben los alumnos y alumnas.

4.5 *Las actuales especializaciones del profesorado,* demasiado fragmentadas por materias, y la falta de formación y experiencia en el trabajo cooperativo que dificultan el trabajo por ámbitos de conocimientos, así como para abordar proyectos interdisciplinares.

4.6 *Un modelo de evaluación del alumnado con escaso peso de la evaluación de los procesos y de las competencias.* Es patente la disociación que existe entre calificar por materias y evaluar el trabajo realizado en ámbitos y proyectos. Por otra parte, el actual examen de la EBAU se contradice con la enseñanza en el bachillerato enfocada a la adquisición y desarrollo de las competencias.

4.7 *La falta de autonomía de los centros en su organización.* La rigidez de los horarios y de los criterios para la agrupación de los alumnos impiden un enfoque competencial e interdisciplinar del currículo. Asimismo, no lo facilita la falta de liderazgo pedagógico de la dirección de los centros y la ausencia de proyectos educativos de renovación escolar compartido con las instancias universitarias.

4.8 *La inestabilidad de las plantillas docentes,* especialmente en los centros públicos, donde algunos cambian hasta un 50% del profesorado cada año, lo que impide la realización o consolidación de proyectos iniciados y su desarrollo.

4.9 *La falta de difusión y apoyo a las experiencias de centros innovadores* que trabajan por competencias, la ausencia de la generalización de las mejores prácticas educativas una vez evaluadas y el escaso o inexistente asesoramiento externo a los centros que inician un proceso innovador.

4.10 *El inapropiado diseño de los espacios y del mobiliario escolar* para implantar la enseñanza por ámbitos, el trabajo multidisciplinar y cooperativo de alumnos y docentes.

4.11 *Las funciones fundamentalmente burocráticas que realiza la Inspección,* con un escaso margen de actuación para admitir diferentes opciones curriculares y organizativas justificadas por un proyecto pedagógico adecuado a su contexto.

5.- PROPUESTAS DE LOS CAMBIOS NECESARIOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO PARA ACOMETER UN NUEVO CURRÍCULO

Indicamos a continuación algunas propuestas de cambio de los elementos del sistema educativo que deben proporcionar las administraciones educativas para evolucionar de un aprendizaje acumulativo básicamente memorístico a otro más competencial, facilitar una nueva manera de estructurar los contenidos por ámbitos de conocimiento y lograr un nuevo modelo de la función docente.

5.1. *Modificar la formación inicial del profesorado y el acceso a la función pública docente.* La capacitación del profesorado de infantil, primaria y secundaria debería realizarse con una buena formación pedagógica que le permita aprender metodologías activas, diseñar aprendizajes basados en proyectos, valorar el trabajo profesional cooperativo, ser competentes digitales y adquirir las herramientas necesarias para ser capaces de descubrir las diversas capacidades de cada alumno. Se deben regular con mayor exigencia las prácticas como complemento de la formación teórica recibida en las

Facultades de Educación y en los Másteres de formación inicial del profesorado de secundaria.

El nuevo modelo de formación debiera preparar al profesorado de secundaria para impartir o al menos compartir áreas de conocimientos más amplias, como, por ejemplo, científico-tecnológica, lingüística y humanística, etc. que permitiera y facilitase en la educación secundaria obligatoria una organización curricular por ámbitos y además establecer un nuevo catálogo de especialidades docentes de profesores de educación secundaria que favorezca la multiespecialización.

Es conveniente establecer procesos reglados de acogida y apoyo al profesorado novel como parte integrante de su proceso de formación.

5.2 Realizar planes de formación para el profesorado en ejercicio, fomentando la formación de los profesores en el mismo centro y realizando cambios en el calendario y en el horario de los docentes para favorecer la reflexión sobre la práctica en el centro, el trabajo en equipos y la elaboración de materiales. En definitiva, se trata de vincular la formación a la práctica docente, confiar en el potencial creativo del profesorado y en el valor del aprendizaje entre iguales, sin descartar el asesoramiento externo.

5.3 Poner en valor el trabajo docente compartido. La codocencia, con dos o más profesores haciéndose cargo de varios grupos de alumnos supone una buena estrategia para propiciar la transversalidad del currículo, apoyar la enseñanza por ámbitos y por proyectos interdisciplinares. El modelo docente compartido implica sumar las diferentes capacidades y fortalezas de cada profesor, aporta innovación y transparencia, favorece el clima de convivencia del alumnado, supone un gran apoyo para la atención a la diversidad del alumnado y permite una evaluación más contrastada de los procesos de aprendizaje.

5.4 Modificar el modelo de evaluación para lograr que sea más formativa que calificativa y que se realice de manera colegiada. Evaluar no solo los conocimientos sino, sobre todo, los procesos de aprendizaje y los distintos niveles en la adquisición de las competencias que van consiguiendo los alumnos. Partir siempre de la situación inicial de cada alumno y al finalizar cada etapa educativa valorar el grado de progreso alcanzado, orientando su desarrollo para el futuro, especialmente al finalizar su etapa de enseñanza obligatoria. A aquellos alumnos que no hayan alcanzado los niveles exigidos, ofrecerles distintas posibilidades para seguir progresando dentro del sistema educativo. Armonizar los enfoques curriculares de la ESO y el Bachillerato y en coherencia modificar la prueba de Acceso a la Universidad.

