

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

---

Volumen 30 Número 141

13 de septiembre 2022

ISSN 1068-2341

---

## Los Retos Políticos y Sociopedagógicos de la Buena Educación en Castilla y León, España<sup>1</sup>

*Leoncio Vega Gil*

*Juan Carlos Hernández Beltrán*

*Marta Lambea Ortega*



*Eva García Redondo*

Universidad de Salamanca

*Víctor González López*

Universidad de Valladolid

*Yadirnacy Vargas Hernández*

Universidad de Salamanca



*David Revesado Carballares*

Universidad Pontificia de Salamanca

España

**Citacion:** Vega Gil, L., Hernández Beltrán, J. C., Lambea Ortega, M., García Redondo, E., González López, V., Vargas Hernández, Y., & Revesado Carballares, D. (2022). Los retos políticos y sociopedagógicos de la Buena Educación en Castilla y León, España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(141). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6548>

---

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte del Proyecto de Investigación de I+D concedido por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León con el título de *La sociedad 'bien educada' de Castilla y León. Factores determinantes, acción política de mejora y retos sociales (2019-2021)*. Ref. SA017G19. Programa de apoyo a Grupos de Investigación Reconocidos de las universidades públicas de Castilla y León (BOCYL, 9/julio/2019).

**Resumen:** El presente trabajo de investigación versa sobre las relaciones “paradójicas” entre territorio y educación en España, tomando como referente el espacio castellanoleonés que ofrece, en base a informes nacionales e internacionales, unas cotas educativas plenamente comparables internacionalmente. Esta “buena educación” presenta un importante margen de mejora. El equipo de investigación ha realizado 59 entrevistas abiertas (a una muestra de 8 centros). Se han entrevistado dos tipos de actores: sociales y educativos. El estudio se estructura en dos partes. Una “política” en la que los retos se han diagnosticado a partir del enfoque metodológico SLR (*Systematic Literature Review*) y, una segunda, “pedagógica”, en la que el tratamiento de las fuentes orales se ha realizado a partir del CCS (*Comparative Case Study*) (Bartlett y Vavrus). Los resultados nos indican que en el imaginario de los actores aparecen desafíos que requieren respuesta (política y social). Se refieren a las condiciones laborales y formativas de los docentes, a los recursos y medios, a las relaciones entre actores y a los ajustes curriculares. También exigen reforzar las relaciones con el entorno (socioeconómico e institucional), la estabilidad de las políticas educativas, la confianza y responsabilidad de y en la educación, un refuerzo de la autonomía escolar y pedagógica y la mejora de la formación de los equipos directivos.

**Palabras clave:** territorio; actores educativos; buena educación; políticas educativas

### **The political and sociopedagogical challenges of good education in Castilla y León, Spain**

**Abstract.** The present research work deals with the “paradoxical” relations between territory and education in Spain, taking as a reference space the Castilian-Leonese language that offers, based on national and international reports, fully internationally comparable educational levels. This “good education” presents significant room for improvement. The research team carried out 59 open interviews (to a sample of eight centers). Two types of actors have been interviewed: social and educational. The study is structured in two parts. A “policy” in which the challenges have been diagnosed from the SLR (Systematic Literature Review) methodological approach and, a second, “pedagogical”, in which the treatment of oral sources has been carried out from the CCS (Comparative Case Study) (Bartlett and Vavrus). The results indicate that in the imaginary of the actors challenges appear that require a response (political and social). They refer to the working and training conditions of teachers, to resources and means, to the relationships between actors, to curricular adjustments. They also require reinforcing relations with the environment (socio-economic and institutional), the stability of educational policies, the trust and responsibility of and in education, a reinforcement of school and pedagogical autonomy and the improvement of the training of management teams.

**Key words:** territory; educational actors; good education; educational policies

### **Os desafios políticos e sociopedagógicos da boa educação em Castilla y León, Espanha**

**Resumo:** Este trabalho de pesquisa trata das relações “paradoxais” entre território e educação na Espanha, tomando como referência o território de Castilla y León que oferece, com base em relatórios nacionais e internacionais, níveis educacionais totalmente comparáveis internacionalmente. Essa “boa educação” apresenta um importante espaço para melhorias. A equipa de investigação realizou 59 entrevistas abertas (com uma amostra de 8 centros). Dois tipos de atores foram entrevistados: social e educacional. O estudo está estruturado em duas partes. Uma “política” em que os desafios foram diagnosticados a partir da abordagem metodológica SLR (*Systematic Literature Review*) e uma segunda, “pedagógica”, em que o tratamento das fontes orais foi realizado a partir do CCS (*Comparative Case Study*) (Bartlett e Vavrus). Os resultados indicam que no imaginário dos atores existem desafios que exigem uma resposta (política e social). Referem-se às condições de trabalho e formação dos

professores, aos recursos e meios, às relações entre os atores, aos ajustes curriculares. Exigem também o reforço das relações com o ambiente (socioeconómico e institucional), a estabilidade das políticas educativas, a confiança e responsabilidade da e na educação, o reforço da autonomia escolar e pedagógica e a melhoria da formação das equipas de gestão.

**Palavras-chave:** territorio; atores educacionais; boa educação; políticas educacionais

## Los Retos Políticos y Sociopedagógicos de la Buena Educación en Castilla y León, España

La descentralización educativa es consecuencia o producto de la descentralización política (Gimeno, 2005; Puelles, 2010). Aún con todo, algunos autores se empeñan en ver en la LOMCE (2013) una recentralización educativa, no tanto desde la perspectiva política sino de la práctica escolar de los hechos, es decir, las pruebas de evaluación (García-Rubio, 2015). La reforma recientemente aprobada y expresada en la LOMLOE (*Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de la Educación*) (2020) realiza una apuesta política por reforzar la descentralización (lingüística y pedagógica) así como por suavizar el camino escolar de los alumnos para evitar las repeticiones. Diferencias de interpretación aparte, parece inobjetable que el programa de evaluación de competencias al finalizar la escolarización obligatoria, el conocido *Programme for International Student Assessment* (PISA) o los informes elaborados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), han venido a ofrecer evidencias en torno al diferencial educativo territorial en España. Es decir, la construcción del conocimiento en el marco escolar español está siendo expresado y estudiado en términos territoriales y diferenciales. Las Comunidades Autónomas españolas están siendo legitimadas pedagógicamente, a pesar de que buena parte de ellas proceden de una construcción política e institucional arbitraria, a través de los distintos programas, nacionales e internacionales, de evaluación de competencias. Además, la territorialización educativa española no ha evolucionado hacia una descentralización “nórdica” fundada en el “control local”, sino que se ha quedado una regionalización intermedia.

El trabajo de investigación presenta una estructura en torno a tres bloques temáticos. Por una parte, se realiza un esfuerzo de síntesis de las relaciones entre territorio y educación en el marco de la construcción del Estado de las Autonomías en España. El segundo bloque pretende una reconfiguración de los “retos políticos” de la “buena educación” en el contexto regional castellanoleonés. El tercero aborda los desafíos pedagógicos que presenta la educación regional desde la práctica de la organización y funcionamiento de las instituciones escolares a partir del estudio de las percepciones de los actores de la educación en su configuración como redes de actuación. En relación con la metodología, se parte de una investigación cualitativa que utiliza el enfoque denominado SLR (*systematic literature review*; Verger et al., 2016). Asimismo, nos servimos del CCS (*comparative case study*; Bartlett y Vavrus, 2017) que refuerza el análisis comparativo, vertical y horizontal, enfatizando las interconexiones entre los actores educativos que, en su práctica procesual, actúan conforme una estructura de actor-red.

La Tabla 1 que adjuntamos a continuación recoge la muestra detallada que hemos utilizado como fuente de información. Los centros de enseñanza primaria y secundaria consultados, el estatus de los profesores (incluido el sexo), las especialidades curriculares de los mismos, los cursos de los estudiantes de bachillerato y los cargos de los equipos directivos.

La Tabla 2 recoge la tipología de los actores sociales consultados con distinción de sexo, edad y tipo de cualificación.

**Tabla 1**  
*Ficha Técnica 1*

Centros	Profesores			Alumnos Bachillerato		Directivos		Actores Sociales		
	Sexo	Estatus	Especialidad	1º	2º	Directores	Jefe de Estudios	Sin Estudios	Estudios secundarios	Estudios superiores
IES Lucía de Medrano (CE1)	H :4	Funcionarios con destino: 4	Matemáticas: 2 CCSS: 1 Literatura: 1				1			
CEIP F. Villalobos (CE2)	M: 5	Funcionarios: 3	CCSS y				1			1
IES Zorrilla (CE3)	H: 1	Interinos:3	CCNN: 6							
CEIP Simancas (CE4)	M :1	Funcionarios: 2	Matemática:1			1	1			
	H: 1		Biología: 1		7					
	M: 3	Funcionarias con destino definitivo: 3	Letras: 1 Infantil: 1 AL-PT: 1							
IES A. Machado (CE5)	H.:1	Funcionario:1	Matemáticas: 1				1			
CEIP MRZ (CE6)	M: 1	Interino:1	Biología: 1							
	H:2	Funcionarios:4	Inglés:2				1			
	M:2		E. Física:1 I. y P.:1							
IES C. Moyano (CE7)		Funcionarios con destino: 5	Matemáticas: 3 Física: 1 Literatura: 1	1						
IES V. de Lucerna (CE8)	H:3	Interinos:3	Ciencias: 3	1	2	1	1			
	M:3	Destino:3	Letras: 3							
Total	H:17	F.:25	Matemáticas:7	2	9	6	2			1
	M:15	L.:7	Biología: 2 CCSS y CCNN:10 L. y L.:7 Otros: 6							
Centros	H :4	Funcionarios con destino: 4	Matemáticas: 2 CCSS: 1 Literatura: 1				1			

Fuente: Elaboración Propia

**Tabla 2***Ficha Técnica 2*

Profesiones	Sexo	Edad	Sin estudios (o básicos)	Estudios Secundarios	Estudios Superiores
Trabajadores cualificados (estudios superiores)	M:7 H:1	Media de 28 años en la mujer. Y de 23 en hombres			8
Trabajadores sin cualificación Empresarios y autónomos Desempleados Otros	H: 2	Media de 54	2		

*Fuente:* Elaboración propia

## Los Retos Políticos de la Buena Educación. La Dimensión Vertical

### Sobre la Condición Docente

En primer lugar, se ofrecen unos datos poblacionales del colectivo docente en Castilla y León en el ámbito no universitario. El número total de maestros de Educación Infantil, Primaria y Educación Especial se eleva a 15.233 (77% en centros públicos y el resto, el 23%, en privados concertados). En el caso de profesores de Enseñanzas Secundarias y Formación Profesional, éstos suman 13.686 (el 72% en centros públicos y el 28% en privados concertados) (CECL, 2018). No obstante, las tasas de interinidad se han elevado en los últimos años como consecuencia de las limitaciones a la tasa de reposición, situación que es vista por el CECL con preocupación. Dichas magnitudes no aparecen reflejadas en los informes institucionales, pero están en torno al 27% en Segovia (2020), según el sindicato ASPES-CL, y del 28% en Burgos (según el Diario de Burgos) y que afecta, de manera especial, al colectivo docente de formación profesional.

