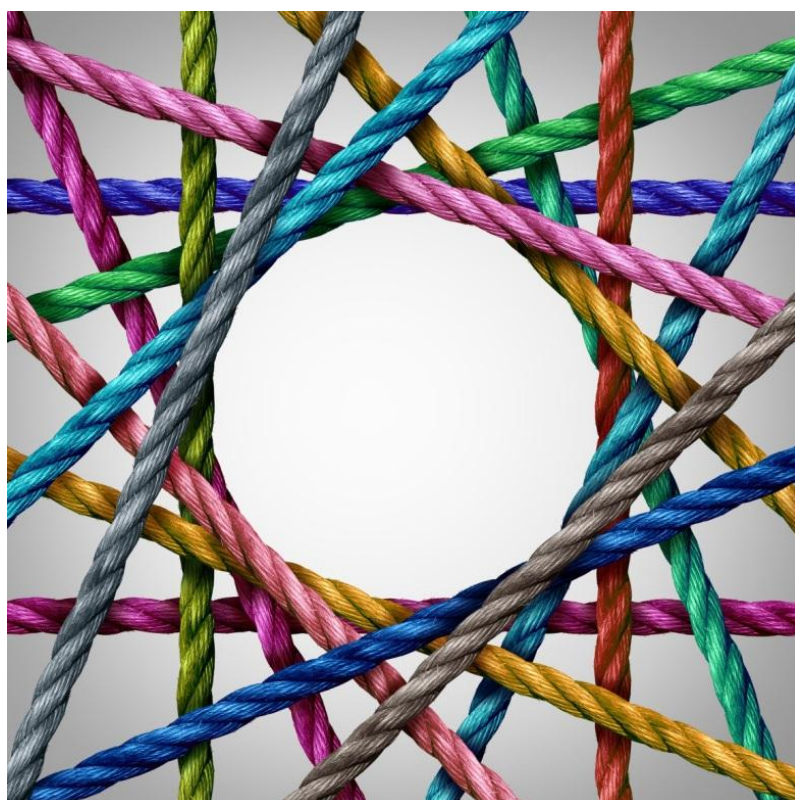


ACUERDO POR LA EDUCACIÓN



Bases para el Acuerdo

Euskadi, bien común



EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO



ÍNDICE

PRESENTACIÓN

1. LA MODERNIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO
2. LA CONVIVENCIA
3. LAS LENGUAS
4. LA EVALUACIÓN
5. LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS
6. BASES PARA EL ACUERDO



ACUERDO POR LA EDUCACIÓN DE EUSKADI

PRESENTACIÓN

El reto de la Educación, una prioridad de País.

Referirnos a la Educación es referirnos a un reto de País.

La Educación es, para una sociedad, para un País, una de las apuestas estratégicas de mayor calado y complejidad. Se trata de la fuerza transformadora más poderosa con que contamos en el ámbito personal y social.

En un contexto en permanente cambio, mantener esa fuerza transformadora implica superar inercias y adaptarse a los nuevos tiempos. Se generan nuevas necesidades, nuevas formas de pensar y aprender, nuevas configuraciones y parámetros sociales, con una información ingente y más accesible, con nuevas herramientas de comunicación, nuevas capacidades generadas por las tecnologías avanzadas y la inteligencia artificial.

Nuestro sistema educativo es el resultado del trabajo, dedicación y vocación de tantas y tantas personas que han contribuido a su construcción a lo largo de los años. Tanto de las personas responsables institucionales y políticas en las sucesivas legislaturas, como de las familias, profesorado, sindicatos, cooperativas o responsables de las distintas patronales de la enseñanza.

El sistema educativo vasco es parte de nuestro patrimonio y sobre esta base seguimos construyendo. Partimos de una base sólida y asentada.

No obstante, tenemos que avanzar, mejorar, crecer y adecuarnos a los nuevos tiempos. Tenemos que seguir apostando por la calidad educativa y la igualdad social; seguir incentivando la excelencia, apostando por la cultura de la evaluación, innovación e investigación; seguir primando la formación de la comunidad educadora, avanzando con la extensión del plurilingüismo o la educación integral con el euskara como eje central.

Partimos de un sistema inclusivo, equitativo, que ofrece las mismas oportunidades al conjunto de la sociedad. Contamos con buenos indicadores, pero reconocemos que tenemos también ámbitos de mejora. Hoy nos encontramos nuevamente ante un reto colectivo. Un reto de País que nos atañe a toda la comunidad educativa. Se trata de una responsabilidad compartida porque nos corresponde a todas y todos crear un



futuro mejor, dotar de las herramientas necesarias a quienes en un futuro conformarán y liderarán nuestra sociedad.

Esta experiencia la hemos vivido en Euskadi con anterioridad y, reconociendo que el momento nada tiene que ver el de entonces, hemos de recordar el Acuerdo del 93. Un Acuerdo que, hace ya 25 años, asentó las raíces y facilitó las bases de lo que ahora tenemos.

En Euskadi sigue plenamente vigente la Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca, aprobada con un amplísimo consenso político y social. Esta Ley nos ha dotado del marco normativo necesario a lo largo de estos 25 años. En su Exposición de Motivos recalca la singularidad de las competencias de Euskadi en materia educativa; a lo que cabría añadir que esta Comunidad Autónoma tiene, además, características culturales propias que el sistema educativo debe considerar y dos lenguas oficiales que ha de contribuir a desarrollar.

La Educación es algo vivo, que ha de modularse con los tiempos, adecuarse a los mismos. Así, el sistema educativo ha ido cambiando a lo largo de los años, al igual que la sociedad ha ido evolucionando. Han cambiado las formas de enseñar y las formas de aprender. El camino de la Educación tiene que avanzar alineado con la senda que sigue la sociedad y, también, la sociedad tiene que alinearse con lo desarrollado en Educación.

Los profundos cambios que se han producido en la Educación durante los últimos años hacen conveniente actualizar, renovar la visión educativa. La Educación, en el ámbito global, está experimentando un cambio de paradigma que nos impulsa también a una adecuación.

Desde una visión integral de la Educación, nuestro objetivo es avanzar en la calidad del sistema educativo vasco hacia la excelencia. Avanzar promoviendo la equidad, la cohesión social, la educación en valores, el respeto a la pluralidad y libertad de pensamiento y creencias, así como los derechos humanos y la defensa de la diversidad. En ese camino buscamos también impulsar un modelo de educación que combine la cultura científica y las humanidades; que se complete con un aprendizaje a lo largo de la vida y que dote al alumnado de una visión crítica y transformadora de la realidad.

Los cambios que se están dando nos exigen una reflexión y adecuación a las diferentes visiones que conformamos la comunidad educativa vasca.



La necesidad de un nuevo Acuerdo por la Educación que responda a un propósito común

El diálogo, la reflexión compartida, el acuerdo son las bases sobre las que hemos construido nuestro sistema educativo y sobre las que tenemos que pivotar el cambio.

Si hay algo que caracteriza los cambios en la Educación es que requieren tiempo. Este cambio no se logra de un día para otro. Es por ello imprescindible abrir un marco de estabilidad, acuñar unos principios y compromisos que, garantizando dicha estabilidad, posibiliten la adaptación de nuestro sistema a las exigencias de los nuevos tiempos.

Nuestro sistema educativo se caracteriza por ser equitativo; presenta un conjunto de indicadores educativos de referencia, ya sea en escolarización, inversión, nivel elevado de educación superior, idoneidad o abandono, que nos indican que tenemos un buen sistema. A su vez tenemos una serie de retos y aspectos a mejorar, como los derivados de la necesidad de atender a las demandas de una sociedad cada vez más diversa o los derivados de los resultados obtenidos en distintas evaluaciones externas. El objetivo es avanzar desde la calidad y la equidad hacia a la excelencia.

En este punto, ante la necesidad avanzar, de adaptarnos a los cambios, hemos asumido el compromiso de aprobar una Ley vasca de Educación en esta legislatura. Un futura Ley que perdure en el tiempo, que proporcione estabilidad al sistema, a la vez que permita desarrollos reglamentarios que posibiliten su adaptación constante. Sabemos que las mejoras educativas son apreciables a medio y largo plazo por lo que requieren tiempo y estabilidad, a la vez que flexibilidad y capacidad para adaptarse a los sucesivos cambios.

De forma previa a la elaboración de la futura Ley de Educación debemos dialogar, reflexionar y acordar los principios fundamentales que sean la base del sistema de educación que queremos para el futuro, esto es, el espíritu de la propia Ley.

Una futura Ley de Educación alcanzará mejor sus propósitos y servirá mejor a sus objetivos si cuenta con el compromiso y respaldo de la sociedad en su conjunto. Los agentes e instituciones sociales, los poderes públicos y los propios usuarios del sistema educativo debemos formar parte de este compromiso.

Alcanzar ese respaldo plantea, como objetivo inseparable del análisis y el debate, trabajar por conseguir un Acuerdo que ofrezca una visión común, unos principios básicos consensuados y una estabilidad temporal a los contenidos de la futura Ley.

Un acuerdo de consenso, construido sobre los logros obtenidos, para avanzar ante los retos en el marco del nuevo paradigma educativo.



Con este objetivo hemos propiciado una reflexión compartida que permita construir acuerdos sólidos en torno a los siguientes retos de nuestro sistema educativo:

- **Avanzar en la modernización del sistema para dar respuesta a las necesidades de la sociedad del siglo XXI.**

Es imprescindible avanzar en la modernización del sistema educativo para adaptarlo a una sociedad cambiante y al nuevo paradigma de la Educación, de forma que sitúe al alumno y alumna del siglo XXI como objetivo y protagonista del proceso de aprendizaje y favorezca su éxito educativo.

La implementación del modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias supone una transformación del sistema, porque contribuye a trabajar de manera multidisciplinar y demanda el esfuerzo compartido de toda la comunidad educativa. Además de otorgar un papel protagonista al alumno y alumna, el trabajo por competencias altera en gran medida los roles y las tareas docentes, ampliando el perfil competencial del profesorado y haciendo más enriquecedor su papel. Asumir que el profesorado es la pieza fundamental para transformar la Educación aconseja revisar su perfil competencial, empoderarlo y prestigiarlo.

Tenemos ante nosotros el reto de promover centros con proyectos innovadores y avanzar desde las buenas prácticas y las experiencias de éxito, superando inercias y asumiendo riesgos con conocimiento, creatividad e ilusión.

- **Favorecer la convivencia como eje vertebrador de una escuela diversa para una sociedad cohesionada.**

Vivimos en un mundo cada vez más globalizado y tecnológico, un mundo interconectado con amplios movimientos de población que generan identidades en permanente transformación y enriquecimiento. Esta realidad nos enriquece como sociedad, pero es cierto que también complejiza el hecho educativo y genera nuevos retos.

La diversidad es una realidad que está presente en las aulas y ha de orientarse desde las necesidades educativas personales. Esto es responder a lo que cada estudiante necesita, desde su singularidad y diversidad, para conseguir su máximo desarrollo integral. La diversidad es por lo tanto una realidad con la que debemos aprender a convivir en la escuela y, también, fuera de ésta. Es fundamental comprenderla como un valor a potenciar y no como un obstáculo a superar, puesto que en la diversidad es donde se encuentra el respeto mutuo, la colaboración y el aprendizaje compartido.

El reto es avanzar hacia un sistema que refuerce el valor de la diversidad, garantice una escolarización no discriminatoria y adecúe, desde la corresponsabilidad, las respuestas y las prácticas educativas a las necesidades y el potencial de aprendizaje de cada alumna y alumno.



- **Reforzar la evaluación integral del sistema para la mejora de los resultados educativos y la innovación basada en evidencias.**

La aspiración por mejorar los resultados educativos requiere obtener y analizar información sobre cómo lograrlo y sobre cómo otros sistemas han conseguido hacerlo.

La evaluación de los elementos que inciden en el desarrollo del proceso educativo y de los resultados, así como la investigación sobre los mismos, son requisitos necesarios para la innovación bien fundamentada y la mejora continua del sistema educativo sobre la base de las evidencias.

El interés del sistema educativo vasco por disponer de un sistema propio de evaluación para la mejora continua, que responda a las singularidades de nuestro sistema, sea riguroso, fiable y continuo y aporte información y datos objetivos sobre su situación y desarrollo, es hoy una de las prioridades de nuestro sistema. La evaluación debe ser entendida como un instrumento formativo y orientado hacia la innovación y la mejora de los centros y del alumnado.

- **Consolidar un sistema plurilingüe que tome como eje central el euskera.**

Vivimos en una Comunidad con dos lenguas oficiales que coexisten en condiciones sociolingüísticas desiguales. Esta realidad tiene gran influencia en el sistema educativo vasco.

El mundo está cada vez más interrelacionado, marcado por la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación, así como la movilidad de las personas. En este contexto, al dominio de las lenguas oficiales se añade la necesidad de conocer alguna o algunas de las denominadas lenguas globales para favorecer el conocimiento mutuo de las personas, el intercambio de ideas y la comprensión intercultural.

