

# MELODY

Agreement N. 2018-1-IT02-KA201-048491

## IO6 – Informe final para la aplicación del MELoDY

(Una herramienta estratégica y operativa para un sistema educativo más  
inclusivo)

### Informe final

Socio: **Antares**

País: **Italia**

El apoyo de la Comisión Europea en la elaboración de esta publicación no constituye una aprobación de su contenido, que refleja únicamente la opinión de los autores. La Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.

Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union





## Índice

<b>1. Evolución del Proyecto y lecciones aprendidas</b>	<b>6</b>
2.1 Aspectos más interesantes del proyecto MELoDY	6
2.2 La producción intelectual: un análisis DAFO	8
2.3 Lecciones aprendidas en los resultados de los productos intelectuales	11
2.4 Lecciones aprendidas en el proyecto	12
<b>2. Directrices para los resultados intelectuales</b>	<b>13</b>
3.1 – IO 1 “Informe comparativo y buenas prácticas”	14
3.2 – IO2 “Kit de herramientas para el profesorado”	15
3.3 – IO3 “Módulos de aprendizaje electrónico”	15
3.4 – IO4 “Informe sobre las pruebas del kit de herramientas”	16
3.5 – IO5 “Informe sobre las pruebas de los módulos”	18
3.6 – IO6 “MELoDY Charter”	18
4.1 Prueba de los resultados intelectuales: los paneles.	19
4.2 Secciones más interesantes y útiles.	20
4.3 Cómo utilizar los IO en el sistema escolar.	22
4.4 Cómo mejorar el proyecto	24
<b>4. El Proyecto MELoDY en el sistema escolar</b>	<b>25</b>
5.1 El Sistema escolar nacional y su enfoque de los alumnos con trastornos generales de aprendizaje.	25
5.2 El Sistema escolar nacional y su enfoque de la lucha contra el abandono escolar	28
5.3 Recomendaciones sobre cómo utilizar el conjunto de herramientas IO2 en los sistemas escolares nacionales.	31
5.4 Recomendaciones sobre cómo utilizar los módulos del IO3 en los sistemas escolares nacionales	33
<b>5. Un cisne negro en el Proyecto: COVID-19.</b>	<b>34</b>



## Introducción

El Proyecto “MELoDY – Methods for Learning Disorders in Youth” fue creado para compartir y promover los métodos más innovadores a nivel europeo y las mejores prácticas educativas en el tratamiento de los trastornos del aprendizaje, principalmente estudiantes en edad escolar, con cierto riesgo de abandono escolar.

De hecho, hay leyes en todos los países europeos que protegen el derecho a estudiar, pero los estudiantes con problemas de aprendizaje necesitan más tiempo, herramientas compensatorias y también mayores competencias, así como mayor atención por parte del profesorado.

Cuando se abordan los Trastornos de Aprendizaje Generales (es decir, no específicos), nos encontramos con el hecho que a veces las leyes nacionales no proporcionan formas de ayuda o herramientas para el alumnado o profesorado en ausencia de un diagnóstico médico (por ejemplo, en Italia). Sin embargo, el número del alumnado que tienen dificultades de aprendizaje sin una razón médica específica, representa un porcentaje significativamente mayor que el alumnado clasificado como SLD (en Italia: Trastornos Específicos del Aprendizaje).

Por lo tanto, este proyecto propone una serie de herramientas que pueden ser utilizadas por todo el personal docente como práctica de enseñanza, sin tener que basarse necesariamente en un diagnóstico médico, también en nombre de un enfoque democrático, más inclusivo y menos medicalizado de los trastornos del aprendizaje.

El proyecto MELoDY empezó con un análisis comparativo sobre la condición de los Trastornos Generales del Aprendizaje dentro del currículo escolar y termina con este informe, que tiene como objetivo poner a disposición de las escuelas y entornos educativos de los países asociados, no sólo un conjunto de métodos y una serie de módulos de formación de e-learning probados por personal docente en una plataforma específica, sino también una serie de prácticas, directrices y recomendaciones.

El equipo del proyecto espera que estas herramientas puedan apoyar el trabajo diario del personal docente, que trabajan con estudiantes con alguna una dificultad de aprendizaje, diagnosticada o no, debido a motivaciones intrínsecas (dislexia, trastornos cognitivos y neurológicos, etc..) o extrínsecas (antecedentes familiares/ sociales difíciles, origen extranjero, problemas de adicción, etc.).