En la Tabla 3 se recoge la relación alumno/profesor por centro educativo (educación infantil, educación primaria y educación secundaria) y tipo de centro (público/privado). En la misma se pone interés en el porcentaje de alumnos repetidores con especial atención a los datos sobre educación secundaria.

**Tabla 3***Ratio y Repetidores*

	Ratio alumnos/profesor (2013-14), por tipo de centro		Alumnos repetidores (en %). (2017-18) *
	Públicos	Privados	
Educación Infantil	8.9	10.3	
Educación Primaria	13.2	14.7	3.4
ESO + Bach + FP	10.9	14.1	ESO: 9.2. BAC: 14.2

*Fuente:* Consejo Económico y Social (2017); CEE, 2019. (\*) algún curso

Castilla y León es la Comunidad Autónoma que arroja una tasa más elevada de alumnado que repite curso en la etapa de Bachillerato y, a su vez, también es la de mayor repetición en segundo curso.

En relación con la remuneración salarial, los docentes españoles están “bien pagados”, tanto en términos comparativos como relativos (según nivel de renta). El salario bruto anual del profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) se mueve entre un 140% (el mínimo, a la entrada) y un 196% (el máximo, a la salida European Commission, 2015). No obstante, la descentralización política de nuestro país genera diferencias en la masa salarial. El sindicato profesional STECYL ha puesto de relieve que un maestro puede ganar 300€ menos en Castilla y León que su homólogo en el País Vasco o Baleares. En secundaria también se producen estas diferencias; el profesorado, con 12 años de antigüedad, en las Autonomías en las que cobra menos son Castilla y León y Madrid que, paradójicamente, cuentan con un nivel competencial más alto, según la evaluación educativa realizada a través del programa PISA de sus datos desagregados por regiones en España.

Hay también otras variables a considerar. Así, con la intención de indagar en relación con la motivación y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, el programa PISA (OCDE, 2019) ha contemplado algunas condiciones pedagógicas de los profesores de educación secundaria inferior tales como los apoyos que reciben, sus conductas y comportamientos, e incluso la valoración del entusiasmo. Este viene interpretado como “estilo de aprendizaje” que incluye expresiones como gestos, movimientos, entonación de voz, cuñas de humor, etc. El entusiasmo del profesorado tiene efectos positivos en las actitudes y motivaciones de los estudiantes y puede reflejar un fuerte interés, o no, en el tema. También existe relación entre el entusiasmo percibido y la cultura lingüística, así como con el clima escolar. En algunos países, una mayor disciplina está relacionada con un mayor entusiasmo de los docentes. En España esta relación causal no es positiva.

Analizado el sistema educativo en Castilla y León en perspectiva general, se advierten tres debilidades de manera singular: a) *vulnerabilidad* del sistema de organización docente, tanto debido a la fluctuación de la tasa de interinidad como por la dependencia de las coyunturas económicas que se expresan a través de recortes presupuestarios, reducción de la tasa de reposición y, por consiguiente, merma de actuaciones y prácticas pedagógicas. Bien es verdad, que no parece que la crisis haya provocado una disminución en la calidad de la educación; tal vez, debido al sobreesfuerzo de los actores educativos, especialmente el profesorado y cargos directivos; b) un sistema desequilibrado o *disfuncional* en términos sociales y pedagógicos; c) el problema de la *profesionalización* medida a través de tres indicadores: conocimiento, autonomía pedagógica y trabajo colaborativo (Schleicher, 2018). No se dispone de investigación pedagógica sobre la profesionalización docente en Castilla y León. Sin embargo, dado que el modelo de formación de docentes de todos los estratos del sistema educativo es común para todos los territorios, podemos inferir que los niveles y características de la profesionalización también son las mismas. Para el caso español, el indicador de profesionalidad se sitúa en 6 sobre 10. Presentando, en este caso, valores muy homogéneos en las tres categorías. Sin embargo, los países con índices elevados (en torno a 9) son más fuertes en autonomía y en trabajo colaborativo<sup>2</sup>.

Si se tiene en cuenta los niveles de inserción laboral de los egresados de los grados de magisterio y de los estudiantes que cursan el Máster de Formación de Profesorado, se puede apreciar, a través de los datos facilitados por las Unidades de Calidad de las Universidades de Castilla y León, que la ocupación media se sitúa en el 40% en educación primaria y en el 53% en educación secundaria. Datos coherentes con los facilitados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2019 a) según los cuales la inserción laboral de los graduados en educación infantil se encuentra en el quinto decil y los otros magisterios en el sexto.

---

<sup>2</sup> Los países con un mayor nivel de profesionalización docente son Rusia, Estonia, Singapur, Nueva Zelanda y Reino Unido. España y Portugal se sitúan en la parte baja de la tabla. Véase: Vega (2020)

La cuestión ahora es, ¿cómo mejorar o qué proponer para mejorar los indicadores anteriores? Si se piensa en la vulnerabilidad del sistema docente solamente puede ser mejorada a través de un blindaje normativo. La educación en general, y la formación del profesorado en particular, no deberían estar a merced de las crisis económicas coyunturales. Bien es verdad, que un volumen de docentes contratados es necesario en el sistema para que pueda acompañarse con el crecimiento vegetativo y los ajustes internos de los procesos profesionales del ejercicio de una actividad laboral. Por ello, defendemos que los desequilibrios en el sistema (oferta y demanda) solamente pueden ser conjugados a través de la puesta en marcha de estudios prospectivos sobre las necesidades que presenta el sistema educativo, el cambio de modelo de transición a los estudios superiores (a través de procedimientos de acceso y admisión más rigurosos, siendo los centros de Educación Secundaria los encargados del primero, y las universidades -Facultades de Educación-, del segundo) (no se trata de repensar el modelo único o diverso de Selectividad), la masterización de la formación de los maestros con 3+2, y unos procesos de reclutamiento sumamente flexibles y pedagógicos. Por tanto, la política no debe determinar la educación, sino que es al revés; es la educación la que debe definir y diseñar la política, si realmente pretendemos mejorar la calidad de la educación (Rufino, 2021).

En relación con el reto profesional, se hace necesario acometer los elementos de mayor fuerza a nivel internacional que son la capacidad del docente para poder estar presente en la toma de decisiones sobre planes de estudio, diseños curriculares, prácticas educativas, unidades didácticas, investigación-acción, nuevas metodologías, diseños de la formación permanente, etc., y también reconsiderar el trabajo colaborativo, en equipo, en redes profesionales e institucionales, etc., a través de una serie de medidas que apoyen y reconozcan este tiempo necesario para la actividad docente. Algo parecido a las *study lessons* (trabajo colaborativo reconocido de docentes dedicado a preparar y compartir prácticas educativas, elaboración de proyectos, diseño de guías didácticas, etc...) que utiliza el sistema educativo de Japón. No obstante, los mecanismos de evaluación y supervisión son también un instrumento de mejora de la profesionalización como pone de manifiesto TALIS (OCDE, 2014). Los países en los que se aplica algún modelo de evaluación y supervisión de la función docente (el desempeño) son también los que apoyan más a sus profesores a través de *mentorización*, información, ayuda, asesoramiento, etc. en las prácticas escolares. En España, el 30% de los docentes de CINE 2 no recibe ningún tipo de ayuda; el 28% recibe información y asesoramiento del equipo directivo o del propio director, pero no de mentores u otros profesores. Esto tiene relación con el hecho de que algo más del 80% de los docentes, según los directores, no han sido objeto de evaluación o supervisión formal (OCDE, 2014).

### **Las Nuevas Tecnologías y la Educación**

Castilla y León ha realizado una apuesta firme por mantener y mejorar los resultados académicos en el tejido escolar, a pesar de los buenos indicadores que se reflejan en los informes tanto nacionales como internacionales. Una apuesta que pasa, necesariamente, por la mejora de las condiciones escolares y también por la mejora en la dotación de recursos tecnológicos que, en ocasiones, otorgan una mayor autonomía a los propios estudiantes (Simões y Faustino 2019). Esta batería de programas se expresa y concreta en el Plan Global de Mejora de los Resultados (Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 2019); la Estrategia Regional de Investigación e Innovación para una Especialización Inteligente (RIS3) (2014-2020) y la Agenda Digital para Castilla y León. Y programas como REDXXI (Red de Escuelas Digitales de Castilla y León) o el Plan de Escuela Rural de Castilla y León. Y, como no, proyectos de innovación educativa como Ingenia, Conecta, Explora, Crea, etc. Y los 21 centros BITS (bilingües, inclusivos, tecnológicos y seguros); o la certificación CoDiCe TIC para centros con determinada excelencia tecnológica. Con especial atención a jóvenes con problemas de fracaso escolar (Consejo Económico y Social, 2017). No obstante, la implantación de las nuevas tecnologías sigue siendo desigual y deficitaria en muchas zonas de la geografía territorial (Morales, 2017).