Nuestro sistema educativo plurilingüe debe tener una proyección de calidad, igualitaria, inclusiva e innovadora que, tomando el euskera y la cultura vasca como ejes, garantice la adquisición de una competencia avanzada en las dos lenguas oficiales. A su vez debe promover un nivel medio en lengua extranjera, poniendo siempre el foco en el desarrollo personal, social, académico y profesional del conjunto de alumnas y alumnos.

- **Otorgar más autonomía a los centros para que desarrollen sus proyectos educativos atendiendo a las singularidades propias de cada centro.**

En el ámbito de los nuevos modos de regulación y gobernanza de las políticas educativas, la autonomía de los centros supone confiar en su capacidad para desarrollar proyectos propios que respondan a sus contextos particulares y estén vinculados a la responsabilidad por los resultados.



El desarrollo de proyectos propios requiere incentivar y promover el desarrollo y la estabilidad del equipo directivo del centro, que lidera dichos proyectos mediante el ejercicio del liderazgo pedagógico y de gestión. El liderazgo educativo exige una serie de competencias específicas - compromiso profesional, habilidad para motivar, capacidad de innovar y tener habilidades de comunicación -para conseguir en cada centro el clima de cohesión, convivencia y trabajo que posibilite los resultados académicos y educativos que se persiguen. Al mismo tiempo, la autonomía exige una participación más activa de la comunicación educativa, clave para el desarrollo de los proyectos compartidos de centro.

El presente documento recoge las Bases para el Acuerdo por la Educación de Euskadi que, tras un proceso de reflexión y debate, han sido consensuadas en cinco grupos de trabajo participados por personas de diferentes sensibilidades, pertenecientes a distintos colectivos de nuestra comunidad educativa. Todas estas personas cuentan con un conocimiento específico en su ámbito de trabajo y han participado con el objetivo de facilitar el mayor consenso posible entre todos los agentes intervinientes en este Acuerdo por la Educación. Estamos hablando de los principios básicos del sistema educativo que queremos para el futuro.

Este es el primer paso del proceso. Presentamos un documento consensuado que tras un proceso participativo, un proceso social, nos ayuda a definir la Educación que creemos necesaria para nuestro País de cara a los próximos años.

Esta legislatura hemos asumido compromisos muy concretos en lo que se refiere al ámbito educativo. Nuestra pretensión es alcanzar un Acuerdo para una nueva Ley Vasca de Educación. Un proyecto que, tal y como afirmaba el Lehendakari Iñigo Urkullu en el Debate de investidura, va a necesitar amplios consensos con la comunidad educativa y, también, en el seno del Parlamento.

Cierro esta introducción al documento para un Acuerdo por la Educación de Euskadi con las palabras del Lehendakari Urkullu: “La Educación es un reto de País al que debemos hacer frente de manera colectiva ya que nuestro futuro está en juego. Educación, preparación y competencias son fundamentales para el desarrollo de todas las personas que conforman una sociedad. Una sociedad, si quiere ser avanzada, si quiere tener una economía avanzada, se debe basar en un sistema de educación avanzado.

Cristina Uriarte

Consejera de educación



1. LA MODERNIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

1.1 PUNTO DE PARTIDA

La educación es, para una sociedad, para un país, una de las apuestas estratégicas de mayor calado y complejidad, y se reconoce como la fuerza transformadora más poderosa a nivel personal y social. Para ello, necesita superar fuertes inercias y adaptarse a los nuevos tiempos: tiempos con nuevas necesidades, con nuevas formas de pensar, con nuevas configuraciones y parámetros sociales, con una información ingente y accesible, con nuevas herramientas tecnológicas y de comunicación y nuevas formas de aprender.

El nuevo marco del modelo educativo-pedagógico diseñado en línea con los objetivos estratégicos europeos en el ámbito de la educación y de la formación 2020, busca introducir mejoras cualitativas que, basadas en un cambio de paradigma, estén orientadas a que el alumnado alcance el máximo desarrollo de las competencias en un marco colectivo de equidad y cohesión social. Este enfoque contempla cuatro ideas fuerza que conducen a modernizar el sistema educativo: a) la definición del perfil de salida para nuestro alumnado; b) el trabajo unificado de las competencias básicas transversales y disciplinares en los nuevos contextos de aprendizaje; c) la adecuación del perfil del docente y d) el impulso de la cultura de la evaluación para la mejora.

La implementación de este modelo supone una transformación profunda, porque contribuye a trabajar de manera interdisciplinar y demanda el esfuerzo compartido de toda la comunidad educativa. Más allá del cometido principal de otorgar un papel protagonista al alumno y la alumna, el trabajo por competencias altera en gran medida los roles y las tareas docentes, ampliando el perfil competencial del profesorado y haciendo más enriquecedor su papel. En este nuevo escenario, el profesorado, que deberá tener una excelente formación, estar debidamente empoderado y, consecuentemente, prestigiado, seguirá siendo el pilar fundamental de la transformación y el éxito educativo. La nueva educación apuesta además por una decidida colaboración y corresponsabilidad de las familias y por la apertura a la intervención de otros agentes del entorno.

Del mismo modo, la modernización del sistema tiene que venir acompañada de una cultura organizativa proclive a la innovación. La participación, el convencimiento y la corresponsabilización de todos los profesionales que deben llevar a cabo la innovación educativa es clave para el éxito de ésta. Ello supone, sin duda, contar con una cultura de trabajo abierta y más colaborativa del profesorado, un sistema que favorezca la comunicación, la interrelación y la colaboración, y un clima de confianza mutua entre el profesorado, las direcciones, las familias y la Administración.



El desarrollo del nuevo modelo requiere de la innovación, entendida ésta como el impulso que revitaliza el sistema, un estímulo para su mejora continua. Así lo ha venido entendiendo el Departamento de Educación a lo largo de cada legislatura, impulsando programas y proyectos de innovación educativa en los centros tomando como referencia las diferentes líneas estratégicas. Hoy, con un enfoque actualizado, el nuevo modelo de innovación, basado en el conocimiento científico y la investigación educativa, debe promover nuevos contextos de aprendizaje e incidir en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La magnitud de los retos es tan grande que para su resolución se precisa explorar fórmulas que permitan aplicar modelos de alianzas, tanto internas como externas. En este sentido, la promoción de alianzas inter-centros y redes para la innovación educativa —como Kalitatea Hezkuntzan, red Amara Berri o Comunidades de Aprendizaje— así como la creación de clústers entre instituciones de diferente naturaleza pueden generar un espacio de cooperación que se alían para innovar más y mejor.

Así mismo, inmersos como estamos en un proceso generalizado, vertiginoso e ineludible de revolución digital y tecnológica, la comunidad educativa se encuentra ante el reto de comprender y asimilar la importancia de este fenómeno y el fenómeno mismo. El Departamento de Educación, en el marco de distintos programas de actualización tecnológica, ha venido impulsando la implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los centros educativos, en lo referente a equipamiento de las aulas, conectividad de los centros, capacitación del profesorado y desarrollo de contenidos educativos y de recursos de gestión digitales. Revisar los actuales modelos de digitalización para evitar desequilibrios y profundizar en la incorporación y uso de las tecnologías más avanzadas deberá incidir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la personalización del aprendizaje, en el impulso del rol activo del alumnado y el rol facilitador del profesorado, y en la participación de las familias. Asumiendo los principios de inclusión y equidad la escuela deberá asimismo responder al compromiso de reducir al máximo la brecha digital y favorecer la cohesión social.

Tenemos pues ante nosotros el reto de avanzar desde las buenas prácticas de nuestro sistema y las experiencias de éxito; de superar inercias y asumir riesgos con conocimiento, creatividad e ilusión; de promover centros innovadores bajo el liderazgo de direcciones sólidas y estables; de asumir que el profesorado es la pieza fundamental para transformar la educación y revisar su perfil competencial, empoderarlo y prestigiarlo; y de adecuar las estructuras y servicios de la propia Administración educativa.

Acometer estos retos con ilusión y garantías exige la implicación colectiva de nuestra sociedad y un compromiso inequívoco por parte de la comunidad educativa y la



Administración que, ejerciendo el liderazgo que a cada una corresponde, impulse y posibilite una transformación de tal calado estratégico.

1.2 OBJETIVO GENERAL

Avanzar en la transformación del sistema educativo para adaptarlo al nuevo paradigma de una educación por competencias, que sitúe al alumno y la alumna como objetivo y protagonista del proceso de aprendizaje y que, incorporando la innovación y articulando la intervención de los diversos agentes de la comunidad educativa, ponga a su disposición los mejores medios y los prepare de manera óptima para el desarrollo de una vida personal y social plena y la construcción de una sociedad cohesionada y solidaria, en un nuevo futuro complejo e incierto.

1.3 PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

1.3.1 Un profesorado empoderado y prestigiado para responder a un alumnado con nuevas necesidades y nuevas formas de aprender.

Las propuestas vinculadas al cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje requieren un profesorado bien formado, competente, motivado y comprometido con el progreso de su alumnado. Considerado el principal agente de transformación del sistema, la mejora de la calidad de la educación está por tanto condicionada por la mejora de la calidad docente. En consecuencia, los procesos de selección y formación —tanto inicial como continua— del personal docente han de tener un carácter prioritario, así como todas otras iniciativas dirigidas a impulsar su empoderamiento, su profesionalidad y su prestigio.

Dicho estatus de figura clave del sistema ha de ser asumido por la sociedad en general, y particularmente por la comunidad educativa, la Administración y los propios docentes y aspirantes a tan estratégica misión, y exige el consenso, el compromiso y la corresponsabilidad de todos ellos.

El perfil competencial del profesorado ha de estar, en buena lógica, alineado con las finalidades educativas y con el perfil de salida del alumnado, establecido en el marco del modelo educativo-pedagógico y al amparo de los objetivos estratégicos europeos 2020.

La diversidad y complejidad de situaciones a las que la profesión docente ha de responder, así como la necesidad de adecuarse al cambio de paradigma educativo, exigen, más allá del dominio de las áreas disciplinares, el manejo de un amplio abanico



de nuevas herramientas, estrategias y habilidades, tales como: estimular en el alumno o alumna el deseo de aprender, y orientarle en la construcción de su proyecto de vida, en colaboración con su familia; gestionar la diversidad, ajustando y adaptando las propuestas didácticas a las necesidades de cada alumno y alumna; utilizar e integrar en el currículo las tecnologías digitales; desarrollar sus actividades en las lenguas cooficiales y en alguna lengua extranjera; coordinarse con otros docentes e intercambiar experiencias al objeto de mejorar los aprendizajes; desarrollar una visión ética sobre su profesión y su compromiso social como agente innovador. En resumen, se trata de proveer el entorno y los elementos para que el alumnado aprenda a pensar y a aprender, aprenda a comunicar, aprenda a vivir con los demás, aprenda a ser y aprenda a hacer y emprender.

Atender el desarrollo de esta carta de competencias exige revisar, por un lado, el planteamiento general de las intervenciones formativas y por otro, el modelo de selección y acceso a la función docente, al objeto de atraer y retener a las y los mejores para la docencia.

El proceso formativo global del profesorado debe estar sustentado en una excelente formación inicial. Con la vista puesta en la consecución de dicho objetivo, las Escuelas Universitarias de Magisterio y las Facultades de Educación en sus grados y másteres que habilitan para la docencia habrán de prestar una especial atención a los programas de estudios, de forma que se adapten al nuevo modelo educativo-pedagógico, propongan un adecuado equilibrio entre la formación disciplinar, la pedagógica y la práctica, y revisen el sistema de acceso y selección de candidaturas a dichos estudios. La Administración, por su parte, en colaboración con las Universidades, impulsará una formación más dual, con la actualización del modelo de prácticas tutorizadas, al objeto de reforzar su carácter formativo y su función profesionalizadora, respondiendo así al nuevo perfil competencial docente. Consecuentemente, este planteamiento de selección, acceso y formación inicial habrá de conllevar la adecuación por parte de la Administración del modelo para el acceso a la función docente.

En relación a la formación continua, hay evidencias de que el personal docente crece en competencia a través de su intervención en la institución escolar en la medida en que aprende en grupo y se genera conocimiento compartido. Al objeto de movilizar este potencial formativo e impulsar una cultura de colaboración y aprendizaje compartido, la Administración propiciará la transformación del centro escolar en una “Comunidad Profesional de Aprendizaje”, donde las y los profesionales intercambian conocimientos y experiencias. Habrá de facilitar, para ello, los medios que hagan posible un efectivo desarrollo de dicha labor colectiva en el centro, así como impulsar la participación en redes de centros, ampliando así las posibilidades de colaboración y aprendizaje entre iguales.