El partenariado del proyecto está compuesto por:

- Antares Srl (Leading Partner), IC Spoltore (IT)
- CRIA (SP)
- Desincoop, Agrupamento Escolas Francisco de Holanda (PT)
- GEMS Northern Ireland (UK)
- SPIR Oslo (NO).

## 1. Evolución del Proyecto y lecciones aprendidas

*Cada socio entregará un mini-informe (máximo 1 página) respondiendo a las siguientes preguntas:*

### 2.1 Aspectos más interesantes del proyecto MELoDY

Los socios han destacado muchos puntos de interés del proyecto, desde el enfoque utilizado hasta las habilidades prácticas aprendidas, pasando por el uso de la plataforma MOOC, que resultó muy útil debido a la pandemia de COVID-19.

Dicen los socios:

**Antares (IT):** Nos pareció especialmente importante el debate sobre el enfoque del proyecto, es decir, la definición de lo que constituye un trastorno de aprendizaje, más allá de las definiciones nacionales. Nos dimos cuenta de que limitarnos a los llamados Trastornos Específicos del Aprendizaje no sólo habría imposibilitado el trabajo transnacional, - debido a las diferentes legislaciones-, sino que habría limitado enormemente el potencial de la investigación. Hemos comprobado que en todos los países implicados en el proyecto hay un gran número de alumnos que no tienen derecho a apoyo en la enseñanza o a herramientas compensatorias, pero que siguen mostrando dificultades de aprendizaje a menudo debido a problemas externos.

Estas dificultades más generales de aprendizaje, muy extendidas, deben ser abordadas de alguna manera, en nombre de un espíritu de inclusión propio de la escuela.

**IC Spoltore (IT):** Los siguientes elementos fueron notablemente estimulantes:

- 1) La confrontación entre diferentes métodos de abordaje, tanto en la identificación de las dificultades de aprendizaje de los alumnos como en la aplicación de una enseñanza centrada en facilitar el proceso de aprendizaje.
- 2) Compartir estrategias y herramientas para facilitar el propio proyecto.
- 3) La aplicación de las estrategias ya adquiridas.
- 4) La mayor conciencia de la necesidad de estrategias orientadas al éxito educativo y la limitación de la dispersión educativa.

Las pruebas nos dieron la oportunidad de utilizar realmente los conocimientos sobre temas que normalmente se quedan en un nivel teórico.

**CRIA (ES):** Las principales líneas de trabajo de CRIA incluyen el diseño, la gestión y la evaluación de programas dirigidos al empleo y la inserción laboral, entre otras áreas de intervención, así como la creación y desarrollo de nuevos materiales y herramientas de formación. El proyecto MELoDY, por tanto, encaja perfectamente en este eje de la organización y ha contribuido a aumentar la experiencia y la base de conocimientos de la organización.

**Desincoop/AEFH (PT):** La asociación local entre Desincoop y AEFH (Agrupamento Escolas Francisco de Holanda) fue muy provechosa y muy importante para establecer un trabajo verdaderamente colaborativo y de valor añadido ya que los aprendizajes y conocimientos eran complementarios. La importancia de trasladar al campo de la educación otras visiones y conocimientos fue un reto, pero estaba en línea con nuestra estrategia, afirmando que el cambio comienza en el campo, a través de asociaciones centradas en el objeto de su intervención.

La nueva legislación relativa a la educación inclusiva fue un reto: todos los participantes en este proyecto están más abiertos a trabajar de forma diferente, motivados por las habilidades y el desarrollo emocional.

**GEMS NI (UK):** Identificamos una oportunidad para trabajar con nuevos colegas en diferentes países, así como para trabajar con colegas existentes con los que teníamos una relación de trabajo previa.

En segundo lugar, identificamos que este proyecto presentaba oportunidades para que GEMS NI y su personal se vincularan y desarrollaran conocimientos y habilidades en torno a áreas de experiencia que no teníamos actualmente (abandono escolar temprano y necesidades educativas especiales). Ambas áreas son cuestiones con las que nos encontramos en nuestro trabajo, pero suele ser más difícil para nosotros identificar el apoyo para aquellos que sufren estas consecuencias de su actividad educativa.

En tercer lugar, la oportunidad de explorar y desarrollar recursos que podrían utilizarse en una plataforma en línea con la posibilidad de apoyar a nuestros clientes de una manera nueva e innovadora, así como la posibilidad de vincular esto a una escuela local y probar los materiales.