Sin embargo, a pesar del despliegue de medios y recursos referidos, la pandemia derivada del COVID-19 (y que iniciara su incursión en España en el mes de febrero de 2020), ha puesto sobre la mesa las grandes carencias tecnológicas en términos de medios y, sobre todo, las debilidades de conectividad en bastantes zonas de la geografía regional; fenómeno que afecta no sólo a la educación primaria y secundaria, sino también al tejido universitario. Unas deficiencias que se han acometido a través de mucha solidaridad, voluntarismo y sobre esfuerzo del teletrabajo por parte de los docentes, fundamentalmente (Vega et al, 2021a). Hasta la televisión ha servido como medio pedagógico. Bien es verdad, que las carencias están socialmente delimitadas y geográficamente localizadas. Pero es un tema de sumo interés en una región extensa y con una densidad de población de 26 habitantes por kilómetro cuadrado. No nos consuela el saber que en otras regiones y otros países ha ocurrido lo mismo. Estas deficiencias conocidas en el tejido escolar y desconocidas para el gran público, pero que la crisis a visibilizado, deben servir como acicate para realizar, en los próximos meses y años, mayores esfuerzos de dotación de medios y, sobre todo, de reforzar la conectividad en el mundo rural; este debe ser el nuevo reto de la política educativa y de las instituciones públicas.

### **En Torno a los Procesos de Escolarización**

La cobertura y protección de la escolarización obligatoria sigue en pleno debate político y académico, tanto a nivel nacional como internacional. Algunos países la han ampliado por “arriba” (Holanda, Portugal) y otros por “abajo” (Francia). No obstante, la cuestión no es tanto su ampliación o reducción, sino que realmente (y no solo formalmente) de cobertura y asistencia a toda la población en edad escolar.

La institución escolar proporciona cobertura y protección, en Castilla y León, a 64.705 alumnos en Educación Infantil, 123.654 en Educación Primaria, 84.575 en Educación Secundaria Obligatoria, 30.375 en Bachillerato y 40.322 alumnos en Formación Profesional. Los datos están equilibrados en términos de género. Se puede hablar, por tanto, de una escolarización universal. No obstante, las Comisiones de Escolarización de las capitales de provincia están lidiando cada año con problemas que inciden en algunas circunstancias sociales de precariedad y vulnerabilidad. En términos de centro, el 67,6% de los alumnos cursan sus estudios en los de carácter público (en plena sintonía con la media nacional). En centros privados la escolarización es del 3,6%, frente a una media nacional del 7,3%. Es en la educación concertada (centros privados con financiación pública) donde se producen mayores diferencias. En Castilla y León la escolarización en este tipo de centros es del 28,8%, superada por regiones como Madrid, País Vasco, Navarra, La Rioja y Baleares. La “ruralización” de la escolarización también es de interés, dado que en Castilla y León un 40% del alumnado de primaria y secundaria estudia en centros no urbanos. Unos centros rurales que, en términos competenciales, arrojan mejores niveles que los urbanos, según el informe PISA (OCDE, 2019). Mejores competencias con menores medios y recursos.

No obstante, se ha producido un descenso paulatino en la escolarización de alumnos en Castilla y León. Desde el curso 2010-11 la matrícula ha descendido en 35.000 alumnos. Es una cuestión del descenso en el crecimiento vegetativo, pero también de la pérdida poblacional de la región. Un descenso que afecta, especialmente, al mundo rural (se han perdido 7000 alumnos en la última década). En cuanto a los alumnos extranjeros, Castilla y León cuenta con un volumen importante y en crecimiento; algunos centros acogen entre el 60 y 70 por ciento de alumnado alóctono.

### **Sobre la “Eскурridiza” Equidad**

El concepto de equidad en educación hace referencia a la medida en que las condiciones familiares, económicas y sociales del alumno no afectan a su rendimiento escolar; se trata de estudiantes cuyos resultados académicos no son consecuencia de los antecedentes o circunstancias socioeconómicas de las que proceden. Es por ello que, cuando la variabilidad en

los resultados está determinada por el origen social y económico, se habla de inequidad (Gortazar, 2019; OCDE, 2019; Paz-Maldonado et al., 2021; Schleicher, 2018; Sicilia y Simancas, 2018). Desde hace varias décadas, es de especial interés para muchos Estados que sus sistemas educativos sean equitativos. A través de distintas evaluaciones, se ha comprobado que la calidad de la educación de un país es un predictor fiable de la riqueza que obtendrá a largo plazo; incluso en los países pobres el solo hecho de garantizar el acceso a la educación a todos ya generará beneficios económicos; si a esto le añadimos una mejor calidad de la educación, se podría garantizar un reparto de la riqueza más equitativo entre los ciudadanos (Schleicher, 2018).

En términos PISA (OCDE, 2019), un sistema educativo es más integrador y equitativo cuanto menor sea el índice de aislamiento y de segregación por centro. Este aspecto no se puede entender sin analizar estas variables de aislamiento y segregación (Gortazar, 2019); los mismos pueden existir por múltiples factores como la situación socioeconómica de las familias, el país de nacimiento del estudiante, la pertenencia a un grupo étnico-cultural o, incluso, por su rendimiento académico previo, contribuyendo, todo ello, a la generación de fenómenos de exclusión y desintegración social (Martínez y Ferrer, 2018).

Con el objetivo de comprender las relaciones entre equidad y educación en Castilla y León, se presentan los datos facilitados por los distintos informes PISA; en este sentido, parece interesante considerar cuatro variables. Por una parte, el tipo de centro en el que los alumnos cursan sus estudios; en este caso, Castilla y León presenta las tasas más bajas (0,13-0,10) (situando la media de España entre 0,21 y 0,26); lo que nos indica que los alumnos de Castilla y León tienen menos probabilidad de estar inscritos en centros en los que los alumnos menos aventajados se encuentran con otro tipo de alumnos. En segundo lugar, el caso del alumnado “resiliente”; Castilla y León junto con Extremadura, Galicia y la Rioja son las Autonomías con los mayores porcentajes de este tipo de alumnos en el sistema educativo (entre un 7.5% y un 8.1%). En tercer lugar, los cuasi-estados de la educación en los que más influye el contexto socioeconómico en el rendimiento son Madrid, La Rioja y Andalucía; y donde menos en Aragón y Castilla y León. Y, finalmente, los datos agrupados del porcentaje de alumnos en los niveles inferiores de la tabla de medición PISA; agrupando el alumnado situado en -1 y el alumnado de 1 (son los que tienen dificultades de integración social), se aprecia en Castilla y León un 14.8%, siendo la media en España de 21.6%. Por tanto, la calidad no está reñida con la equidad (Vega, 2016). No obstante, en los últimos años esta relación se ha separado en todos los territorios del Estado español.

### **La Participación de los Adultos en la Educación Social**

La pluralidad que envuelve al colectivo adulto obliga a prestarle una atención educativa pormenorizada a la par que diferenciada (Medina, 2000). En este sentido, la exigencia de una nueva fórmula educativa que acoja las singularidades del grupo hace que se generen, a la sazón, retos por superar. La atención cultural y educativa a las personas adultas y mayores se ha convertido en una prioridad dentro de Castilla y León, donde un 25% de su población refiere una edad superior a los 65 años y, un porcentaje similar, estudios superiores (INE, 2019). Por ello, que los adultos de la región sean referentes a nivel nacional, por ejemplo, en conocimiento del inglés (Education First, 2019) no sorprende, pero tampoco deslumbra. Por ello, en el planteamiento político-educativo de la región prima la idea de alcanzar la excelencia que pasa por aumentar los, todavía bajos, porcentajes de participación en acciones de educación (formal: 2.2%; no formal: 11.1%) (INE, 2019). El más de medio millón de adultos de la región cataloga de insuficientes los procesos formativos en los que participó, considerando la incompatibilidad horaria (45.3%), la falta de tiempo por tener cargas familiares (34%), el alto coste de la misma (30.1%), la falta de apoyo del empleador o de la institución (26.4%) o la dificultad para encontrar la formación que precisaba (24.2%), como principales causas de ello.