La formación continua del profesorado debe apoyar la implementación de nuevas metodologías e innovaciones en los centros, en relación a aspectos curriculares, metodológicos, organizativos, de colaboración con las familias y entidades comunitarias, de transformación de prácticas de aula, etc. La formación y el desarrollo de los distintos proyectos de innovación han de ser rigurosos y flexibles: rigurosos, en el sentido de estar diseñados según modelos contrastados y basados en evidencias; flexibles, en el sentido de estar planteados en el marco del proyecto educativo del centro y responder, por tanto, a expectativas y necesidades específicas del centro.

La Administración educativa, en cooperación y responsabilidad compartida con los centros, articulará los procesos de formación y dispondrá de los medios adecuados de seguimiento, acompañamiento y evaluación de los mismos mediante los servicios de apoyo del Departamento y, en su caso, con la colaboración de la Universidad o la intervención de otros agentes específicos.

Finalmente, con el convencimiento de que la evaluación aporta argumentos valiosos para la mejora, ha de acometerse de manera rigurosa y consensuada la evaluación de la función docente. Así mismo, es preciso plantearse la extensión de la evaluación a otras instancias y procesos del sistema, y concretamente en el ámbito que nos ocupa, al impacto que la selección y formación tiene en la práctica docente y en los aprendizajes, de cara a adoptar decisiones basadas en resultados.

1.3.2 La transformación metodológica y el desarrollo de nuevos contextos de aprendizaje, base para responder al cambio de paradigma educativo.

El desarrollo de la digitalización, la aparición de nuevos entornos educativos y los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje caracterizan el nuevo paradigma educativo, que debemos gestionar con el fin de lograr la mejora de los resultados educativos y una sociedad más inteligente y cohesionada.

El nuevo marco educativo-pedagógico llevado al aula debe conllevar un cambio metodológico de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, puesto que exige trabajar regularmente por tareas, considerar los saberes como recursos a movilizar; constituye, además, un aprendizaje por proyectos o basado en la resolución de problemas, con enfoques colaborativos de trabajo en equipo, y plantea nuevas formas de evaluación. En definitiva, requiere una apuesta por pedagogías más significativas y metodologías más inductivas, activas y experienciales, y centradas en las expectativas y necesidades del alumnado. Es decir, si el alumno o la alumna son, conforme al nuevo marco, sujeto activo de sus propios procesos de maduración y aprendizaje, éstos han de basarse en aprender sobre lo ya aprendido, en aprender haciendo y en desarrollar aprendizajes para la vida.



Las nuevas propuestas pedagógicas y metodológicas deben estar fundamentadas en la investigación educativa, avaladas por evidencias, lideradas por equipos competentes y acompañadas por personal experto, de forma que su aplicación ofrezca seguridad a los equipos docentes y sea garantía de un correcto planteamiento para el desarrollo de las competencias educativas básicas. Además, el centro escolar, como espacio privilegiado para el aprendizaje y como comunidad educativa activa y capaz de transformación, ha de ser, en el uso de su autonomía y de un liderazgo pedagógico compartido, el principal referente para el desarrollo de las propuestas pedagógicas y metodológicas más acordes a su contexto cultural y social.

Las iniciativas de los centros en materia de innovación irán encaminadas a promover la generación progresiva de nuevos contextos de aprendizaje y nuevos marcos de organización orientados a la transformación del aula y del centro escolar; a la nueva configuración de los agrupamientos del alumnado y a la intervención educativa de los distintos agentes sociales, entre otros.

Como complemento a la dimensión pedagógica de la innovación, el diseño, la construcción y la adecuación de las instalaciones e infraestructuras educativas así como la organización de los espacios han de estar también impulsados por el espíritu innovador, de forma que supongan una mejora del entorno educativo e incidan en la mejora del aprendizaje.

La Administración educativa, por su parte, debe fomentar que en todos los centros educativos se generen experiencias innovadoras que contribuyan a dinamizar el cambio educativo y sean el germen que los transforme en centros innovadores. Además, ha de garantizar, a través de los servicios de apoyo, el adecuado asesoramiento y acompañamiento a las direcciones, la actualización pedagógica del profesorado y la difusión e intercambio de buenas prácticas en el propio centro y entre centros.

Finalmente, la Administración debe también otorgar su reconocimiento a centros con proyectos consolidados, y ofrecer su apoyo y colaboración a aquellos que por diversas razones presentan situaciones de partida menos ventajosas.

1.3.3 Las nuevas tecnologías para aprender mejor y desarrollar una ciudadanía competente para una sociedad cohesionada e interconectada basada en el conocimiento.

La globalización y la revolución tecnológica están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado en el que la sociedad basada en el conocimiento se ha convertido en un objetivo de primer orden. Las tecnologías de la información y la



comunicación son instrumentos poderosos para promover dicho conocimiento y, por tanto, la escuela ha de integrar y utilizar las tecnologías digitales y avanzar a su vez en la incorporación de las tecnologías emergentes a fin de formar ciudadanos y ciudadanas competentes para la nueva sociedad.

La integración educativa de la digitalización se concreta en un planteamiento curricular de la competencia digital que, además de abordarla como área propia de conocimiento, lo hace fundamentalmente como herramienta para el aprendizaje y la construcción del conocimiento. Así, la digitalización ha de contribuir a transformar los procesos de aprendizaje gracias a las posibilidades de personalización de dichos procesos, a la ausencia de fronteras espacio-temporales, a la asunción por parte del alumnado de un rol más activo, al desarrollo de su propia autonomía y a la transformación del docente en “facilitador” del aprendizaje, entre otros aspectos fundamentales. El enorme potencial de las nuevas tecnologías debe ser aprovechado, además, para desarrollar aprendizajes más amplios y profundos, y para dispensar una atención mejor y más personalizada a quienes más lo necesitan. La digitalización ha de entenderse por tanto, no como un fin en sí mismo, sino como un medio poderoso para alcanzar una educación mejor en lo personal y en lo social; una educación más eficiente, más inclusiva y más equitativa.

Para el logro de tal cometido, los centros, y la propia Administración, deberán ir convirtiéndose en organizaciones digitalmente competentes, adaptadas a las exigencias de la nueva sociedad del conocimiento.

Por lo que se refiere a la transformación digital de los centros educativos, esta ha avanzado mucho en los últimos años, aunque no de manera uniforme. Ello hace necesario que la Administración impulse una estrategia de digitalización, ambiciosa y con visión integral, adaptada al nivel de competencia digital de cada centro; una estrategia que presente nuevos modelos de equipamiento y conectividad; que garantice la competencia digital del profesorado y promueva el desarrollo y difusión de experiencias de digitalización así como la producción, utilización y gestión abierta de los recursos educativos digitales, principalmente en euskera; una estrategia, finalmente, que desarrolle la identidad digital, como llave de acceso, comunicación, relación y colaboración de la comunidad educativa.

1.3.4 La adecuación de las estructuras y la organización del sistema al nuevo paradigma de la educación.

Un nuevo paradigma nos exige la actualización y la adaptación o reconfiguración de las etapas educativas, para que los ciclos educativos y los cursos ofrezcan una progresión



curricular natural y coherente, y marquen las referencias de la evolución educativa del alumno y la alumna, sin que constituyan barreras ni interfieran en su proceso de aprendizaje.

De cara a la consecución de ese objetivo, *ad intra* es preciso incentivar el trabajo interdisciplinar y de coordinación entre ciclos y etapas en el propio centro, para garantizar la continuidad y la progresión en el desarrollo de las competencias; *ad extra* se han de poner los medios para asegurar una adecuada coordinación entre centros próximos que imparten diferentes etapas y que constituyen el itinerario escolar natural de parte del alumnado. La Administración debe asumir la importancia de esa labor de coordinación a distintos niveles a fin de brindar a todo el alumnado igualdad de oportunidades para una formación excelente, independientemente del itinerario educativo que cada alumno o alumna desarrolle.

Con carácter general, se ha de abordar una reconfiguración de las etapas, ciclos e itinerarios escolares de forma que favorezcan un planteamiento educativo más coherente conforme a la realidad y expectativas de nuestra sociedad, y coadyuven además en un mejor desarrollo competencial del alumnado. En este sentido, y habida cuenta de la práctica universalización de la escolarización del alumnado de 2 años, se plantea como un avance educativo la incorporación de dicho nivel de 2 años al segundo ciclo (3-5 años) de la Educación Infantil.

Otra línea de innovación organizativa y estructural del sistema en lo que se refiere a los centros de titularidad pública apunta a avanzar en la configuración de centros integrales, es decir, centros con un itinerario educativo completo que faciliten el tránsito entre etapas y ofrezcan un proyecto unificado.

La educación de personas adultas está inmersa hoy en día en un nuevo escenario, con nuevas realidades sociales y nuevas necesidades. Ello hace que resulte ineludible la revisión de la etapa de educación adulta, en lo que se refiere a sus objetivos, estructura y oferta formativa, de cara a reforzar su carácter reglado y a adaptarla al nuevo modelo educativo-pedagógico.

Finalmente, resulta también necesaria la revisión de las funciones, estructuras, organización y articulación de los servicios de apoyo al sistema educativo, y de la propia Administración, en lo que se refiere a los diversos ámbitos de la gestión educativa, con el fin primordial de ofrecer un servicio moderno y eficiente a los centros y a toda la comunidad educativa.

La Administración, asumiendo el liderazgo y la responsabilidad que le corresponden en la modernización del sistema en sus diferentes niveles y ámbitos, ha de manifestar un compromiso nítido a la hora de poner los medios, facilitar los procesos y acompañar



en esa labor, como lo ha de hacer también la comunidad educativa de forma corresponsable.



2. LA CONVIVENCIA

2.1 PUNTO DE PARTIDA

Nuestra sociedad es cada vez más diversa en virtud de razones étnicas, lingüísticas, culturales, o económicas, entre otras, y este hecho tiene una importante repercusión en los centros educativos, lo que plantea la necesidad de realizar los ajustes – en lo normativo, lo organizativo y lo metodológico –, que garanticen el desarrollo del potencial de aprendizaje de cada estudiante.

La diversidad es un hecho que está presente en las aulas y su atención ha de orientarse a las necesidades educativas personales, esto es, a lo que cada estudiante, desde su singularidad y diversidad, necesita para conseguir su máximo desarrollo integral. La diversidad es por lo tanto una realidad con la que debemos aprender a convivir en la escuela y fuera de ésta y para ello, es fundamental comprenderla como un valor a potenciar y no como un obstáculo a superar, puesto que es en la diversidad en donde se encuentran el respeto mutuo, la colaboración y el aprendizaje compartido.

Nuestro sistema educativo aspira a ser un referente por su capacidad de inclusión desde el paradigma de la convivencia positiva. La apuesta que desde hace tiempo nuestra comunidad ha realizado por la escuela inclusiva se ha traducido en el desarrollo de programas o recursos específicos dirigidos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, incluyendo el alumnado con necesidades educativas especiales; el alumnado inmigrante; el procedente de minorías étnicas; el alumnado que presenta necesidades ligadas a dificultades de aprendizaje; el de altas capacidades o el que tiene riesgo de discriminación desde la perspectiva de género o la diversidad sexual. Este amplio abordaje, no siempre ha facilitado un enfoque transversal e integral. Son también diversas las medidas desarrolladas para fomentar la convivencia en la escuela, aunque en la práctica, se ha tendido a asociar excesivamente la convivencia a la resolución de conflictos, lo cual conlleva el riesgo de generar intervenciones parciales.

En línea con el planteamiento inclusivo, los factores que más inciden en la equidad de un sistema educativo son una escolarización amplia y en igualdad de condiciones así como la adopción de medidas que compensen las desigualdades de origen y minimicen el riesgo de fracaso y abandono escolar temprano. Hoy hemos logrado una de las tasas más bajas de abandono escolar temprano de Europa, 7,3%¹ y una de las más altas

¹ La tasa de abandono escolar en Euskadi durante el tercer trimestre de 2017 fue del 7,3%, lo que supone 2,3 puntos menos que hace un año, según informa el Ministerio de Educación en base a la Encuesta de Población Activa (EPA).



tasas de alumnado con educación superior con el 57,3%². Al mismo tiempo, el País Vasco es una de las comunidades autónomas con una tasa de escolarización temprana más alta. El 92,9% de los niños y niñas están escolarizados en aulas con dos años de edad y el 99,4% con tres años³. A esto hay que añadir que la intervención temprana se lleva a cabo en el 100% de los casos entre 2 y 5 años.

No obstante, si nos atenemos a la escolarización del alumnado con mayor grado de vulnerabilidad, se observan ciertos desequilibrios⁴, ya que hay centros, la mayoría públicos, donde se concentra una mayor proporción de alumnado con un status socio económico y cultural bajo y/o de origen extranjero. Una mayor concentración de alumnado con índice socio-económico y cultural (ISEC) bajo repercute, entre otras variables, en el entorno de aprendizaje y la calidad de la enseñanza, tal y como se puede interpretar de los resultados de la Evaluación Diagnóstica del 2015⁵. Otros estudios que miden la eficacia escolar⁶ limitan sin embargo el efecto del ISEC, la tasa de inmigrantes o del alumnado repetidor, al demostrar que las diferencias entre centros de alta y baja eficacia no parecen ser únicamente debidas a las características contextuales de los mismos.