5.5 Fomentar la autonomía organizativa y reforzar el liderazgo pedagógico de los equipos directivos de los centros escolares para que puedan adaptar su estructura organizativa a sus proyectos pedagógicos y curriculares, con capacidad para flexibilizar las agrupaciones de alumnos, crear estructuras de coordinación que superen los Departamentos, o distribuir el horario lectivo y complementario del profesorado que permita el trabajo colaborativo por ámbitos y la realización de proyectos interdisciplinares, tareas de coordinación, formación en centros, elaboración de materiales, etc. Dotar a los equipos directivos de la necesaria formación para ejercer sus funciones con profesionalidad y contando con el respaldo necesario de la administración.

5.6 Estabilizar las plantillas docentes en los centros públicos, disminuyendo el personal interino e incrementando las plantillas con personal fijo en la proporción necesaria para favorecer la calidad del trabajo docente, especialmente en esta etapa de transición al

nuevo modelo. Considerar que los equipos directivos puedan solicitar a la administración educativa la estabilidad del profesorado que esté involucrado en un proyecto educativo innovador, sea interino o fijo, mientras dure el desarrollo del mismo. La administración educativa y los sindicatos deben buscar fórmulas que favorezcan la constitución de equipos docentes en los centros, que desarrollen un proyecto pedagógico coherente adaptado a la realidad de sus alumnos y de su comunidad, considerando nuevas propuestas de incorporación de los docentes a los centros públicos, compatibles con los principios de igualdad, mérito y capacidad.

5.7 Adecuar los espacios físicos y el mobiliario de los centros para contar tanto con aulas grandes que permitan agrupar al alumnado por ámbitos o para la realización de proyectos, como espacios reducidos para la necesaria coordinación de los profesores o el trabajo en pequeños grupos de alumnos. Por otra parte, hay que considerar que todos los espacios del centro son educativos, patios, pasillos, etc., y pueden ser utilizados para la realización de diferentes actividades.

5.8 Impulsar y facilitar la participación de las familias y del alumnado en la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto educativo del centro y en el desarrollo de las competencias del Consejo Escolar del centro. Ofrecer a los alumnos y a las madres y padres formación y asesoramiento para la constitución y el funcionamiento de asociaciones, así como en las metodologías propias del trabajo asociativo y cooperativo.

5.9 Realizar programas que permitan a los centros abrirse al entorno y contar con los recursos más cercanos, servicios de salud y sociales, voluntariado, centros culturales o deportivos, etc.

5.10 Cambiar la función inspectora, haciéndola menos burocrática y más evaluadora y asesora, para acompañar y dar apoyo a los docentes y a los centros en la evolución del currículo.

5.11 Las administraciones educativas deben llevar a cabo políticas coordinadas a través del Instituto Nacional de Desarrollo Curricular que faciliten la transformación del currículo, tales como:

- Facilitar materiales curriculares innovadores en distintos soportes y con distintos enfoques metodológicos, para que el profesorado pueda adaptarlos a la diversidad de capacidades e intereses del alumnado, contando con dotaciones de tecnología digital y una buena conexión a Internet, especialmente en las zonas rurales. La incorporación de las TIC a las aulas debe ser favorecida por las administraciones para que se conviertan en instrumentos pedagógicos al servicio de un aprendizaje más personalizado de los alumnos.
- Fomentar la innovación, apoyando a los centros con los recursos y el asesoramiento necesario, y realizar la evaluación de las experiencias para difundir y generalizar las mejores prácticas.
- Promover investigaciones educativas, en colaboración con las Universidades, otras instituciones, centros y profesores y facilitar su difusión a través de las instituciones de formación.
- Favorecer la creación de Redes de centros escolares que, en colaboración con las Universidades y con los Centros de Formación del Profesorado en ejercicio,

faciliten el intercambio de experiencias y de materiales para abordar un currículo más competencial e interdisciplinar.

- Poner en valor la diversidad y la heterogeneidad del alumnado como una oportunidad para llevar a cabo un aprendizaje más inclusivo.

5.12 *La financiación de los cambios curriculares.* Llevar a cabo una transformación del currículo escolar en la dirección que la LOMLOE apunta requiere incrementar la financiación destinada a la educación, en formación inicial y especialmente en servicio del profesorado, en dotar a los centros de plantillas estables y suficientemente dotadas, en realizar las adecuaciones de los espacios y mobiliarios de los centros, en dotaciones de materiales y equipos digitales y buena conectividad, etc. Este incremento de financiación debe mantenerse en el tiempo para revertir los recortes que se han producido en la anterior crisis económica, hasta alcanzar la media que destinan los países europeos.

Madrid, junio 2021