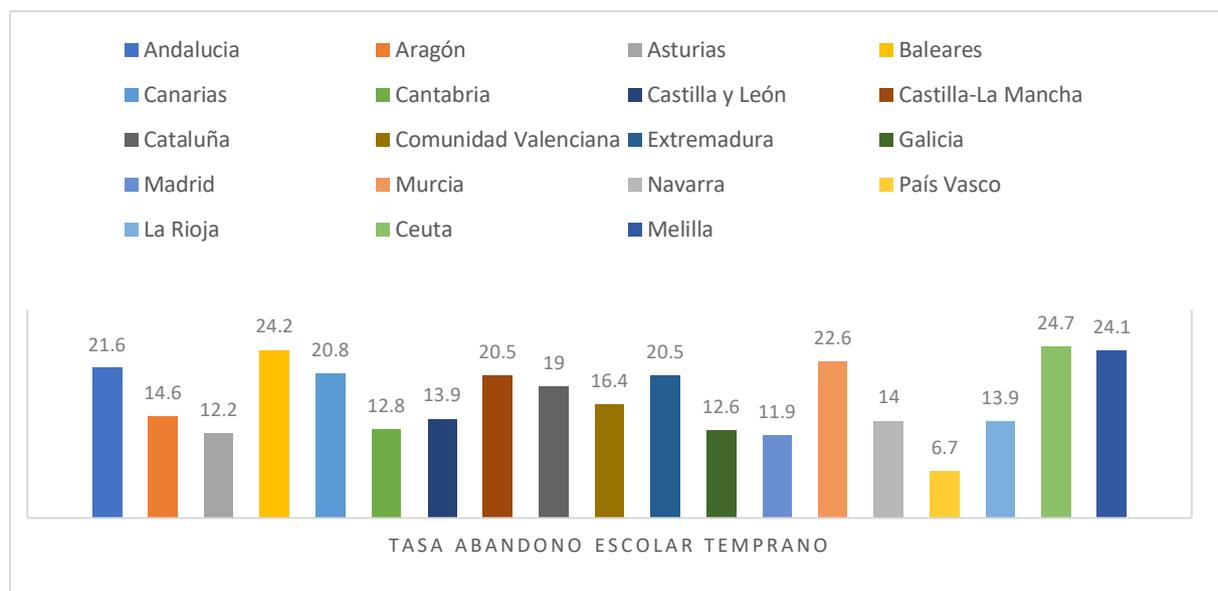
El actual Plan Estratégico de Aprendizaje a lo largo de la Vida 2014-2020 (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014) propone un impulso nacional a la educación permanente, comprometiéndose con la formación continua de todos los ciudadanos como vehículo para favorecer la cohesión social y el crecimiento económico. Al hilo de esta norma, surge el conocido *Marco de Actuación en Aprendizaje Permanente 2017-2020*; en el que el Consejo de Educación de Personas Adultas de Castilla y León es el encargado de encabezar y asumir su responsabilidad asentada en los preceptos de la *Estrategia Europa 2020*: alcanzar un 15% de adultos participando en actividades de aprendizaje y formación, mantener el analfabetismo erradicado, elevar el nivel de competencias clave, reincorporar al sistema educativo a las personas menores de 30 años con abandono escolar temprano y mejorar la empleabilidad de todos los adultos, especialmente de los más desfavorecidos. En este sentido, no se debe olvidar que, pese a que alrededor de 21.000 personas adultas se encuentran, anualmente, implicadas en su formación continua en centros educativos de titularidad pública (Consejería de Educación. Junta de Castilla y León, 2017); lo cierto es que una cifra similar (que supone en torno a un 0.8% de la población regional mayor de 16 años) es analfabeta (INE, 2011). Es, a esa minoría, a la que se dirigen, de manera prioritaria, las políticas de educación de adultos en curso.

### **El Abandono Temprano de la Educación**

La práctica pedagógica e institucional de la repetición de curso sigue estando presente en el debate político y también en el pedagógico. De tradición francesa, está pensada para mejorar los niveles de rendimiento y capacidades; es esta la razón por la cual viene siendo defendida tanto por los actores políticos como por los docentes y algunos académicos en Castilla y León. La prueba de su eficacia está en los rendimientos competenciales; uno de los territorios donde más se repite es el castellanoleonés (junto con el País Vasco) y también es el de mayores y mejores cotas de educación, tanto en términos de calidad como de equidad. Repetición y abandono suelen estar conectados estadísticamente y curricularmente. Según las tablas que recogemos a continuación (elaboradas en base a los datos facilitados por el INE y PISA), en regiones como Madrid y Castilla y León la tasa de abandono educativo temprano se sitúa entre el 10 y el 15 % y la de alumnos repetidores (de al menos un curso), en torno al 30 %. Sin embargo, en regiones como Extremadura, Canarias o Andalucía la tasa de repetidores se sitúa por encima de la media nacional y sus tasas de abandono educativo son realmente altas. Y, en términos de rendimiento académico, las primeras son comparables internacionalmente y las segundas presentan unas mayores debilidades educativas.

Las instituciones europeas fijaron como objetivo una tasa de abandono escolar temprano del 10 %, para 2020. Un reto difícil de conseguir en buena parte de los territorios de la geografía española, como se puede comprobar en la tabla que adjuntamos. Los valores medios de abandono escolar en España superan, no sólo las previsiones, sino también los datos actuales con un 7.3 % superior; y un 2.3 % más de las recomendaciones de la OCDE. Las regiones de Andalucía, Baleares, Canarias, Castilla la Mancha, Extremadura, Murcia, Ceuta y Melilla, superan la tasa del 20 % de abandono.

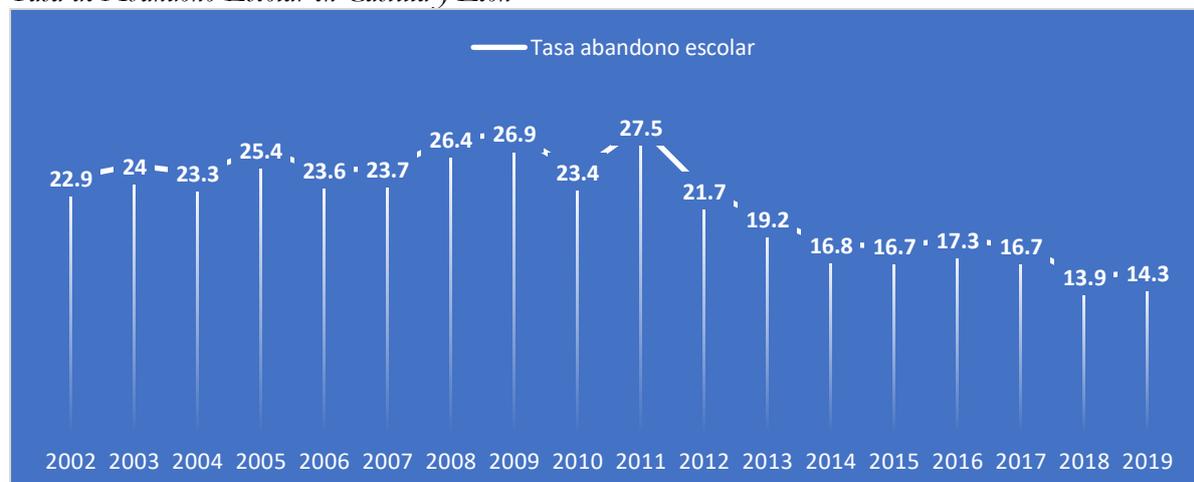
En el Gráfico 1 que incorporamos a continuación procedemos a realizar un estudio estadístico del abandono escolar temprano en todo el territorio nacional, desglosado por espacios territoriales o Comunidades Autónomas cuyo análisis se recoge después del gráfico.

**Figura 1***Tasa de abandono escolar en España (2019)*

Fuente: Elaboración propia a través de los datos del MEFP (2019b).

En relación con las magnitudes de abandono escolar ofrecidas por Castilla y León, hemos de poner de manifiesto que ésta región ocupa el octavo lugar del ranking nacional. No obstante, como puede percibirse en la tabla adjunta estas magnitudes han sufrido un repunte entre 2008 y 2011 y, desde entonces se han ido reduciendo progresivamente. Una situación un tanto paradójica si tenemos en cuenta que la crisis económica reforzó la demanda social de educación. Tal vez, Castilla y León no se vio tan afectada al centrar el capital económico en el sector servicios y en el agrario y ganadero.

En el gráfico 2, el análisis se centra en la Comunidad Autónoma de Castilla y León a lo largo de las últimas 2 décadas. Se perciben unas tasas de abandono considerables, que se han reducido en los últimos años. Lo que parece ser compatible con los buenos rendimientos escolares del sistema educativo en el espacio regional de Castilla y León.

**Figura 2***Tasa de Abandono Escolar en Castilla y León*

Fuente: Elaboración propia a través de los datos del MEFP (2019c).

## **El Reto de la Inclusión**

La escuela inclusiva se ha convertido en un reto para la educación en el mundo, tal y como lo planteaba el Foro Mundial de la Educación 2015, organizado por UNESCO; se pretende garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente. A nivel nacional, y en base a la LOMCE (2013), el fomento de la educación inclusiva queda contemplado en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, y en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Ambos plantean el marco de referencia para responder a la diversidad en la escuela regular tanto en educación primaria como en la educación secundaria obligatoria y bachillerato. En el caso de la educación primaria, los colectivos que quedan contemplados son el alumnado con necesidades educativas especiales, el alumnado con altas capacidades intelectuales y el alumnado que se incorpora de manera tardía al sistema educativo. En este sentido, la LOMLOE apuesta también por reforzar la capacidad inclusiva del sistema a través, sobre todo, de la educación comprensiva.

En un ámbito más regional, pero en esta misma línea, el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022, aprobado por Acuerdo de 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, establece en sus principios, así como a lo largo de sus seis líneas estratégicas la necesidad de alcanzar una educación inclusiva de calidad para todo el alumnado del sistema educativo de Castilla y León proponiendo objetivos y actuaciones encaminadas a su consecución.

El reto de una escuela inclusiva comienza cuando se da el salto cualitativo de la integración a la inclusión, que supuso aceptar que no bastaba con asegurar el derecho a recibir una educación en entornos ordinarios, sino que además se debía garantizar el derecho a una educación equitativa, con calidad y de excelencia, dirigida a todo el alumnado, ocupándose, sobre todo, de aquellos que se encuentran excluidos o en riesgo de exclusión, para que puedan convertirse en ciudadanos activos, críticos y solidarios (López-Aznaga, 2011). Este proceso supone pasar del modelo integrador que entiende la diferencia a otro inclusivo que entiende la igualdad (Jiménez, 2010). Así pues, la inclusión debe entenderse como el ejercicio de un derecho universal que requiere, no obstante, de la disposición, por parte de los centros y de los recursos necesarios para hacerlo efectivo, ya que una de las características fundamentales de este modelo es que el alumnado siempre se encuentre en el aula ordinaria y es allí donde recibe los apoyos especiales, con lo que se consigue que todos los alumnos aprendan juntos, independientemente de sus diferencias.