En definitiva, en virtud de nuestro compromiso con la equidad y la cohesión social y con el convencimiento de la capacidad compensadora y transformadora de la educación, nuestro sistema se encuentra ante el reto de impulsar la convivencia y hacerlo garantizando oportunidades educativas de calidad para todos y todas.

2.2 OBJETIVO GENERAL

Definir un marco común para la convivencia y la equidad que refuerce el valor de la diversidad, garantice una escolarización no discriminatoria y adecúe desde la corresponsabilidad, las respuestas y las prácticas educativas a las necesidades y al potencial de aprendizaje de cada alumna y alumno.

² El nivel de educación superior entre la población de 25 a 34 años, alcanza el 58,3 % frente al 39,1 % de la Unión Europea (UE-28) y al 41 % de España. Datos de 2016 del Ministerio de Educación en base a la Encuesta de Población Activa (EPA).

³ Datos aportados por EUSTAT sobre escolarización en el curso 2015/16.

⁴ Teniendo en cuenta los datos referidos al ISEC de la evaluación de diagnóstico de 2015, se aprecia que el ISEC bajo en 4º de primaria está vinculado a 141 centros, 122 públicos y 19 concertados. En el caso de 2º de ESO, de un total de 112 centros con ISEC bajo, 73 son públicos y 39 concertados.

⁵ La evaluación diagnóstica del 2015 refleja una distancia significativa entre los centros con mayor ISEC y los de nivel más bajo respecto a las 5 competencias evaluadas, siendo más acentuada la diferencia en 2º ESO -con un mínimo de 27 puntos de diferencia en castellano y 50 puntos de diferencia máxima en inglés- que en 4º de primaria -con un mínimo de 19 puntos de diferencia en castellano y 43 puntos en inglés.

⁶ Informe "La eficacia escolar en los centros del País Vasco" elaborado por el ISEI-IVEI y la UPV/EHU publicado en 2015.



2.3 PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

2.3.1 La convivencia, el eje vertebrador de una escuela diversa para una sociedad cohesionada.

El sistema educativo vasco propone, como seña de identidad propia, situar la convivencia en su más amplia expresión como eje vertebrador de las políticas y programas educativos que promueven la inclusión y la equidad. Esto implica necesariamente el reconocimiento a la diversidad presente, la superación de toda forma de discriminación o exclusión educativa, la cohesión de los grupos de alumnos y alumnas y la garantía de igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos y todas.

Situar el concepto de convivencia como eje vertebrador supone poner el acento en cómo es cada persona y de qué manera puede aprender más y mejor formando parte de espacios colectivos de aprendizaje con sus iguales y docentes. Son abundantes las investigaciones y teorías del aprendizaje que informan que éste se produce en interacción entre las personas, quienes tienen un papel decisivo como mediadoras del aprendizaje y de apoyo fundamental para la inclusión de todo el alumnado.

El logro de la convivencia – definida como la capacidad de vivir en compañía de otras personas, la interacción entre personas con rasgos culturales diferentes y la posibilidad de compartir la experiencia de la vida – implica garantizar la inclusión – entendida como el modo en que la sociedad, y la escuela obligatoria como parte de ella, deben responder a la diversidad tratando de eliminar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en los centros –. En la medida en que se fortalezca este vínculo, se propiciarán espacios y prácticas de aprendizaje que garantizan la igualdad de oportunidades desde el valor de la diversidad.

2.3.2 Modelos de intervención integrales, y flexibles que garanticen oportunidades educativas de calidad para un alumnado diverso y centros educativos con singularidades propias.

Un sistema educativo que toma como eje la convivencia, precisa de modelos más integrales de intervención que garantizando la inclusión de todo el alumnado y basados en los principios de equidad, promuevan, desde la corresponsabilidad de toda la comunidad, la necesaria convivencia y cohesión social en nuestra escuela y sociedad. El objetivo debe ser garantizar un sistema que ofrezca a cada persona, oportunidades efectivas de educarse y aprender, promoviendo condiciones, procesos y resultados de aprendizaje equitativos y de calidad para todos y todas.



Avanzar hacia modelos más integrales y sostenibles de intervención evitará una atención parcial a las necesidades generadas por la diversidad, sea del tipo que sea – de origen, capacidad, género, o nivel socio-económico –. En esta línea, el desarrollo de un currículo comprensivo y el diseño e implementación de apoyos normalizados dentro del aula favorecen la eficacia de las acciones de refuerzo encaminadas a compensar las dificultades asociadas a las capacidades, el origen o al contexto socio-económico y cultural.

Un modelo de enseñanza-aprendizaje que incorpora desde una perspectiva global de centro el desarrollo de las competencias transversales entre el alumnado y en particular, la competencia para convivir, facilita marcos más integradores y flexibles para responder a un alumnado cada vez más diverso. Su eficacia será mayor en la medida en que la comunidad educativa desarrolle contextos educativos innovadores que permitan avanzar en la implantación de metodologías más personalizadas de enseñanza-aprendizaje. Para ello, la administración educativa promoverá la innovación pedagógica y la formación de la comunidad educadora.

La eficacia de las medidas depende también en gran medida del equipo docente, ya que le corresponde coordinar las decisiones que se tomen para lograr una intervención más global y coherente así como las respuestas educativas más integrales y flexibles. En consecuencia, tanto su formación inicial y continua –para dotarle de las habilidades y herramientas necesarias– como su selección – para incorporar al sistema personas preparadas y motivadas –, resultan prioritarias.

Resulta también necesario optimizar y mejorar la articulación de las medidas específicas que desde su Proyecto Educativo, los centros establecen para el alumnado con necesidades específicas. Para ello se ha de promover una mejor coordinación entre diferentes instituciones y profesionales – técnicas y técnicos de integración social, trabajadores y trabajadoras sociales, terapeutas, profesionales de la salud y equipos docentes – que intervienen, en mayor o menor medida, en los centros.

Por otro lado, ateniéndonos a la distinta realidad de los centros, es preciso diseñar instrumentos – como puede ser el Índice de Necesidades Educativas – que permitan identificar o detectar mejor las necesidades singulares de cada centro y procurar después, respuestas más flexibles y adaptadas.

En esa línea, los centros con un elevado porcentaje de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo podrán requerir el desarrollo de medidas adicionales tales como: desarrollo de proyectos de innovación educativa para adaptar la metodología; diseño de proyectos imán para atraer a alumnado de distinto perfil



socio-económico y cultural; recursos adicionales de apoyo; medidas de incentivación y atracción de profesorado con alta preparación y las competencias personales necesarias, así como medidas que favorezcan su estabilidad; iniciativas de sensibilización e implicación de la comunidad educativa, especialmente de las familias; medidas de coordinación con servicios sociales e iniciativas municipales o de barrio para abordar proyectos socio-educativos dentro y fuera del horario escolar.

2.3.3 Mecanismos de garantía en el acceso y la admisión del alumnado, para una escolarización más inclusiva y equilibrada favorecedora de una mayor convivencia y cohesión social.

El aprendizaje se enriquece en contextos heterogéneos, y por ello se hace necesaria una gestión equilibrada de la diversidad en la admisión e incorporación del alumnado en los centros.

La regulación de la elección de centro constituye un elemento fundamental para asegurar la igualdad de oportunidades garantizando las mismas condiciones para todas las familias en los diferentes momentos o contextos de escolarización. Requieren especial atención aspectos como garantizar el ejercicio efectivo del derecho a una educación de calidad y en condiciones de igualdad en las enseñanzas obligatorias; la planificación acorde a las necesidades detectadas; la zonificación de los centros; la información que reciben las familias; la admisión y acogida del alumnado de origen extranjero y con necesidades educativas especiales por parte de todos los centros; el efecto de la movilidad del alumnado ya escolarizado; la influencia del modelo lingüístico y de la religión en el marco del Proyecto Educativo del Centro, entre otros.

El proceso de acceso y admisión debe regirse por los principios de equidad, inclusión educativa, fomento de la cohesión social y respeto al derecho a la elección de centro dentro de la oferta educativa disponible. La Administración velará por la correcta aplicación de los principios y el cumplimiento de la legalidad en los procesos de admisión además de garantizar la adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo entre todos los centros. A tal efecto, establecerá los mecanismos de garantía precisos, como la Comisión de Garantías de Admisión. En caso de que sea pertinente para un mejor equilibrio en la escolarización, se podrán crear oficinas de escolarización territorial para la gestión de la información, el acompañamiento y la tramitación de solicitudes. Cuando se den grandes desequilibrios en la composición de los centros –prioritariamente cuando éstos se



encuentran en zonas próximas – se implementarán medidas, ya sean de ajuste, compensación o regulación, para la reversión de los mismos.

2.3.4 La corresponsabilidad de las familias y agentes educativos, fundamental para favorecer la convivencia.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 señala que la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo de las personas menores de edad corresponde principalmente a los padres, madres o tutores y subsidiariamente a la sociedad, a través de las administraciones públicas.

Las familias que mantienen altas expectativas en la educación, comparten el proyecto educativo del centro y generan un clima de relaciones positivas, favorecen el éxito del proceso educativo de sus hijos e hijas. En consecuencia, por un lado, resulta conveniente profundizar en la sensibilización del profesorado y las direcciones de los centros sobre el beneficio de la implicación de las familias y la comunidad en el proceso educativo. Por otro lado, debe facilitarse la formación que favorezca una mayor implicación de las familias. Esta formación en la que hasta ahora han tenido un protagonismo relevante las AMPAs, se debe complementar con iniciativas de formación más contextualizadas en el propio centro como son las “escuelas para las familias” – dinamizadas tanto con personal docente como no docente, o representantes de asociaciones u organizaciones –, en las que convendría abordar temas relacionados con el marco de la convivencia y la respuesta a la diversidad.

En el proceso educativo, la escuela comparte su función no sólo con las familias sino también con todos los agentes educativos dentro del planteamiento de la “comunidad educadora” que acoge e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales. Su efectividad requiere reforzar el vínculo del centro educativo con su entorno habilitando canales de comunicación y participación así como promoviendo programas de colaboración entre escuela, la comunidad y las familias.

Así mismo, en aras de gestionar la diversidad de circunstancias vinculadas a necesidades de carácter social o sanitario que hoy se reflejan en la escuela, resultan necesarias medidas encaminadas al establecimiento de espacios interinstitucionales y al desarrollo de nuevos marcos de colaboración – como las mesas socio-educativas –, que refuercen la coordinación y corresponsabilidad en razón a las competencias que correspondan a los Ayuntamientos, Diputaciones y Departamento de empleo y



políticas sociales – en el ámbito de familia, infancia y protección social – y al Departamento de salud, en el sanitario.



3. LAS LENGUAS

3.1 PUNTO DE PARTIDA

Los logros de la escuela en el ámbito de la normalización lingüística son indiscutibles. De los 300.000 nuevos vascohablantes que existen desde 1981, dos de cada tres lo son gracias a la contribución de la escuela. En la actualidad, un 71,4 % de la población de 16 a 24 años es vascohablante (VI Encuesta Sociolingüística⁷), un número tres veces superior con respecto a los datos de 1991 (25 %). En este sentido, según las previsiones del Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT), en 2036 el porcentaje de vascohablantes menores de 24 años habrá ascendido a un 83,4 % (Baztarrika y Erize, 2016⁸).

Durante el curso 2016-17, casi un 95 % de los alumnos y de las alumnas de educación infantil y obligatoria de la Comunidad Autónoma Vasca han estado escolarizados en los modelos D y B (Gobierno Vasco, 2016). Este logro se ha producido gracias al esfuerzo del conjunto de la comunidad educativa, y cabe destacar la firme apuesta de las familias y el esfuerzo del personal docente, ya que hace 40 años, al inicio del proceso, tan solo el 8 % era capaz de enseñar en euskera, mientras que en la actualidad un 93 % está capacitado para ello (Gobierno Vasco, 2017⁹).

No obstante, estas conquistas han conllevado cambios que la escuela debe tener en cuenta, concretamente en lo que a perfiles de hablantes se refiere. En este sentido, la presencia de euskaldunberris es enorme: en el grupo de edad de 16 a 24 años, un 55,7 % de vascohablantes han aprendido el euskera fuera del entorno familiar (VI Encuesta Sociolingüística, Gobierno Vasco y otros, 2016), y en numerosas ocasiones, viven en contextos de escasa presencia del euskera. Con base en las proyecciones que hemos mencionado anteriormente (Baztarrika y Erize, 2016), en 20 años un 90 % de la población menor de 20 años será vascohablante. No obstante, muchos de ellos serán bilingües con predominio del castellano, con una óptima capacidad de comprensión del euskera pero con habilidades productivas limitadas, integrados en contextos no tan vascohablantes. Por lo tanto, en caso de estabilizarse la tendencia actual, este sector de la población tendrá escasas oportunidades de emplear el euskera fuera de la

⁷Gobierno Vasco, Gobierno de Navarra y Euskararen erakunde publikoa-Office public de la langue basque (2016). *VI Encuesta Sociolingüística de la Comunidad Autónoma Vasca*. Documento inédito (14/10/2016).

https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/8569/VI_Inkesta_Soziolinguistikoa_EAE.pdf?1476439692

⁸Baztarrika, P. y Erize, X. (2016). ¿Y a partir de ahora qué? La sostenibilidad del desarrollo del euskera o «piedra que rueda no cría musgo». Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco.

http://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/noticia/eta_hemen-dik/eu_def/adjuntos/Eta%20hemendik%20aurrera%20zer_2016-05-03.pdf

⁹Departamento de Educación del Gobierno Vasco



escuela. La escuela vasca se encuentra frente al importante reto que supone atender a una gran variedad de perfiles de alumnas y alumnos, con el fin de garantizar una correcta competencia en euskera y contribuir a formar vascohablantes activos, todo ello junto con la colaboración del conjunto de la sociedad.