Sin embargo, una cosa son las buenas intenciones y otra la tozuda realidad. La educación inclusiva sigue siendo un reto para la escuela y una tarea pendiente en las políticas educativas. Varios son los aspectos relevantes a la hora de implementar la inclusión en los centros educativos: personal cualificado, disponibilidad de servicios de apoyo, espacio y equipamiento adecuado para responder a las necesidades de niños y niñas, la formación y la regulación. Pero van a ser las actitudes y la profesionalidad del colectivo docente la clave fundamental para el éxito de la educación inclusiva en su implementación y su desarrollo. La evidencia empírica nos confirma que una de las barreras más importantes para avanzar hacia prácticas más inclusivas, es el imaginario de los docentes en todos los niveles de la enseñanza, que no se sienten suficientemente preparados ni capacitados para responder de manera efectiva a la amplia diversidad de características y necesidades educativas que conforman el aula (De Boer et al., 2011; OCDE, 2014). No obstante, el debate sigue sin resolverse dado que la política apuesta por la integración e inclusividad y la sociedad más por la diferenciación y atención especializada. Como muestra, tenemos que recordar que durante el proceso de elaboración de la última reforma educativa española (plasmada en la LOMLOE (2020)), que pretendía integrar las escuelas y centros de educación especial en el sistema, se vio envuelto en las protestas de los padres defendiendo la continuidad de la educación especial de forma independiente.

A todos estos desafíos que tiene por delante la educación inclusiva, hemos de añadir el que ha supuesto y supone la educación en tiempos del COVID-19. En una encuesta realizada a

2.000 familias en España, casi el 50% asegura tener dificultades para acceder a los materiales que les proporcionan los centros educativos. La brecha en el acceso y manejo de las TIC debido a las diferencias socioeconómicas ha afectado de forma manifiesta a la educación inclusiva.

Fundamentalmente las principales dificultades están en el acceso a recursos tecnológicos y acceso a internet para estar conectados con el centro educativo, algo que con recursos económicos podría solventarse, pero también está la carencia de suficientes apoyos de accesibilidad cognitiva y apoyos personales, que es mucho más difícil de compensarse (Vega et al., 2021).

Las familias de mayor nivel cultural son capaces de compensar la falta de escuela, por eso la pedagogía de la presencia es la que realmente otorga justicia social, porque compensa las diferencias de origen, a través de las distintas interacciones profesor-estudiante. Ofrecer un tipo de educación mixto entre un modelo presencial y virtual demandará más recursos humanos y técnicos, de parte de la administración educativa y cambios estructurales dentro de los contenidos de los planes educativos, pero toda esa inversión en recursos no podrá asegurar el deseo y la justicia de una escuela inclusiva.

### **Los Flujos Migratorios y la Educación Intercultural**

El fenómeno de la emigración en España constituye, como es bien sabido, uno de los rasgos fundamentales para comprender la transformación –en todos los órdenes- que se produjo desde la década de los años sesenta del siglo pasado hasta el momento actual teniendo en consideración, además, la recepción de inmigración exterior especialmente desde los años noventa. Un fenómeno económico, político, social y, como no, también pedagógico.

La comprensión de lo que hemos venido en denominar sociedad “bien educada” supone como punto de partida una mirada multifactorial en la que algunos elementos presentan rasgos singulares muy marcados en la comunidad autónoma objeto de estudio. Uno de esos rasgos endémicos es, precisamente, los flujos migratorios y la demografía en nuestro territorio.

El análisis de las estadísticas sobre inmigración en Castilla y León nos indica que el porcentaje de alumnado extranjero en el sistema educativo castellano-leonés era del 6,2 % en el curso 2015-2016. Y en términos absolutos es preciso indicar que se observan dos hitos muy diferentes en cuanto a su magnitud. Por un lado, se evidencia un crecimiento sostenido en el tiempo desde el curso 2004-2005 hasta el curso 2011-2012, momento éste en el que la presencia de alumnos inmigrantes en las aulas alcanza sus mayores cifras (29.766, casi doblando los guarismos de 2004). A partir de ese momento, la tendencia ha sido a la baja hasta alcanzar una cifra de 21.740. En síntesis, y a tenor de esta nueva dinámica de disminución del número de extranjeros en el torrente escolar podría dar lugar a la tentación de imputar como factor determinante del alto rendimiento del sistema escolar a su bajo porcentaje de alumnado extranjero. Sin embargo, esta hipótesis se antoja débil dado que, por ejemplo, La Rioja dobla porcentualmente con un 13,1 % al territorio de Castilla y León y ha venido registrando unos datos de rendimiento escolar en las pruebas PISA que vendrían a confirmar que el porcentaje de población inmigrante en las aulas no determina el buen comportamiento de los sistemas educativos.

Otro de los datos especiales del territorio tiene que ver con su enorme dispersión poblacional que, junto con la extensión del territorio, tienen como corolario una densidad especialmente baja (especialmente en provincias como Soria o Zamora donde esta variable presenta unos valores de 8,63 hab/km y 16, 80 hab/km respectivamente). O si se prefiere en comparación nacional, la densidad media de Castilla y León es de 26 hab/km frente a los 92 hab/km del conjunto del país. Naturalmente, la dispersión geográfica supone desafíos en la planificación y financiación de los servicios públicos, incluido, claro está, la prestación del servicio educativo que debe ser pensada en claves distintas a otros territorios con una configuración demográfica diferente. Las cifras referidas con anterioridad también nos conducen al señalamiento de una de las señas de identidad regional: la ruralidad de su territorio. Así, frente a un 9,4% de población española que vive en núcleos rurales, Castilla y León eleva este

porcentaje hasta el 25,8 % todo lo cual tiene importantes derivadas para las políticas educativas como hemos advertido líneas arriba.

En relación con el contingente inmigrante en el sistema escolar de Castilla y León cabe hacer aún una matización ulterior. Así, y en cuanto al tramo obligatorio de la escolaridad, el porcentaje de alumnado extranjero es de 6,34 % en educación primaria y 7,21 % en ESO; hay que subrayar que el porcentaje de este alumnado disminuye sensiblemente en el Bachillerato (4,42 %), esto es, a partir de las etapas post-obligatorias. Asimismo, llama poderosamente la atención el porcentaje abultado de alumnos extranjeros que cursan la Formación Profesional Básica (20,03 %) (Acuerdo del Diálogo Social –ADS–, 2018).

En suma, no existe un desafío especialmente relevante en cuanto a la interculturalidad, referida ésta en términos cuantitativos, sino que el elemento especialmente revelador de la Comunidad Autónoma de Castilla y León es su incapacidad para retener a los segmentos de población más formados y dinámicos.

### **La Educación Superior (Formación y Empleo)**

En lógica correspondencia con el factor demográfico referido con anterioridad, el sistema universitario de Castilla y León ha sufrido en los últimos años una merma considerable de población universitaria. Así, por ejemplo, tomando como referencia el curso 95-96 y el último del que se tienen datos oficiales, 2019-2020, las cifras son elocuentes. El distrito universitario de Salamanca ha pasado de 32.213 estudiantes matriculados en titulaciones de Grado a 21.283 con una tónica general de minoración de estudiantes en todas las universidades públicas de nuestro territorio en mayor o menor medida.

A pesar de la reducción significativa en la matrícula (especialmente en los grados), estamos ante una estructura de educación superior tal vez sobredimensionada que ofrece actualmente una oferta de 278 grados y 262 másteres universitarios. Por ello, encontramos el proceso de discusión acerca del llamado “Mapa de Titulaciones” que ha de orientar el sistema universitario castellano leonés en los próximos años. Una planificación cuya *desideratum* parece pasar por un mayor esfuerzo de internacionalización (apuesta por el modelo de campus europeo), una planificación estratégica de titulaciones, modernización docente a través por ejemplo de un mayor esfuerzo en la competencia digital del profesorado y, ya en clave de nuestro territorio, este futuro plan de titulaciones debe tener en consideración, al menos nominalmente, la especial singularidad de nuestro territorio ofreciendo para ello una formación vinculada a las necesidades y especificidades de Castilla y León.

Además de lo indicado, el sistema universitario castellano y leonés también participa de la idea de la transferencia del conocimiento a través de distintos programas propios de cada centro de educación superior, así como políticas generales de transferencia entre las que destaca el Plan TCUE 2018-2020 (Plan de Transferencia de conocimiento Universidad-Empresa). No obstante, la cuestión fundamental sobre formación, empleo y transferencia está relacionada con las peculiaridades del tejido productivo en Castilla y León.

Una de las debilidades -o si se quiere desafíos- sigue pasando por la generación de un mayor atractivo inversor capaz de configurar un tejido empresarial más sólido. De forma recurrente los distintos informes del Consejo Económico y Social de Castilla y León siguen insistiendo en la necesidad de potenciar y ampliar significativamente nuestra capacidad industrial y, sobre todo, apostar por una especialización productiva a la que se llega únicamente a través de la innovación y el concurso concertado de todos los actores, incluido claro está el de la educación superior (Consejo Económico y Social, 2017) que no debe desatender o desentenderse de su compromiso con la formación para el empleo en la Comunidad Autónoma.

La educación superior no es un departamento estanco ni puede aspirar a enrocarse en su propia realidad. Es cierto que nuestra mirada sobre la “buena educación” está pensada en clave del tramo obligatorio de la escolaridad. Sin embargo, las propuestas de mejora pasan indefectiblemente por considerar las distintas etapas educativas como vasos comunicantes. La

reflexión y el análisis sobre formación y empleo en la educación superior deben redundar asimismo en una mejor orientación de los tramos inferiores del sistema educativo.