Sin embargo, el euskera no es el único reto al que tiene que enfrentarse nuestra escuela. Nuestro mundo global exige aprender y tener la capacidad de emplear otros idiomas; en especial el inglés, de cara a facilitar la comunicación a nivel internacional. Por otra parte, debemos tomar en consideración la diversidad cultural y lingüística que existe en nuestras aulas en estos últimos años, en primer lugar para poder acoger de manera adecuada a las personas que se incorporan a nuestro sistema de educación multilingüe y, en segundo lugar, para integrar esas culturas y esas lenguas en nuestro sistema educativo.

3.2 OBJETIVO GENERAL

Nuestro sistema educativo plurilingüe debe estar fundamentado en la calidad, equidad, inclusión e innovación para que tomando el euskera y la cultura vasca como ejes, facilite la adquisición de una competencia avanzada en las dos lenguas oficiales a la vez que garantice un nivel medio en lengua extranjera, poniendo siempre el foco en el desarrollo personal, social, académico y profesional del conjunto de alumnas y alumnos cualquiera que sea su punto de partida.

3.3 PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

3.3.1 Un marco propio para un sistema plurilingüe cuyo eje central es el euskera.

Podemos definir el sistema educativo de la CAV como un sistema plurilingüe cuyo eje es el euskera, que sigue la estrategia trilingüe impulsada por el Parlamento Europeo para alcanzar el plurilingüismo¹⁰. Si bien en otros ámbitos geográficos esta estrategia ha sido planteada mediante el modelo *lengua materna + dos lenguas extranjeras*, en la Comunidad Autónoma Vasca se ha materializado como *dos lenguas oficiales + lengua extranjera*, debido al carácter de lengua minorizada en vías de normalización que tiene el euskera.

¹⁰Parlamento Europeo (2006). *Informe sobre una nueva estrategia marco para el multilingüismo* (2006/2083(INI)). En: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2006-0372+0+DOC+XML+V0//ES>



La escuela plurilingüe no es solo aquella que enseña varias lenguas, sino aquella que cuenta con un proyecto integrador e integral de todas las lenguas y que persigue el desarrollo plurilingüe de las alumnas y de los alumnos. En este sentido, la visión de escuela inclusiva que hemos mencionado en líneas anteriores exige un tratamiento adecuado de la diversidad cultural y lingüística que aportan las familias provenientes de fuera de la Comunidad Autónoma Vasca.

El hecho de que las tres lenguas tengan carácter curricular no quiere decir que deban recibir el mismo tratamiento. La planificación tanto curricular como extracurricular de estas tres lenguas deberá responder a su situación sociolingüística, así como a la función ostentada por cada una de ellas. Hay que tener en cuenta que el euskera es una lengua minorizada que se encuentra en proceso de normalización y en ese sentido, aparte de aprender el euskera, es muy importante que el alumnado desarrolle la competencia sociolingüística para que hagan un uso responsable de las lenguas.

En cuanto al nivel de competencia lingüística que debe adquirir el alumnado, tenemos que partir en primer lugar de su definición para, a continuación, poder establecer una serie de objetivos y diseñar planes basados en los resultados. En la medida que proponemos un sistema plurilingüe con el euskera como eje central, estableceremos como objetivo los siguientes niveles de competencia: alcanzar el nivel B1 del marco común europeo de referencia para las dos lenguas oficiales al finalizar la educación primaria y alcanzar el nivel B2 al finalizar la educación secundaria obligatoria; en cuanto a la lengua extranjera, los niveles A2 y B1, respectivamente. De las evaluaciones realizadas se desprende que el nivel de euskera adquirido no siempre alcanza los estándares deseados, por lo que se procederá a analizar los motivos para implementar mejoras y adoptar medidas que permitan a los centros alcanzar el nivel determinado. Para mejorar es imprescindible la investigación y la innovación, y a la hora de concretar planes, plazos y recursos hay que tener en cuenta que el punto de partida y las situaciones son muy diferentes en cada centro.

3.3.2 El Proyecto Lingüístico del centro educativo y el enfoque metodológico, fundamentales para impulsar un sistema plurilingüe que tenga el euskera. como eje.

Desde el punto de vista de la educación basada en competencias, la competencia lingüística, además de ser una competencia disciplinar, debe ser considerada como una competencia transversal básica –la competencia comunicativa precisamente- y por



lo tanto, requiere ser tratada como eje fundamental de la educación. Eso exige prestar una atención especial al desarrollo de las lenguas y tomar decisiones eficaces.

Un sistema educativo plurilingüe exige la unificación de criterios a la hora de realizar la planificación lingüística, así como la colaboración entre el personal docente de diferentes lenguas. Nuestro currículo ya contempla el tratamiento integrado e integral de las lenguas; en cualquier caso, existen dificultades para su puesta en vigor y es palpable la necesidad de formación en este sentido. El Proyecto Lingüístico de Centro constituye una herramienta única para contribuir a la planificación del aprendizaje y del uso de las lenguas, así como para promover actitudes positivas, teniendo en cuenta el contexto sociolingüístico y los perfiles tanto del personal docente como del alumnado. Debemos consolidar esta herramienta, ya que el objetivo principal del Proyecto Lingüístico de Centro consiste en la adquisición por parte de los alumnos y las alumnas de la competencia lingüística correspondiente a cada una de las etapas educativas. Por lo tanto, si bien el Proyecto Lingüístico de Centro no es una herramienta nueva en nuestros centros, debemos destinar recursos para promover su efectividad y se debe realizar un seguimiento continuo de cara a su mejora.

Por otra parte, es imprescindible adoptar un enfoque metodológico eficaz para la enseñanza de las lenguas y para alcanzar los niveles de competencia que deseamos. Los resultados muestran que la enseñanza de las lenguas no es satisfactoria, con la excepción de unos pocos casos. En este sentido, debemos establecer una visión comunicativa real en la didáctica de la lengua, que reivindique que las lenguas son para utilizarlas y que se aprenden con el uso. Parece ser que esta visión fue incorporada hace ya un tiempo en nuestro sistema, pero a día de hoy nos sigue arrastrando la inercia y continuamos recurriendo a la metodología tradicional, basada en contenidos meramente gramaticales. Podríamos deducir que el empleo de metodologías más activas, basadas en el uso oral y escrito de la lengua, contribuye a un gran avance en la competencia lingüística. No cabe duda de que el modelo pedagógico de los sistemas educativos tiene un efecto directo en el tipo de prácticas comunicativas que se imparte en las aulas; por ello, la competencia oral debe estar garantizada.

Somos conscientes de que la responsabilidad de trabajar la competencia comunicativa va más allá de los profesores y de las profesoras de lenguas. Así, para llevar a cabo la gestión lingüística y trabajar la competencia comunicativa -sobre todo la de euskera-, será necesario además de en las asignaturas de lenguas, también en el resto de áreas, fijar objetivos y planificar e implementar nuevas metodologías. Deberemos asimismo definir este reto en los objetivos del Proyecto Lingüístico del centro, a la vez que



destinamos las herramientas para la consecución de este fin -planificación y formación del personal docente, entre otros-.

En cuanto a la enseñanza del euskera, tal y como hemos afirmado en líneas precedentes, las últimas evaluaciones revelan que, si bien el desarrollo de la competencia en euskera ha sido de una gran magnitud, el nivel que posee el alumnado ha descendido ligeramente. Hay que analizar las razones, y, según el resultado del análisis, adecuar las medidas a tomar, a fin de garantizar que los alumnos y alumnas mejoran su nivel de euskera y consiguen una capacidad comunicativa más completa.

Por otra parte, debemos abordar grandes cambios con respecto a la enseñanza del inglés, ya que los resultados obtenidos no se corresponden con la cantidad de horas destinada tanto en la etapa de educación obligatoria como posobligatoria. Con el fin de lograr los objetivos establecidos, debemos replantear la enseñanza de esta lengua, respondiendo así a una solicitud proveniente también de las propias familias. Una de las mejoras podría estar relacionada con la metodología que se emplea en las aulas, siguiendo la visión comunicativa que hemos mencionado. Asimismo, deberíamos contribuir a la mejora del nivel de competencia del profesorado especialista en inglés. En el diseño de los programas la enseñanza de inglés debe basarse en el contexto de las funciones que dicho idioma desempeña en la comunicación internacional y el intercambio de conocimiento.

Uno de los cambios positivos que se ha realizado durante los últimos años ha sido el fomento del uso del inglés como lengua de enseñanza – el número va en aumento en los últimos años, un 12,6 % en el curso 2012-13 y un 13,1 % en el curso 2014-15 – y sería aconsejable continuar por esta senda. Sin embargo, nos encontramos con dos ámbitos que requieren atención. Por una parte, la calidad de estos programas, dado que debe garantizarse que se planifican con precisión y con suficientes recursos. Por otra parte, el papel otorgado al inglés debe responder a la planificación integral de todos los idiomas presentes en el centro, prestando especial atención a que no ponga en riesgo los objetivos establecidos para el euskera, sobre todo en contextos sociolingüísticos no muy vascohablantes.

En cuanto a la competencia en lengua castellana, las sucesivas evaluaciones revelan que su desarrollo no está en peligro en ninguno de los modelos, ni siquiera en el D. Sin embargo, como recientemente se ha señalado, se deben impulsar metodologías más comunicativas y activas que se enseñen la gramática en su contexto, para garantizar que se desarrollen los registros académicos y formales en esa lengua.



3.3.3 La formación del profesorado, imprescindible para profundizar en prácticas innovadoras de enseñanza de las lenguas.

La formación del personal docente es crucial para poder conseguir los objetivos del sistema educativo. En un sistema plurilingüe, resulta inconcebible que las profesoras y los profesores no cuenten con las suficientes competencias lingüísticas. En el caso del euskera, si bien los datos relativos a la competencia lingüística son positivos, creemos que hay aspectos que mejorar. En cuanto al inglés, estamos lejos de contar con los recursos humanos suficientes para poder ampliar la enseñanza del y a través del inglés.

Siendo así, se desarrollarán una serie de medidas con el fin de contribuir a mejorar la competencia del personal docente en los idiomas curriculares, basándonos en una serie de criterios:

- En cuanto al euskera, durante las últimas décadas se ha producido un gran avance en el nivel del personal de docente -en la actualidad, el 93% del profesorado ha certificado el perfil lingüístico 2 o superior-, por lo que, sin lugar a dudas, debemos tener en cuenta el esfuerzo realizado por este colectivo. No obstante, es de sobra conocido que gran parte del personal docente no se siente cómodo con su dominio del euskera, sobre todo en aquellos casos en los que carecen de ocasiones suficientes para emplear la lengua vasca fuera del entorno laboral. Abordaremos este tema y proporcionaremos ayuda a los profesores y a las profesoras para alcanzar el nivel C1+ y ayudarles a desarrollar un dominio óptimo del euskera, sobre todo a nivel oral.
- En este momento el nivel para ser profesor de inglés y otros idiomas extranjeros es B2. Teniendo en cuenta los datos actuales -solo un 14 % tiene B2, y solo un 8,1 % de la red pública y un 5,4 % de la red concertada tiene C1 o C2-, de cara a una planificación a medio plazo, como objetivo estratégico debería proponerse un nivel C1 para este profesorado¹¹.
- Se definirá el perfil del personal docente de nueva incorporación al sistema educativo, ya que, en esta sociedad cambiante, también las competencias necesarias para educar a un alumnado competente deben ser heterogéneas.