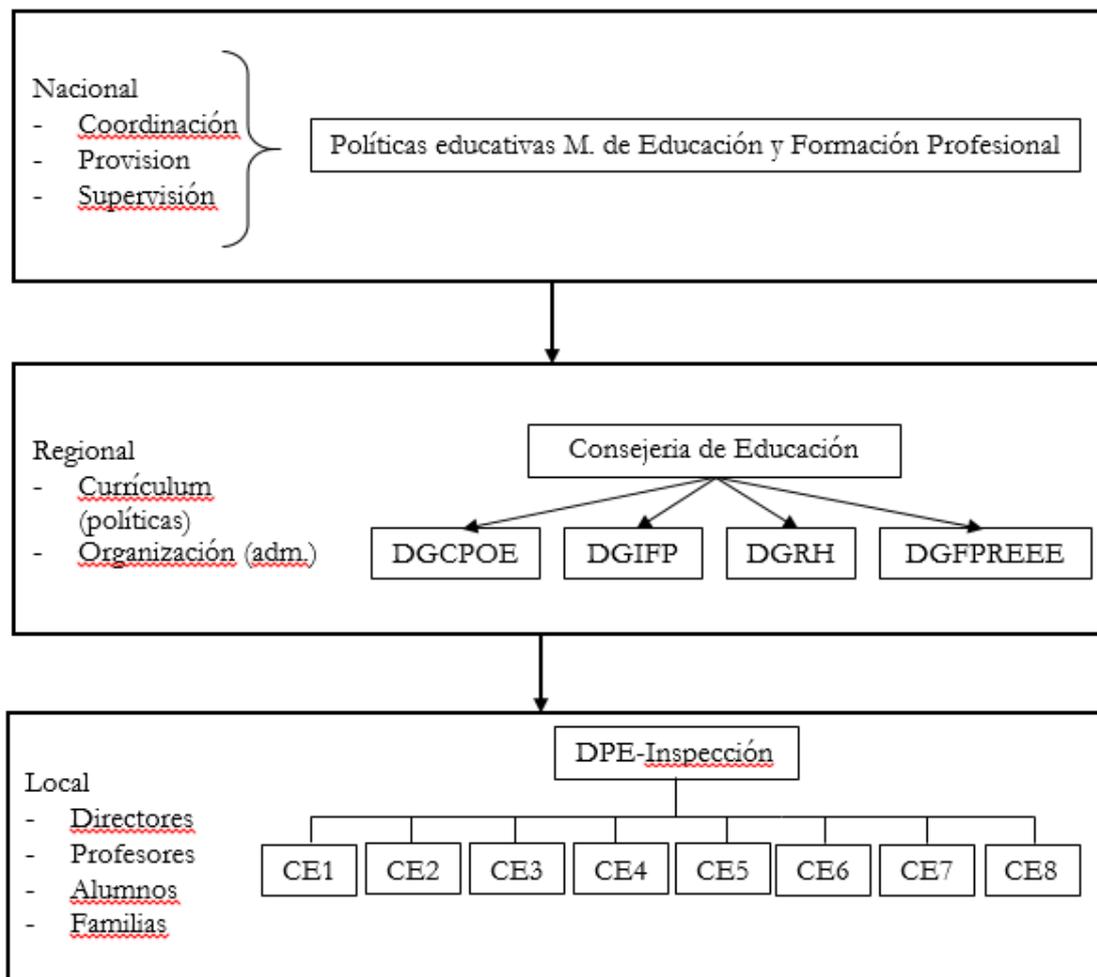
## **Los Retos Pedagógicos en Dimensión Horizontal. Los Resultados**

Teniendo en cuenta como referente metodológico el CCS aplicado a la educación, en base a las aportaciones de Vavrus y Bartlett (2009), se pretende realizar un diagnóstico analítico comprensivo, comparativo y explicativo de los nuevos desafíos a los que debería enfrentarse la educación castellanoleonesa. La fuente de información queda recogida en las fichas técnicas que se han detallado previamente en las tablas 1 y 2, elaboradas en base a las entrevistas personales e individuales realizadas a dos tipos de actores: los de carácter social (empresarios, escritores, periodistas, amas de casa, empleados, camareros, agricultores, etc...) y las de carácter educativo (equipos directivos de centros, profesores de distintas especialidades, alumnos de bachillerato y padres).

En el organigrama administrativo y vertical de la educación en España, el órgano principal del Estado es el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP encargado de la ejecución de las políticas educativas a través de la implementación funcional de las competencias sobre coordinación, provisión y supervisión. El segundo nivel lo expresa el marco regional con funciones competenciales curriculares y organizativas a través de los cuatro marcos institucionales expresados a través de la Dirección General de Centros, Planificación y Ordenación Educativa (DGCPOE), de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado (DGIFP), de la Dirección General de Recursos Humanos (DGRH) y de la Dirección General de Formación Profesional, Régimen Especial y Equidad Educativa (DGFPEEE), en su actual configuración en el marco territorial de Castilla y León. El primer nivel de organización vertical es el de carácter local o provincial en el que la actuación organizativa se centra en la Dirección Provincial de Educación (DPE) y su brazo ejecutor definido y concretado en el Cuerpo de Inspectores de la Educación. Este cuerpo es el intermediario entre los centros (las prácticas educativas) y la estructura política y administrativa de la educación. Este colectivo está formado por 112 inspectores en Castilla y León; todos ellos con perfiles y experiencia docente en el sistema. La organización funcional de la actividad laboral se realiza a través de la división (geográfica, funcional y equilibrada) en base a distritos provinciales; la de mayor número de estos es Valladolid con 4 y la de menos es Soria con 1. El número de centros por inspector varía de unas provincias a otras. La media en Valladolid es de 8.7 centros/inspector; no obstante, algunos inspectores orientan 8 centros y otros 13. La media en Soria es de 10 y en Zamora de 15. Destaca también la variedad institucional y curricular de los centros; unos son IES (Institutos de Educación Secundaria), otros CEIPs (Centros de Educación Infantil y Primaria), otros son CRAs (Centros Rurales Agrupados), otros de régimen especial y otros privados; e, incluso, supervisan las escuelas de música. Los objetivos generales a los que se deben enfrentar, fijados en las regulaciones normativas, tienen relación con la mejora de los resultados del sistema, la potenciación de las direcciones de los centros y de los profesores, y la mejora de la eficiencia de los centros. Sus funciones se centran básicamente en el análisis (interno y externo), la supervisión (asesoría e información), la planificación (coordinación, participación) y el seguimiento de los planes de actuación y las líneas de trabajo.

En la Figura 3 nos hemos propuesto, por su nivel de significación política, poner de relieve el organigrama institucional de la toma de decisiones sobre políticas educativas, en una estructura formalmente jerarquizada (nacional, territorial, local) pero que, en la práctica, esta estructura actúa más de forma atomizada.

**Figura 3**  
*Organigrama funcional e institucional*



Fuente: elaboración propia

En este apartado se pondrá el foco de atención, no tanto en la comparación de carácter vertical, sino en la horizontal y homogénea, poniendo el punto de mira analítico en el primer nivel o escala. Se han consultado a los siguientes “actores locales”: equipos directivos, docentes de los centros de primaria y secundaria, alumnos de bachillerato y padres de alumnos. La temática de contenido versa sobre los retos educativos de Castilla y León al objeto de mejorar los niveles educativos de calidad y equidad social.

La Tabla 4 pretende sintetizar las temáticas pedagógicas que preocupan a los actores escolares por cada centro educativo consultado. Por tanto, relaciona establecimientos escolares, actores y temas curriculares, cuyo análisis se incorpora después de la tabla.

**Tabla 4***Los centros escolares y los desafíos funcionales*

Retos Red	CE1	CE2	CE3	CE4	CE5	CE6	CE7	CE8
Relaciones con el entorno socioeconómico		Con las familias. Centro con muchos alumnos extranjeros y de minorías étnicas	Reforzar la implicación de las familias en la educación	Fluidas. Colaboración familias Competencia feroz para la captación de escolares entre los centros (escasez de niños)	Reforzar y mejorar estas relaciones			Intensificar. Módulos profesionales
Repensar el modelo bilingüe	No es una prioridad		Es perjudicial para algunos. No es una prioridad. Los alumnos apuestan por las lenguas extranjeras	Reforzar estos programas. Recursos. El doble perfil docente		Apoyo	Mejorar la formación de los docentes. Reducir ratios y más recursos	Estructura curricular. Teoría-práctica. Transversalidad. Viajes de inmersión.
Las comunicaciones (accesibilidad)	No es una prioridad		Mejorar la accesibilidad	Adecuadas. Faltan recursos Tics. Entorno privilegiado		Mejorar	Los problemas de accesibilidad se han puesto de manifiesto con la pandemia, especialmente en el marco rural	El entorno. Recursos. Accesibilidad a través de las Tics
La formación del profesorado (inicial y permanente)	No es una prioridad		Si	Atractiva. Amplia. Actualizada. Útil. Falta, eso sí, una mayor capacitación en la función directiva	Profesionalización docente. Acceso. Mejora de la gestión de recursos	Apoyo	Interdisciplinariedad. Cursos de formación realistas y prácticos	A demanda. Atractiva, motivante y actualizada.

Retos Red	CE1	CE2	CE3	CE4	CE5	CE6	CE7	CE8
Ajustes curriculares	No es una prioridad	Reforzar y mejorar la formación inicial. Y hacerla más práctica	Tecnología industrial. Los programas formativos y el acceso a la función docente. Reforzar las Tics. Actualizar los planes de estudio	En esta ocasión y tratándose de un CEIP se piensa en la necesidad de repensar la formación teórica y práctica del Grado de Magisterio.		Autonomía escolar. Las Tics. Programas de calidad	Reestructuración curricular. Practicismo y apegados al entorno	Promoción sin competencias. La repetición como opción de mejora. La “promoción automática es una rémora pedagógica”. Un diseño curricular más social
Condiciones laborales	No es una prioridad	Mucha rotación. Incorporar jubilados	Más recursos. Menos alumnos	Estabilidad, autonomía y evaluación (administrativa y social)		Clima laboral favorable Recursos		Estabilidad. Concursos de traslados. Sin docentes en las carreteras.
Pacto educativo	Pacto educativo		Imprescindible	Imprescindible	Imprescindible	Imprescindible	Necesario para la estabilidad y la organización de la educación. Es una prioridad.	“La política debe salir de la escuela”
Relaciones institucionales	Reducir la carga burocrática	Universidad-escuela		Fluidas y colaborativas (Inspección Escolar)	Las condiciones materiales de los centros		Reforzarla para una mayor colaboración con el entorno social y con otros centros escolares	Universidad-escuela
La Selectividad	No es una prioridad		Materias tecnológicas. Una prueba común		Si	Mejorar	Los estudiantes demandan criterios y estándares comunes en todas las CA.	Distrito único territorial. O supresión a cambio de Reválida territorial y admisión universitaria.

Fuente: elaboración propia a partir de las fuentes oral

Tres son las variables de análisis transversal por cada uno de los 9 retos horizontales. La geografía (contexto urbano/rural), la etapa educativa (primaria/secundaria) y la perspectiva (social/escolar). De la tabla sintética anterior podemos derivar algunas consideraciones o percepciones de los distintos actores estudiados.

Una demanda general consiste en reforzar las relaciones con el entorno social y económico. En algunos casos esta propuesta pasa por instalar módulos profesionales, al menos de grado medio, en IES (Instituto de Educación Secundaria) que los necesitan para incrementar sus colectivos educativos en formación y, a la vez, favorecer el entorno con ofertas de formaciones ajustadas a las necesidades y demanda del tejido productivo con la formación de técnicos en distintos sectores de baja cualificación.

Es común también la demanda de una revisión del modelo educativo bilingüe, especialmente en los colectivos docentes. Se trata de que esta educación esté conectada con las competencias y saberes de los alumnos. Algunas familias y docentes perciben que este proyecto puede suponer un bloqueo a la mejora de los estándares. Para algunos profesores este es un proyecto “fracasado” (D2, CE8). “En teoría está bien, pero en la práctica funciona de forma limitada. A veces, ni enseña inglés ni la materia” (P2, CE8). Es preciso, por tanto, reordenar la estructura curricular para conectar teoría y práctica, reforzarlo en educación primaria y suavizarlo en educación secundaria y, tal vez, pensar y apostar por la transversalidad de la formación en lenguas extranjeras.

Un grave problema diagnosticado por todos los actores es el referido a las comunicaciones, tanto en términos de infraestructuras (tanto externas al centro como las internas en el recinto escolar) como del acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación, en especial Internet, especialmente en el medio rural, donde se puede hablar de “carencia de medios informáticos y de lentitud en la accesibilidad; se requieren técnicos de apoyo...” (D2, CE8). La pandemia ha puesto sobre la mesa este problema de accesibilidad a Internet y la falta de medios y recursos en algunos casos y contextos.

La apuesta por una formación permanente del profesorado que resulte atractiva, motivante y actualizada; tal vez, una formación “a demanda”. Y más interdisciplinar. Pero también se demanda un mayor nivel de profesionalización de la función docente y repensar el modelo de acceso al ejercicio profesional. “Mejorar los programas formativos y el acceso al ejercicio profesional” (P1, CE3; D2, CE3) y cambiar el modelo de acceso para “primar otras habilidades sobre la formación académica” (D1, CE5).

La necesidad de ajustes internos en el ordenamiento curricular. Los profesores no ven con buenos ojos la promoción y obtención de títulos con competencias no adquiridas; es decir, con materias no aprobadas. La “promoción automática es una rémora pedagógica” (P1, CE8). Castilla y León es un territorio en el que más se repite, especialmente en Bachillerato. La repetición no se interpreta pedagógicamente como un fracaso sino como una opción de mejora de la educación, pero debe ir acompañada de readaptaciones y de esfuerzo por parte del alumno. Por otro lado, programas como el PMAR (Programa para Mejorar el Aprendizaje y el Rendimiento), aplicado como diversificación curricular para la superación de 2º y 3º de la ESO, se interpreta como “ruptura” porque, al final, integra en 4º de la ESO a los alumnos que lo han seguido, dado que estos alumnos presentan dificultades de aprendizaje y no deberían volver a la “normalización académica”. En esta percepción insisten, una y otra vez, sobre todo, los docentes del “ámbito científico”.

En la categoría diseño curricular, derivada de los ajustes, se pone de manifiesto ciertas dosis de “corporativismo” en las percepciones (a veces contradictorias), pero con algunos elementos comunes y generales de sumo interés. Uno de esos componentes “paradójicos” viene de la mano de los programas bilingües y de la enseñanza de las lenguas extranjeras, como ya indicamos. Algunos actores apuestan por la necesidad de actualización curricular para hacer los planes de estudio más prácticos y apegados al entorno (más sociales) (alumnos); algún directivo reclama, incluso, el inicio de la formación de ingenieros en la educación secundaria. El colectivo

de estudiantes de Bachillerato demanda criterios y estándares comunes en todas las Comunidades Autónomas para reforzar la igualdad de oportunidades educativas en todo el territorio nacional, en relación con la EBAU. Esta percepción podría asumir la forma administrativa de distrito único territorial o bien supresión a cambio de reválida territorial y establecimiento de mecanismos de admisión en las distintas facultades universitarias.

## **Discusión de Resultados. Conclusiones**

Los retos políticos diagnosticados (inclusión, equidad, interculturalidad, TICs, educación superior, docentes, adultos, escolarización y abandono educativo), los grandes temas de la educación, se convierten en claves de reforma para la mejora de la calidad y equidad de la educación en Castilla y León. Es decir, a pesar de la estabilidad y condiciones en las que se encuentran, se percibe un margen de mejora en la organización escolar y en las prácticas pedagógicas desde la construcción política del saber y el conocimiento. Al igual ocurre con la universalización de la educación, la integración escolar, la apuesta por la educación intercultural y la lucha contra el fracaso escolar.

En cuanto a los retos pedagógicos, diagnosticados a través de la información facilitada por las entrevistas a los actores educativos (padres, empresarios, alumnos, profesores, escritores, amas de casa, etc.), se constata su cercanía e implicación en el funcionamiento y organización de la educación en los centros escolares. Al poner a dialogar unos actores con otros, en base a las fuentes orales, percibimos elementos convergentes y divergentes en el imaginario social y pedagógico.

Por un lado, en relación con el colectivo de alumnos, se pone de manifiesto que sus percepciones del proceso curricular de formación se centran en cinco demandas de mejora de la educación, tanto en términos administrativos como curriculares. Son conscientes de la importancia de poder contar con “buenos profesores”, de la necesaria y efectiva incorporación de las TICs a los procesos de enseñanza/aprendizaje y, muy importante, en algunos casos, la necesaria mejora de la accesibilidad virtual y contextual (tanto a través de Internet como de las comunicaciones externas al centro). Y también de la apuesta por las lenguas extranjeras (a través de programas bilingües o sin ellos) y de la necesidad de apostar por unas pruebas de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) comunes en todo el territorio nacional.

Los colectivos sociales implicados en la educación se sitúan más en la perspectiva “política de la educación”; de tal forma que sus percepciones van en la línea de reforzar los programas y prácticas de equidad en la escuela (para garantizar la igualdad de oportunidades), de la integración de estudiantes en el sistema escolar (con la consiguiente reducción de la conflictividad interna), así como de la universalización e inclusión de la educación y de la lucha contra el fracaso escolar. Y también de reformar la formación de profesores y las políticas de selección de acceso a la función docente. Y hacia una apuesta por las políticas de evaluación de los profesores, con consecuencias; una evaluación que debe tener tres pilares: la administración educativa, las familias y los alumnos.

El colectivo docente (el profesorado), al margen del género y de la especialidad, está más preocupado por las cuestiones pedagógicas del día a día que de la perspectiva política, sin que carezca de una lectura pedagógica de la misma. Se trataría, en este último caso, de “liberar la escuela de la política” en base a un Pacto Educativo que proporcione certezas y estabilidad al campo de la educación en los centros. Una “liberación” que debe acompañarse de respeto y protección de la educación por parte de la Política y la Administración; la “confianza en la educación” (P2, CE3). Sobre la función docente, el colectivo insiste más en la necesidad de que la formación permanente sea más atractiva, motivante e interdisciplinaria, en el marco de la jornada laboral; una “formación a demanda”. Pero también apuesta por una mejora profesional de los equipos directivos, de la evaluación de los profesores y de un esfuerzo de profesionalización de la función docente. Pero, en lo que más insisten es en los recursos y

medios para el ejercicio profesional, en mejorar las condiciones laborales, en la reducción de las ratios, etc... y en la necesidad de realizar ajustes curriculares (para potenciar sus especialidades), dado que cada docente percibe que su materia es el mejor instrumento de formación para el alumno. Algunos miembros de esta red también son defensores de la necesidad de una evaluación de los docentes.

Al considerar los equipos directivos como actor se encuentran una serie de demandas que afectan a las condiciones laborales y pedagógicas de los profesores (concursos de traslados, sin “docentes en las carreteras”, más medios y recursos, accesibilidad, comunicaciones internas y externas, etc.), pero también otras que tienen que ver con su propio ejercicio profesional como la mejora de los programas de formación en gestión de recursos y liderazgo, con la necesidad de conectar mejor el centro con el entorno a través del ofrecimiento de módulos profesionales y una estrecha relación con el tejido empresarial. Y también con el hecho de potenciar las relaciones institucionales tanto con otros centros escolares como con el tejido universitario al objeto de ofrecer a sus alumnos programas y proyectos más innovadores y atractivos.