Aparte de la capacidad lingüística, se debe prever que se necesitará una formación específica para hacer frente a los desafíos correspondientes a las lenguas. Por una

¹¹En algunos países europeos, el nivel mínimo exigido para enseñar en inglés es el B2, mientras que en otros ya exigen el C1 (Consejo Europeo, 2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (Eurydice Report, 17th ed., pp. 91-92).



parte, plantear una escuela plurilingüe -no una escuela que enseñe lenguas diferentes- supone un cambio de concepto y requiere realizar un trabajo específico con el profesorado. Por otro lado, para conseguir los objetivos y poner en marcha nuevas prácticas de enseñanza, es necesaria una formación específica en los siguientes términos: en la metodología y en el modo de aplicar con eficacia esa metodología, en el diseño curricular y en la labor interdisciplinar e interlingüística para llevar adelante proyectos multilingües. Finalmente, se precisa de una formación adecuada para dar la bienvenida a la escuela o a la clase al alumnado emigrante, así como para integrar esas lenguas y culturas en el aula desde un punto de vista respetuoso y enriquecedor. Además, teniendo en cuenta que el eje de nuestro sistema es una lengua minorizada que está en proceso de normalización, es imprescindible que el profesorado tenga formación en competencia sociolingüística. Para que todo lo anterior sea eficaz habrá que analizar y adecuar el material didáctico.

3.3.4 La responsabilidad compartida de la sociedad como base para consolidar el plurilingüismo.

El sistema educativo ha conseguido grandes logros en la euskaldunización de los jóvenes; no obstante, en lo que al nivel de competencia lingüística y a su empleo se refiere, los datos relativos al alumnado evidencian que el esfuerzo exclusivo de la escuela resulta insuficiente. El trabajo realizado por los centros escolares debe ser reforzado y complementado con la labor de otros agentes sociales y, para ello, es necesario cuidar, consolidar y alimentar las relaciones entre la escuela, las familias y la sociedad. En los sistemas educativos de éxito, las escuelas, las familias y la comunidad trabajan codo con codo, como integrantes de un solo grupo. En el ámbito de la enseñanza de lenguas también es importante compartir el proyecto y conseguir la implicación de todos y de todas.

La comunidad educativa debe fomentar una actitud favorable hacia la diversidad de las lenguas pues constituye una riqueza común. Para ello, las lenguas de las familias y miembros de la comunidad educativa tienen que tener un espacio propio en la escuela, para poder conocer y valorar estos elementos culturales enriquecedores del entorno.

En cuanto a las familias, hay que reconocer que han realizado una elección seria al apostar por una educación en euskera; sin embargo, es imprescindible que brinden su apoyo al proyecto lingüístico del centro educativo, así como su implicación en todos los aspectos que conlleva el desarrollo multilingüe de sus hijas e hijos, para lo cual



resulta necesario contar con información adecuada y sentirse protagonistas de ese desarrollo mediante las propuestas que realizan y las decisiones que adoptan.

En cuanto a las actividades extraescolares y al ocio, las numerosas iniciativas realizadas en los últimos tiempos para fomentar el euskera han probado ser de gran valor para complementar el desarrollo lingüístico impulsado en los centros, como es el caso del lenguaje oral en el desarrollo del registro coloquial. Asimismo, no hay que olvidar que las actividades lúdicas son de gran utilidad para que los alumnos y alumnas puedan establecer redes sociales significativas en euskera. Por todo ello, sería conveniente impulsar la colaboración entre los actores que intervienen en la escuela, las actividades extraescolares y el tiempo libre. Se fomentará de manera estratégica planificar y desarrollar este trabajo, teniendo en cuenta las necesidades y características de cada contexto. Por ejemplo, en los entornos donde hay alumnado de orígenes diferentes, será conveniente organizar actividades que fomenten sus lenguas maternas.

Pero no podemos separar el desarrollo lingüístico de las actitudes. Varios estudios señalan que en los últimos años predomina entre los jóvenes una conciencia débil con respecto al euskera. Debemos darnos cuenta de que el euskera continúa siendo una lengua minorizada que necesita ser protegida y reflexionar sobre las consecuencias que eso conlleva. Por otra parte, se ha constatado que muchos y muchas jóvenes no desarrollan el suficiente apego hacia el euskera. El alumnado debería desarrollar una actitud que favoreciese la elección del euskera y generar conductas positivas hacia el multilingüismo y la convivencia entre las lenguas. El impulso coordinado de todos los agentes sociales a favor de la escuela permitiría efectuar avances en la normalización de la lengua minorizada a fin de avanzar hacia un multilingüismo efectivo.

En este reto colectivo, cabe destacar el esfuerzo y la labor que realizan las asociaciones de padres y madres para que el triángulo formado por alumnado, escuela y padres y madres funcione de manera eficaz. Por ello, es de vital importancia que estas asociaciones conserven su carácter dinámico para favorecer la mejora continua del sistema educativo.



4. LA EVALUACIÓN

4.1 PUNTO DE PARTIDA

La evaluación de los elementos que inciden en el desarrollo del proceso educativo y de los resultados, así como la investigación sobre los mismos, son requisitos necesarios para la innovación bien fundamentada y la mejora continua del sistema educativo. Por ello, una de las prioridades del sistema educativo vasco es disponer de un sistema de evaluación propio que sea riguroso, fiable, continuo y homologable con las comunidades y países de nuestro entorno. Y que desde las singularidades de nuestro sistema educativo, aporte análisis y datos objetivos sobre su situación y áreas de mejora.

Las razones que justifican el impulso de un modelo propio de evaluación del sistema educativo vasco son, entre otras, las siguientes:

- La constante evolución de las necesidades educativas: vivimos en un mundo cada vez más globalizado y tecnológico, un mundo interconectado con amplios movimientos de población que generan identidades en permanente transformación y enriquecimiento, que sin duda nos enriquece como sociedad, pero que también complejizan el hecho educativo y generan nuevos retos.
- Las características específicas de nuestro sistema educativo: tenemos un sistema que está organizado en dos redes y tres modelos lingüísticos cuya evolución, a demanda de las familias, ha sido muy distinto a lo largo de los años. Además, vivimos en una comunidad con dos lenguas oficiales que coexisten en condiciones sociolingüísticas desiguales, una circunstancia con gran influencia en la educación vasca. Al mismo tiempo, nuestro sistema presenta un conjunto de buenos indicadores educativos en escolarización, inversión, idoneidad o abandono, y se caracteriza por ser uno de los sistemas más equitativos a nivel internacional.
- Resultados educativos que deben mejorar: los porcentajes del alumnado en los niveles iniciales de las competencias evaluadas son menores que en los países y comunidades del entorno, pero al mismo tiempo también son sensiblemente menores los porcentajes de alumnado que está en los niveles avanzados. Es un sistema cuyas últimas evaluaciones indican que tienen margen de mejora. La aspiración por mejorar los resultados educativos, requiere obtener y analizar información acerca de cómo lograrlo y cómo otros sistemas han conseguido hacerlo.



- La necesidad de disponer de medios e instrumentos para conocer la realidad de nuestra educación de forma que: se puedan identificar las mejores prácticas y las áreas de mejora; se facilite a los centros las pistas necesarias para innovar y adaptarse a las nuevas necesidades educativas; y se posibilite la toma de decisiones basadas en las evidencias y los resultados obtenidos.
- El compromiso con la transparencia y el fomento de una participación democrática en la gestión de la educación.

Actualmente todos los sistemas educativos europeos están tratando de buscar las respuestas educativas más adecuadas al planteamiento de aprendizaje y evaluación por competencias, en línea con las acciones prioritarias establecidas en el *Marco para la cooperación europea en el ámbito de la educación y de la formación 2020*. Durante estos tres últimos lustros nuestro sistema educativo ha avanzado progresivamente en la cultura de la evaluación, en general, y en la evaluación por competencias del alumnado, en particular.

La evaluación del alumnado realizada por los centros internamente es la clave en la que se fundamenta cualquier proceso de mejora del sistema: es individualizada, continua, tiene en cuenta el progreso del alumno o de la alumna en el conjunto de las áreas del currículo en relación a las competencias básicas; tiene un carácter formativo y es un instrumento para la mejora tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje. Al final de cada curso escolar, el informe posterior a la última evaluación, incluye el grado de adquisición de las competencias básicas y la decisión de promoción al curso, ciclo o etapa siguiente.

Es este último aspecto el que diferencia netamente las evaluaciones internas del alumnado desarrolladas por los propios centros de las evaluaciones internacionales¹² y de las evaluaciones de diagnóstico externas¹³ desarrolladas en el País Vasco desde el año 2003. Las evaluaciones externas no tienen, a diferencia de las internas, consecuencias académicas en términos de promoción o titulación. Lo que las evaluaciones externas tienen de específico es que aportan un mismo parámetro de medida común para todos los centros. Ello permite conocer y comparar sus resultados con respecto a otros centros que tienen similares características socioeconómicas y socioculturales, o mismo modelo educativo. En la CAPV no se publican los resultados de las evaluaciones externas por centro, evitando la clasificación de centros o la selección del alumnado. Sin embargo, a partir del 2012, se han producido múltiples

¹² En el País Vasco se han realizado las evaluaciones de PISA, cada tres años, desde el año 2003 (2003, 2006, 2009, 2009, 2012 y 2015) con una muestra ampliada de centros, representativa por titularidad y modelos lingüísticos de los centros.

¹³ Se han realizado Evaluaciones de Diagnóstico, de carácter censal, a todo el alumnado de todos los grupos de todos los centros en mitad de etapa, en 4º EP y 2º ESO, en 2009, 2010, 2011, 2013, 2015 y 2017.



actuaciones que han provocado una desvalorización social de las evaluaciones externas. En cierta forma, la pertinencia y utilidad de la evaluación externa ha sido puesta en riesgo.

Las evaluaciones externas tienen, por sus propias características intrínsecas, limitaciones para abordar la evaluación de todas las competencias recogidas en el perfil de salida del alumnado¹⁴. Aun así se han convertido en elemento relevante del debate y de la reflexión interna y están posibilitando la revisión crítica de sus procesos de enseñanza-aprendizaje y la implementación de los planes de mejora desde la perspectiva de la mejora continua.

Partiendo del camino ya recorrido, tenemos retos de futuro relacionados con el desarrollo práctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias y de la evaluación por competencias; la interpretación y definición de medidas de mejora basadas en los resultados de las evaluaciones; la racionalización y ordenación de las evaluaciones; y la generación de un discurso social positivo respecto de las evaluaciones externas, entre otros. De todo ello se deriva la necesidad de que la administración establezca y priorice los criterios requeridos y realice un mayor acompañamiento a los centros a la hora de implementar estos nuevos planteamientos en las aulas.

Por otro lado, diversos estudios demuestran que las direcciones desempeñan una función decisiva en la mejora de los resultados escolares. Siendo así, cobra especial relevancia la evaluación de la función directiva, implementada desde hace casi diez años en la CAPV y dirigida a conocer el desarrollo de la función directiva, a estimular y orientar la mejora de su práctica y a realizar la valoración del desempeño del cargo. A pesar de sus limitaciones – alcanza a solo parte del sistema; está centrada básicamente en la definición y planificación del proyecto de centro; en la evaluación de la figura de la directora o del director del centro y no la del equipo de dirección; y tiene un carácter eminentemente formativo –, este modelo es considerado un referente a nivel europeo¹⁵ y además ha resultado especialmente valioso para abordar el diseño de un modelo de evaluación del profesorado. Hoy por hoy, la evaluación de la función docente ha alcanzado únicamente a los centros públicos y, dentro de estos, únicamente al profesorado que está en prácticas. No obstante esta experiencia está permitiendo avanzar en el desarrollo de las herramientas y procedimientos de

¹⁴ Las Evaluaciones de Diagnóstico evalúan sólo algunas de las competencias definidas en el D236/2015, a saber: la competencia matemática, la competencia en comunicación lingüística en euskera, castellano e inglés, la competencia científica y la competencia de aprender a aprender y hay competencias que no pueden ser evaluadas sino mediante la coevaluación, la observación u otras herramientas que no son susceptibles de ser aplicadas por las limitaciones intrínsecas de las evaluaciones externas

¹⁵ La Inspección Educativa del País Vasco ha liderado el proyecto europeo Evaluation Of School Leadership And Teaching Practice en el marco de Erasmus+ (2015-1-ES01-KA201-015972)



evaluación necesarios para acometer, de manera coherente y progresiva, una intervención sistemática y extensible al resto del profesorado y de centros, siendo este uno de los retos del sistema en el futuro próximo.

Finalmente, es preciso considerar que tanto los centros docentes como la administración educativa cuentan con otros servicios que, con carácter general, carecen de una evaluación sistemática más allá de los procesos de certificación y acreditación de calidad con los que sí cuentan algunos de ellos.

En lo relativo a la evaluación del sistema, el ISEI/IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación educativa) como servicio de apoyo de la Administración y del sistema educativo de la CAPV viene desarrollando investigaciones sobre cuestiones relacionadas con las líneas estratégicas de nuestro sistema – tales como la educación inclusiva y la atención a la diversidad, el plurilingüismo, la excelencia educativa, y la digitalización, entre otros – y gestiona, por otro lado, un modelo de indicadores propio que informa sobre los recursos, procesos y resultados de nuestro sistema. Este modelo requiere también una revisión y su adecuación a las necesidades de nuestro sistema y a las de los centros.