En base a la interacción entre los distintos colectivos, los retos pedagógicos y políticos pueden ser internos y externos. Los primeros pasan por la mejora de las condiciones laborales y formativas de los docentes, del apartado de recursos y medios, de las relaciones entre los actores y de algunos ajustes curriculares. Los segundos exigen reforzar la oferta formativa en algunos casos, reforzar las relaciones con el entorno (socioeconómico e institucional), la estabilidad de las políticas educativas, la confianza y responsabilidad de y en la educación, el refuerzo de la autonomía escolar y pedagógica y la mejora de la formación de los equipos directivos (más allá del EFQM).

Por tanto, el estudio de las políticas educativas a nivel territorial y las prácticas pedagógicas (internas en los propios centros escolares y las de carácter social) pone de relieve la gran fuerza constructiva del conocimiento en perspectiva social y colectiva. La “buena o no tan buena educación” encuentra su punto referencial y constructivo en un planteamiento de sinergias entre todos los sectores implicados, directa o indirectamente, en la educación (Vega et al, 2021b).

## Referencias

- Aberasturi, E., Hernández, F., Correa, J. M., & Sancho Gil, J. M. (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.
- Acuerdo del Diálogo Social de Castilla y León en materia de migraciones para la integración sociolaboral, cohesión social y convivencia intercultural para el período 2018-2021 (ADS) (2018). Junta de Castilla y León.  
<https://dialogosocial.jcyl.es/web/jcyl/DialogoSocial/es/Plantilla100Detalle/1284593632261/Programa/1284784218652/Comunicacion>
- Bartlett, L., & Vavrus, F. (2017). *Rethinking case study research. A comparative approach*. Routledge.
- CEE. (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2017-18*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. (2017). *Seguir aprendiendo. Marco de actuación de en aprendizaje permanente 2017-2020*.  
[https://www.educa.jcyl.es/adultos/es/novedades/jornada-educacion-personas-adultas-materiales.ficheros/1139476-Marco%20Act%20Aprendizaje%20Perma%202017\\_2020.pdf](https://www.educa.jcyl.es/adultos/es/novedades/jornada-educacion-personas-adultas-materiales.ficheros/1139476-Marco%20Act%20Aprendizaje%20Perma%202017_2020.pdf)
- Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. (2019). *Plan Global de Mejora de los Resultados Escolares en Castilla y León*. <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/calidad-evaluacion/plan-global-mejora-resultados-escolares-castilla-leon>
- Consejo Económico y Social. (2017). *Castilla y León en el sistema estatal de indicadores de educación (2017)*. Junta de Castilla y León.

- Consejo Escolar de Castilla y León (CECL). (2018). *Informe sobre la situación del sistema educativo de Castilla y León. Curso 2016-17*. Junta de Castilla y León.
- De Boer, A., Pijil, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Education First. (2019). *Informe EF EPI 2019, el mayor ranking mundial de nivel de inglés*. <https://www.prnewswire.com/news-releases/informe-ef-epi-2019-el-mayor-ranking-mundial-de-nivel-de-ingles-827759329.html#:~:text=The%20EF%20English%20Proficiency%20Index,angloparlantes>
- European Commission. (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-profession-europe-practices-perceptions-and-policies\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-profession-europe-practices-perceptions-and-policies_en)
- García-Rubio, J. (2015). El proceso de descentralización educativa en España. *EDETANIA*, 48, 203-216. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/45>
- Gimeno, J. (2005). ¿Qué se puede ganar descentralizando la educación? ¿Es posible diferenciarse sin desigualdad? En J. Gairín (Coord.), *La descentralización educativa* (pp. 85-134). CissPraxis.
- Gortazar, L. (2019). ¿Favorece el sistema educativo español la igualdad de oportunidades? *ICE: Revista de Economía*, 910, 15-29. <https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6917>
- INE. (2011). *Censo de población y vivienda*. [https://www.ine.es/censos2011\\_datos/cen11\\_datos\\_inicio.htm](https://www.ine.es/censos2011_datos/cen11_datos_inicio.htm).
- INE. (2019). *Encuesta sobre la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje*. [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176759&menu=ultiDatos&idp=1254735573113](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176759&menu=ultiDatos&idp=1254735573113)
- Jiménez, I. (2010). *La visión de la escuela inclusiva*. Íttakus.
- López-Aznaga, R. (2011). Bases conceptuales de la inclusión educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 14. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/481>
- Martínez, L., & Ferrer, A. (2018). *Méxclate conmigo. De la segregación económica a la educación inclusiva*. Save the Children.
- Medina, O. (2000). Especificidad de la educación de adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad. *Educación XX1*, 3, 91-140. <https://doi.org/10.5944/educxx1.3.1.406>
- MEFP. (2019 a). *Datos y cifras. Curso escolar 2019-2020*. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. ¿Web como los siguientes?
- MEFP. (2019 b). *PISA 2018. Informe español*. Secretaria General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e2be368b-f08c-4ab8-8fd9-eb93b76c6bf2/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion-online.pdf>
- MEFP. (2019 c). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019*. Secretaria General Técnica. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2014). *Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida 2014-2020*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/plan-estrategico-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida/ensenanza/20676>
- Morales, N. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón*, 69(3), 41- 56. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.52401>
- OCDE. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OCDE. (2019). *PISA 2018 results. What school life means for students lives*. Vol. III. OCDE Publishing. <https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-iii-acd78851-en.htm>

- Paz-Maldonado, E., Flores-Girón, H., & Silva-Peña, I. (2021). Educación y desigualdad social: El impacto de la pandemia del COVID-19 en el sistema educativo público de Honduras. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, 29(133). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6290>
- Puelles, M. de (2010). *Elementos de política educativa*. UNED.
- Rufino, L. G. B. (2021). Reformas curriculares en el campo educativo: Políticas y prácticas educativas cotidianas y los límites del enfoque de aplicación. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, 29(135). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5969>
- Schleicher, A. (2018). *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. Santillana/OCDE.
- Sicilia, G. & Simancas, R. (2018). *Equidad educativa en España: Comparación regional a partir de PISA*. Fundación Ramón Areces.
- Simões, D., & Faustino, P. (2019). El papel de las TIC en la mejora de la autonomía de los estudiantes de educación superior: Percepciones de los profesores. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, 27(74). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3734>
- Vavrus, F., & Bartlett, L. (2009). *Critical approaches to comparative education. Vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East, and the Americas*. Palgrave/Macmillan.
- Vega, L. (2016). *Los cuasi-estados de la educación en España y la eficacia del sistema escolar, según PISA: Reduciendo la equidad y aumentando las diferencias*. En C. da Cunha, J. Vieira de Sousa & M. Abádia da Silva (Orgs.), *Internacionalização da educação: Discursos, práticas e reflexões sobre as políticas educativas* (pp.197-220). Fino Traço Editora.
- Vega, L. (2020). Las claves pedagógicas de los sistemas educativos globales. Lecciones de los sistemas de alto rendimiento. *Revista de Educação Pública*, 29, 1-16. <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez.10486>
- Vega, L., Lambea, M., Revesado, D., & Vargas, Y. (2021a). Educación y escuela en España en tiempos de pandemia. *Revista Linhas Críticas*, 27, 1-22. <https://doi.org/10.26512/lc27202138898>
- Vega, L., Lambea, M., Revesado, D., & Vargas, Y. (2021b). Foundations of good education in the Spanish territorial structure: Policy, society and education in a jointly development project. *Universal Journal of Educational Research* (UJER), 9(8), 1552-1559. <https://doi.org/13189/ujer.2021.090807>
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education. A political economy of global education reform*. Teachers College Press.

## Sobre los Autores

### Leoncio Vega Gil

Universidad de Salamanca

[lvg@usal.es](mailto:lvg@usal.es)

Catedrático de Educación Comparada en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Director del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) de la USAL, denominado ECPES (Educación Comparada y Políticas Educativas).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5579-2963>

### Juan Carlos Hernández Beltrán

Universidad de Salamanca

[jchb@usal.es](mailto:jchb@usal.es)

Profesor Titular en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Sus líneas de investigación se enmarcan en la Educación Comparada y la Política Educativa. Miembro del GIR ECPES.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7171-7573>

**Marta Lambea Ortega**

Universidad de Salamanca

[lambea@usal.es](mailto:lambea@usal.es)

Doctora en Sociología. Profesora Titular en el Departamento de Sociología y Comunicación de la USAL. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de los procesos migratorios, el bienestar e integración de niños y niñas y sociología de la educación y de la profesión docente. Forma parte del GIR ECPES.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2702-8930>

**Eva García Redondo**

Universidad de Salamanca

[egr@usal.es](mailto:egr@usal.es)

Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Sus líneas de investigación se enmarcan en la Educación Comparada, la Historia de la Educación y la Política Educativa. Forma parte del GIR ECPEs.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8025-9861>

**Víctor González López**

Universidad de Valladolid

[vgl@usal.es](mailto:vgl@usal.es)

Máster en Ciencia Política. Profesor Ayudante Doctor. Sus líneas de investigación se enmarcan en la Educación Comparada, la Política Educativa y la Formación del Profesorado. Miembro del GIR ECPES.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0434-6570>

**Yadirnacy Vargas Hernández**

Universidad de Salamanca

[yadir@usal.es](mailto:yadir@usal.es)

Doctora en Educación por la Universidad de Salamanca. Sus líneas de investigación se enmarcan en la orientación educativa y las metodologías de acción tutorial. Miembro del GIR ECPES.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0121-6957>

**David Revesado Carballares**

Universidad Pontificia de Salamanca

[drevesadoca@upsa.es](mailto:drevesadoca@upsa.es)

Profesor Ayudante en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca. Máster de Estudios Avanzados de Educación en la Sociedad Global (USAL). Líneas de investigación centradas en la transición hacia la educación superior y la formación de profesores. Miembro del GIR ECPES.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0121-6957>

---

# archivos analíticos de políticas educativa

Volumen 30 Número 141

13 de septiembre 2022

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

---