En definitiva, se dispone de multitud de datos e información relevante que ha de ser integrada en la toma de decisiones basada en evidencias y que ha de servir de base para la identificación de las mejores prácticas que, mediante los mecanismos oportunos, sean puestas en conocimiento y a disposición de la mejora de los centros y del sistema en su conjunto.

4.2 OBJETIVO GENERAL

Construir un sistema propio de evaluación e investigación que, partiendo de la experiencia acumulada, sea, por un lado, capaz de analizar de forma integrada los distintos ámbitos o elementos de nuestro sistema educativo e informar la toma de decisiones para responder a los retos específicos desde el respeto de sus singularidades y, por otro, se convierta en un instrumento que contribuya a la mejora de los resultados educativos.



4.3 PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

4.3.1 Un marco propio de evaluación para la mejora continua de nuestro sistema educativo.

Los principios que deben caracterizar y regir un marco propio e integral de evaluación para la mejora continua de nuestro sistema educativo son los siguientes:

- Plantear la evaluación como un instrumento formativo y orientado hacia la innovación y la mejora de los centros y del alumnado.
- Desarrollar un enfoque integral de la evaluación dado que es un proceso complejo y multifactorial que comprende a todos los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje: alumnado, profesorado, currículo, direcciones, centro escolar, familias, comunidad y sistema educativo.
- Buscar la complementariedad entre la autoevaluación y las evaluaciones externas:
 - La evaluación de los aprendizajes y del desarrollo de las competencias del alumnado realizada internamente por todos los centros educativos de manera continua e individualizada, debe tener en cuenta el progreso de cada una de las alumnas y alumnos en el conjunto de las áreas del currículo en relación a las competencias básicas, sea cual sea su punto de partida y sus características personales. En ese sentido, la evaluación se convierte en uno de los elementos centrales en que se fundamenta cualquier proceso de mejora, tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje.
 - Las evaluaciones externas no deben ser entendidas como un elemento fiscalizador, sino como una referencia objetiva y común a los centros para la innovación y la mejora. Una referencia que les permite situar sus resultados con respecto a otros centros de características similares, revisar sus procesos de enseñanza-aprendizaje con respecto a aquellos que obtienen mejores resultados y aprender con ellos.
- Priorizar la evaluación, investigación y elaboración de propuestas de mejora a nivel de sistema en los ámbitos de: desarrollo curricular y metodológico; ámbito organizativo y de funcionamiento; ámbito comunitario; ámbito de desarrollo profesional del equipo docente y directivo así como de buenas prácticas detectadas en las investigaciones.



- Favorecer la implementación de procedimientos e instrumentos propios de evaluación en coherencia con el modelo educativo-pedagógico y las singularidades de nuestro sistema.
- Ordenar y racionalizar las evaluaciones externas estableciendo claramente los objetivos, el alcance, los resultados y entregables esperados de cada una de ellas y velando por su complementariedad respecto a las evaluaciones internas.
- Homologar los indicadores, criterios y métodos de evaluación e investigación del sistema educativo vasco para que sea comparable con los utilizados por otros organismos similares autonómicos, estatales e internacionales.
- Garantizar la transparencia y la participación en el proceso de evaluación:
 - La importancia de los desafíos que afronta el sistema educativo demanda una información pública y transparente acerca del uso que se hace de los medios y los recursos puestos a disposición de los centros así como una valoración de los resultados que con ellos se alcanzan, teniendo en cuenta la incidencia del entorno socio-económico, cultural y lingüístico.
 - Requiere así mismo garantizar, mediante los procedimientos oportunos, la participación de la comunidad educativa tanto en la fase de diseño, preparación y aplicación de las evaluaciones internas y externas de los centros, como en el proceso de análisis y sobre todo, en la definición y adopción de los compromisos de mejora oportunos.

4.3.2 La evaluación por competencias del alumnado orientada a promover mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje para el máximo desarrollo educativo de cada alumna y alumno.

La evaluación del alumnado, eje central de nuestro sistema, se entiende como un componente curricular inseparable de los restantes componentes del currículo – competencias básicas, objetivos, contenidos y metodología – y tendrá sentido en la medida en que sea coherente con los mismos, esto es, que se trate de una evaluación por competencias y que tome como referencia el perfil de salida del alumnado al final de cada etapa.

Esta evaluación, adaptada a la diversidad del alumnado, a sus características y necesidades específicas, debe estar orientada a promover mejoras en el modelo de enseñanza-aprendizaje con el fin último de favorecer el máximo desarrollo educativo de todas y cada uno de las alumnas y alumnos.



El perfil general de salida del alumnado establece las competencias básicas que ha de lograr. Constituye para el centro educativo el eje articulador para: definir el carácter propio o identidad de su Proyecto Educativo; orientar los planes de mejora, la programación, el desarrollo y la evaluación de las etapas de la Educación Básica; y planificar la formación del profesorado. En este sentido, se acuerda darle una mayor concreción y coherencia para que, más allá de los criterios e indicadores de logro ya definidos, permita identificar los elementos básicos a priorizar siempre desde el punto de vista del alumnado que será el elemento referencial de todo el currículo.

Por otro lado, hoy por hoy, a falta de un modelo de evaluación integral por competencias elaborado como tal, se hace necesario integrar progresivamente la visión por competencias en la modificación y revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje por disciplinas y contenidos. El desarrollo de un modelo por competencias requiere trabajar y evaluar de forma interdisciplinar; revisar los instrumentos y procedimientos de calificaciones del alumnado; impulsar cambios organizativos y metodológicos en centros piloto de referencia; evaluar su desarrollo y compartir las experiencias. Y para todo ello, resulta esencial la formación específica del profesorado así como la asesoría y acompañamiento permanente a los centros.

Así mismo, se plantea como prioritario un esfuerzo de racionalización de las evaluaciones externas del alumnado de forma que resulten complementarias no sólo con las evaluaciones internas de los propios centros, sino también, con las evaluaciones externas propias –las censales de mitad de etapa y las muestrales del perfil de salida de final de etapa- y las evaluaciones internacionales. Es necesario clarificar y regular su periodicidad en un horizonte temporal de medio plazo para que los centros puedan integrarlas de manera normalizada.

4.3.3 La evaluación de la función directiva y de la función docente orientada a la mejora del desempeño profesional.

La autonomía de los centros supone confiar en la capacidad de los centros educativos para desarrollar proyectos propios vinculados a la responsabilidad por los resultados, dentro de un compromiso por incrementar el éxito educativo de su alumnado. Para ello, es fundamental la figura del equipo directivo del centro, que lidera dichos proyectos mediante el ejercicio del liderazgo pedagógico y de gestión. Una gran cantidad de estudios e investigaciones señalan que hay dos variables clave en la mejora de la calidad educativa de los centros y de los sistemas educativos: la labor docente y la función directiva. Su influencia es determinante tanto en la gestión y organización del aula y del centro como en la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.



La función y desarrollo de los equipos directivos ha estado en el centro de las preocupaciones en nuestra comunidad desde hace mucho tiempo. Por ello, desde 2008 se ha venido implementando un Plan de evaluación de la función directiva de los centros públicos, que hay que potenciar para desarrollar liderazgos sólidos, posibilitar direcciones estables, cualificadas y consolidadas, incentivar la tarea directiva y facilitar la selección de direcciones cualificadas y centradas en el liderazgo pedagógico. Para ello se requiere revisar y simplificar el procedimiento de evaluación, incluida la actualización de la normativa de evaluación de la función directiva y la definición de las tareas de acompañamiento y de seguimiento.

Junto con la dirección, como se ha señalado, el profesorado es otra de las variables que más incidencia tiene en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que hace recomendable avanzar en un modelo de evaluación de la función docente que permita identificar las áreas de mejora en su desempeño y programar los apoyos o medidas que requiere su desarrollo profesional. El perfil competencial del profesorado que propone el nuevo marco pedagógico ha de servir como referencia básica para este proceso de evaluación así como para la identificación de las dimensiones, criterios, indicadores, fuentes de evidencia y buenas prácticas relacionadas con la evaluación de la función docente. Dicha evaluación ha de apoyarse en la autoevaluación y la co-evaluación entre-pares como instrumentos esenciales, tener carácter formativo y orientador, y ser extensible a todo el sistema.

4.3.4 La evaluación de los centros y del sistema para avanzar en un sistema más autónomo, eficiente y eficaz.

En un contexto de avance progresivo de la autonomía de los centros, se precisa desarrollar un modelo de evaluación de la eficacia de los centros de forma que pueda tener un carácter de mejora desde la perspectiva educativa-pedagógica, y de la responsabilidad en la gestión y la organización, ante los compromisos que se asuman con la Administración y la comunidad educativa. La rendición de cuentas, tiene que ver tanto con la necesidad de que los centros dispongan de información que les posibilite llevar a cabo procesos de mejora, como con el derecho que tiene una sociedad democrática de conocer la situación de la educación sostenida con fondos públicos.

Un modelo de evaluación de centros debe desarrollar herramientas de autodiagnóstico de gestión avanzada que permitan buscar mejoras en la coordinación pedagógica y curricular; identificar buenas prácticas docentes y de liderazgo; y establecer mecanismos ágiles que permitan compartir experiencias mediante el aprendizaje entre iguales para su extensión al resto de centros. Este tipo de evaluación



ha de favorecer la participación y la implicación de las familias y de la comunidad educativa y sus resultados y aprendizajes han de integrarse en un Plan de Mejora del Sistema Educativo y de los Proyectos de Centro.

El desarrollo de las herramientas de autodiagnóstico de gestión avanzada debería servir, así mismo, para la evaluación de los otros profesionales no-docentes y de los servicios complementarios con los que cuentan los centros educativos, así como de los servicios de apoyo de la administración educativa que, hoy por hoy, carecen de una evaluación sistemática.

Por otro lado, los sistemas educativos con mejores resultados se caracterizan por la evaluación periódica de los indicadores y elementos principales del sistema, por utilizar las evaluaciones internas y externas para identificar áreas de mejora y por la toma de decisiones de política educativa basada en las evidencias obtenidas. En esa línea, es preciso actualizar nuestro sistema de indicadores, y hacerlo en coherencia con los sistemas de indicadores europeos. Además, para informar la toma de decisiones sería recomendable hacer un esfuerzo de mayor concreción y adaptación de los indicadores generales a nivel de centro para que les resulte útil, en la gestión de sus procesos de enseñanza-aprendizaje y en el análisis de otros aspectos de carácter más organizativo.



5. LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS

5.1 PUNTO DE PARTIDA

La autonomía de los centros como fórmula de regulación y gobernanza de políticas educativas, supone confiar en la capacidad de los centros educativos para desarrollar proyectos propios que respondan a sus contextos particulares y estén vinculados a la responsabilidad por los resultados, dentro de un compromiso por incrementar el éxito educativo de su alumnado y la cohesión social.

En este sentido, el título V de la Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca, regula la autonomía de los centros públicos, tratando de buscar el equilibrio entre la mayor autonomía posible para aquellos y la necesaria coordinación y control que la Administración debe mantener sobre los mismos. Dicha autonomía se manifiesta a través de la aprobación y ejecución por los centros de sus proyectos educativo, curricular y de gestión y de su reglamento de organización y funcionamiento.

Se puede afirmar que los centros públicos, en general, han hecho uso de forma progresiva de la autonomía pedagógica para la elaboración y aplicación de su propio proyecto educativo, del proyecto curricular, o de las programaciones de aula, adaptándolos al contexto específico y atendiendo a la diversidad del alumnado. No obstante, fortalecer los proyectos educativos de centro y sus mecanismos de evaluación, permitirá avanzar -mediante la formación y acompañamiento específicos- hacia una autonomía stricto sensu.

En el ámbito de autonomía de gestión y organización, cabe mencionar el primer avance que supuso el programa Kalitatea Hezkuntzan – en marcha desde el año 2005 – como programa de gestión de calidad en todos los ámbitos de gestión pedagógica, académica y organizativa, y en el que algunos centros resultaron acreditados. Si bien, el paso posterior, que suponía el desarrollo de una convocatoria para dotar de mayor autonomía a aquellos centros que estaban acreditados en Kalitatea Hezkuntzan y que además contaban con direcciones estables y comprometidas, no se produjo.

Posteriormente, ya en el 2015, la normativa destaca la autonomía de los centros como uno de los ejes de acción prioritario para la implementación del nuevo modelo educativo. Y lo hace fundamentado en la experiencia de diferentes sistemas educativos en el ámbito internacional que constatan la importancia de la autonomía como factor que incide en la calidad educativa.



El desarrollo de proyectos orientados a la mejora de resultados educativos, complementados con márgenes de autonomía que los hagan viables y con la correspondiente responsabilización por los resultados, son factores que favorecen dicha mejora. Asimismo, la autonomía posibilita una conexión más directa con el entorno, una mayor participación social; una respuesta más eficaz a las necesidades pedagógicas, una gestión basada en la diversidad, una mejora en la equidad y calidad educativa, y un mayor empoderamiento de la comunidad educativa en general y de sus profesionales en particular.

El equipo directivo del centro resulta fundamental para el buen desarrollo de proyectos propios de centro. Diversos estudios constatan que las direcciones desempeñan además una función relevante en la mejora de los resultados escolares, al influir en la motivación y en la capacidad de los docentes, así como en el entorno y la cultura escolar. En ese sentido, la selección y preparación de los candidatos y candidatas más idóneas así como el reconocimiento a su labor adquieren a día de hoy un carácter prioritario en las políticas educativas. A su vez, el contar con direcciones estables resulta indispensable. La realidad nos indica, sin embargo, la dificultad de disponer en los centros de direcciones estables.

Por último, el desarrollo de la autonomía tiene implicaciones importantes para el gobierno y la organización del sistema educativo en su conjunto, ya que conlleva generar un gobierno multinivel que favorezca la implicación de la comunidad educativa en la toma de decisiones relativas al centro, con un nuevo equilibrio de responsabilidades entre la comunidad educativa, la propia administración e incluso la sociedad que lo rodea. A tal fin, la autonomía deberá venir acompañada de una mayor participación de la comunidad educativa y una cultura más proclive a la rendición de cuentas.

5.2 OBJETIVO GENERAL

Avanzar progresivamente en el desarrollo de una mayor autonomía de los centros educativos en aras a una mayor calidad del proyecto educativo, un mayor vínculo con su entorno y una mayor contribución a la cohesión social, situando el centro educativo y su proyecto, en el núcleo de la mejora del sistema.



5.3 PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

5.3.1 Una mayor autonomía de centros para el mejor desarrollo de sus proyectos educativos.

El principio que fundamenta la autonomía de los centros consiste en situar el centro educativo en el núcleo de la mejora del sistema educativo, como factor relevante de mejora educativa y parte de la premisa de que lo diferente no se puede tratar ni gestionar de la misma manera.

La autonomía conlleva dotar a los centros de mayor capacidad de decisión, a la vez que de una mayor responsabilidad en los resultados, para que puedan desarrollar sus propios proyectos educativos, adaptados a su entorno y a sus especificidades sociales, geográficas, lingüísticas, culturales. La autonomía busca aglutinar y permitir una mayor participación y corresponsabilidad del profesorado y de la comunidad educativa.

Esto implica capacitar a los centros para que puedan intervenir en ámbitos relevantes de gestión y organización que hasta ahora, en los centros públicos, están restringidos a la Administración, como son, la gestión de los fondos, la perfilación de las plantillas o la capacidad para determinar la propia estructura organizativa, entre otros.

En este sentido, la autonomía representa un cambio sustancial en la forma de relacionarse la Administración y los centros, para lo que se hace fundamental desarrollar una relación de mutua confianza y corresponsabilidad reforzada con sistemas de acompañamiento, seguimiento y evaluación. A tal efecto, podría desarrollarse una estructura de gestión de la administración educativa que permita una mayor cercanía, celeridad y eficacia en la gestión.

Será el propio centro el que profundice en su autonomía para desarrollar proyectos educativos que respondan a sus singularidades, tengan incidencia real en la calidad educativa y garanticen a su vez una mayor equidad e igualdad de oportunidades. Así, el propio centro decidirá voluntariamente el nivel de autonomía y el grado de avance que quiere desarrollar respecto a las tres dimensiones principales de autonomía:

- La autonomía pedagógica, que permite al centro adoptar las medidas que se adapten a las características del alumnado y a los planteamientos educativos del centro. Puede afectar, entre otros aspectos, a la oferta educativa, a la organización de los grupos de alumnos, del uso del tiempo en las actividades curriculares, de los espacios y de los recursos didácticos o el desarrollo de proyectos didácticos que impliquen una organización horaria diferente de las materias de las previstas con carácter general.



- La autonomía organizativa, que otorga a los centros la capacidad para determinar, respetando ciertas prescripciones, su estructura organizativa, de forma que los centros puedan determinar la estructura que mejor se adapte a sus proyectos educativos. La autonomía pedagógica y organizativa se fundamenta en el criterio de que la organización interna de un centro está al servicio de los criterios y objetivos educativos definidos en el proyecto educativo y no al revés.
- La autonomía de gestión, que dota a los centros y concretamente a sus direcciones de la posibilidad de intervención en aspectos fundamentales que condicionan la viabilidad de un proyecto educativo. Podría intervenir, entre otros aspectos, en la determinación de las características de la plantilla del centro, y se basa en la premisa de que el proyecto educativo de un centro es efectivo en la medida que puede contar con un profesorado comprometido con ese proyecto y con un perfil adaptado a las necesidades del mismo. La autonomía de gestión también implicaría la gestión económica y entre otras, la capacidad de decidir sobre el uso social del centro.

5.3.2 El proyecto de centro y los acuerdos de corresponsabilidad como instrumentos fundamentales para avanzar en la autonomía.

Cada centro escolar, en virtud de su autonomía, debe definir lo que quiere ser y lo que se propone hacer para ofrecer las mejores oportunidades educativas a su comunidad. Esta definición se recoge en el Proyecto Educativo de Centro, que es el documento fundamental en el que la comunidad escolar expresa sus opciones y plantea sus prioridades educativas.

Por su parte, los acuerdos de corresponsabilidad basados en el Proyecto Educativo de cada centro y orientados a la mejora del éxito escolar son el instrumento que consideramos podría dotar de mayor eficacia la autonomía de los centros.

Los acuerdos de corresponsabilidad recogen los compromisos que adquieren ambas partes en un contexto de mayor autonomía para los centros. Por un lado, se especificarían los compromisos adquiridos por los centros con la Administración para conseguir los objetivos específicos de mejora reflejados en sus Proyectos de Centro. Y por otro, la Administración con los centros, definiendo los medios y apoyos que facilitaría la Administración para que los centros puedan implementar dichos planes y obtener los resultados previstos.

Estos acuerdos de corresponsabilidad, servirán de instrumento para construir la autonomía de los centros públicos, y se consensuarán entre la Administración y los



centros públicos que de la misma dependen, respetando su naturaleza voluntaria y progresiva.

La administración promoverá de manera prioritaria el desarrollo de acuerdos de corresponsabilidad con aquellos centros públicos de entornos desfavorecidos que muestren mayores dificultades para desarrollar su autonomía, de forma que se fortalezcan sus proyectos de centro y puedan dar respuestas más adecuadas a su alumnado y comunidad educativa.

Asimismo, podrán consensuarse acuerdos de corresponsabilidad específicos con centros privados sostenidos con fondos públicos, que atendiendo a la singularidad de su proyecto educativo resultaran de interés social para la Administración.

El desarrollo de autonomía que se instrumenta a través de estos acuerdos de corresponsabilidad será objeto de un mayor acompañamiento y supervisión por parte de la administración a cuyo fin podría acudir a una estructura que facilite la gestión.

Una mayor autonomía exige a su vez establecer mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas entre centro, administración y la comunidad educativa en su conjunto. La importancia de los desafíos que afronta el sistema educativo demanda como contrapartida una información pública y transparente acerca del uso que se hace de los medios y los recursos puestos a disposición de los centros, así como una valoración de los resultados que con ellos se alcanzan, teniendo en cuenta la incidencia del entorno socio-económico, cultural y lingüístico.

5.3.3 El liderazgo escolar y la cultura de corresponsabilidad, pilares esenciales para el desarrollo de la autonomía.

La autonomía de los centros requiere impulsar el liderazgo a través de la figura de la dirección. Una dirección profesional y estable que esté al servicio del Proyecto de Centro y que tenga como función prioritaria el liderazgo educativo y la mejora de los resultados educativos y el crecimiento personal de los alumnos a través de la implicación del profesorado en los objetivos de mejora del centro.

Un liderazgo sólido y competente, a la vez que estable, implica que se debe invertir y, en su caso, adecuar los procesos de selección, habilitación – instaurando por ejemplo una acreditación formal –, formación continua y acompañamiento de los directores y las directoras.

El desarrollo de la autonomía de los centros basada en un liderazgo compartido y corresponsable, requiere de la motivación, reconocimiento y confianza en los y las



docentes que acceden a funciones directivas. Habrán de ponerse los medios para que dicha función directiva constituya una función atractiva, de forma que las personas mejor preparadas y más adecuadas según la singularidad del centro, se presenten a los puestos de dirección. Y además, impulsar el desarrollo de su conocimiento y habilidades para que ejerzan un liderazgo eficaz.

Por otro lado, para que las direcciones se centren en su labor fundamental, que es el liderazgo pedagógico y la organización y desarrollo profesional del profesorado y personal no docente, deben contar con los debidos apoyos en los centros para facilitar la gestión y tareas administrativas.

Un liderazgo competente es importante de cara a lograr la implicación de la comunidad educativa. En ese sentido, se hace necesario impulsar una cultura de mayor corresponsabilidad del profesorado y propiciar marcos o mecanismos que favorezcan la colaboración entre el profesorado y la implicación colectiva con el desarrollo del proyecto de centro.

5.3.4 La implicación de la comunidad educativa con el Proyecto de Centro como garantía de un buen desarrollo de la autonomía.

La participación y corresponsabilidad de la comunidad educativa en general y de las familias en particular es otra de las palancas clave para que el centro ejerza su triple autonomía de una manera eficaz.

Desde la perspectiva institucional, es preciso impulsar un cambio cultural y revitalizar la regulación y las prácticas de participación para darles autenticidad y utilidad de forma que se facilite la participación de la comunidad educativa, bien sea a través de las AMPAS, de asociaciones de alumnado, claustros, consejos escolares u otros.

Desde una perspectiva más social, si el nuevo paradigma de la educación por competencias subraya, que la educación es cosa de todos, que el desarrollo competencial se logra mediante la educación formal y se enriquece con la formación no formal e informal, hemos de asumir esa realidad y entender el sistema educativo en un sentido amplio, como sistema escolar más familiar y más social. Se trata de avanzar hacia verdaderas comunidades educativas e impulsar y articular para ello la intervención educativa de todos los agentes del ámbito cercano –incluidos ayuntamientos y otras organizaciones locales –, en torno al proyecto de centro, para que aprovechando las ventajas que la autonomía otorga, se mejore el servicio educativo.



La mayor implicación de la comunidad educativa, aporta no solo una mayor legitimidad a las instituciones educativas sino que también enriquece las experiencias de aprendizaje y genera cohesión social. Para ello, se han de proponer nuevos espacios e instrumentos y metodologías y se han de desarrollar iniciativas innovadoras que favorezcan y promuevan, desde una mayor autonomía del centro, la participación del alumnado, las familias y el entorno más próximo en el proyecto de centro.



6. BASES PARA EL ACUERDO

LA MODERNIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

1. Un profesorado empoderado y prestigiado para responder a un alumnado con nuevas necesidades y nuevas formas de aprender.
2. La transformación metodológica y el desarrollo de nuevos contextos de aprendizaje, base para responder al cambio de paradigma educativo.
3. Las nuevas tecnologías para aprender mejor y desarrollar una ciudadanía competente para una sociedad cohesionada e interconectada basada en el conocimiento.
4. La adecuación de las estructuras y la organización del sistema al nuevo paradigma de la educación.

LA CONVIVENCIA

5. La convivencia, el eje vertebrador de una escuela diversa para una sociedad cohesionada.
6. Modelos de intervención integrales y flexibles que garanticen oportunidades educativas de calidad para un alumnado diverso y centros educativos con singularidades propias.
7. Mecanismos de garantía en el acceso y la admisión del alumnado, para una escolarización más inclusiva y equilibrada favorecedora de una mayor convivencia y cohesión social.
8. La corresponsabilidad de las familias y agentes educativos, fundamental para favorecer la convivencia.

LAS LENGUAS

9. Un marco propio para un sistema plurilingüe cuyo eje central es el euskera.
10. El Proyecto Lingüístico del centro educativo y el enfoque metodológico, fundamentales para impulsar un sistema plurilingüe que tenga como eje el euskera.
11. La formación del profesorado, imprescindible para profundizar en prácticas innovadoras de enseñanza de las lenguas.
12. La responsabilidad compartida de la sociedad como base para consolidar el plurilingüismo.

LA EVALUACIÓN

13. Un marco propio de evaluación para la mejora continua de nuestro sistema educativo.
14. La evaluación por competencias del alumnado orientada a promover mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje para el máximo desarrollo educativo de cada alumna y alumno.



15. La evaluación de la función directiva y de la función docente orientada a la mejora del desempeño profesional.
16. La evaluación de los centros y del sistema para avanzar en un sistema más autónomo, eficiente y eficaz.

LA AUTONOMIA DE LOS CENTROS

17. Una mayor autonomía de centros para el mejor desarrollo de sus proyectos educativos.
18. El proyecto de centro y los acuerdos de corresponsabilidad como instrumentos fundamentales para avanzar en la autonomía.
19. El liderazgo escolar y la cultura de corresponsabilidad, pilares esenciales para el desarrollo de la autonomía.
20. La implicación de la comunidad educativa con el Proyecto de Centro como garantía de un buen desarrollo de la autonomía.