**SPiR Oslo (NO):** El proyecto es muy relevante para nosotros como educadores especiales. El grupo objetivo de nuestra organización es el de las personas desempleadas que no cursan estudios ni reciben formación. Una gran parte de ellos son también jóvenes (NINIS). Muchas de las personas a las que ayudamos han abandonado la escuela, y vemos que las consecuencias de esto suelen ser grandes: luchan con salarios mínimos, muchos desarrollan dificultades mentales, algunos tienen problemas con las drogas y muchos tienen poco apoyo social. Vemos que en cuanto más años pasan, más difícil les resulta volver a la escuela o conseguir un trabajo. Para nosotros era muy interesante tratar de encontrar métodos que pudieran ayudar a estos alumnos antes de que abandonaran los estudios, ya que el abandono escolar prematuro es un problema individual, además de socioeconómico (Kearney, 2008).

## **2.2 La producción intelectual: un análisis DAFO**

Lo que debería haber sido un análisis DAFO de un Proyecto “normal”, en realidad se vio completamente alterado por la intervención, a mitad del proyecto, de la pandemia COVID-19.

A continuación, informamos de los principales puntos fuertes y débiles identificados por los socios en los resultados.



### 2.2.1 – IO1 “Informe comparativo y buenas prácticas”

Fortalezas:

- La investigación documental tenía una fuerte base (algunos de los miembros del personal portugués han investigado durante varios años en la universidad y posteriormente como personal de Desincoop).
- Las 4 prácticas inspiradoras seleccionadas pueden ser muy útiles para el profesorado.

Debilidades:

- El momento más difícil fue la fase comparativa, ya que los socios no siempre utilizaron un marco de investigación similar y, en ocasiones, trabajaron a ritmos diferentes.
- La comunicación no fue muy fácil en esa etapa, porque aún había que establecer un terreno común.

### 2.2.2 – IO2 “Kit de herramientas para el profesorado”

Fortalezas:

- La elección de centrarse en los trastornos generales del aprendizaje fue una opción ganadora, y nos alegramos de haberla propuesto (SPIR Oslo). Es difícil elegir un solo diagnóstico, porque los distintos países del proyecto pueden tener percepciones y definiciones diferentes para las distintas dificultades de aprendizaje. Un enfoque más general también facilitaría la comprobación de los distintos métodos, ya que no hay que elegir al alumnado que tiene un único diagnóstico (por ejemplo, la dislexia). Además, las dificultades de aprendizaje suelen ser complejas, y son frecuentes las dificultades comórbidas, lo que significa que se dan varias dificultades de aprendizaje simultáneamente.

Debilidades:

- La gestión de la producción intelectual no fue fácil. Las herramientas propuestas por los socios a menudo no eran coherentes en cuanto a longitud, el uso de la plantilla dada, la posición de los anexos, etc., exigiendo un trabajo de acabado adicional.
- La asociación ha tenido dificultades para encontrar un terreno común en los métodos y para convertirlos en un conjunto de herramientas, por lo que se ha producido un retraso en la entrega final.

### **2.2.3 – IO3 “Módulos de aprendizaje electrónico”**

Fortalezas:

- La diversidad de enfoques aportados por los distintos socios ha sido muy enriquecedora.
- Además, el trabajo en equipo realizado por toda la asociación fue inspirador.

Debilidades:

- Fue un gran reto coordinar una producción intelectual que combinara tantas perspectivas diferentes existentes sobre las cuestiones relacionadas con las dificultades de aprendizaje.
- Otro reto ha sido la necesidad de orientar todos los módulos hacia un punto de vista educativo y no patológico.

### **2.2.4 – IO4 “Informe sobre las pruebas del kit de herramientas”**

Fortalezas:

- El curso ( el paquete de herramientas ) facilitó al profesorado participante la oportunidad de aprender u utilizar diferentes métodos, adaptables a los distintos niveles escolares y contextos educativos.

Debilidades:

- La prueba del conjunto de herramientas en los beneficiarios finales (estudiantes) fue menos eficaz de lo esperado debido a los repetidos bloqueos causados por el COVID-19 y la consiguiente dificultad para llevar a cabo las actividades de aprendizaje en equipo.

### **2.2.5 – IO5 “Informe sobre las pruebas de los módulos”**

Fortalezas:

- Se han logrado resultados previstos y de forma muy positiva, se han desarrollado las habilidades de aprendizaje previstas, incluso con todo el retraso debido a la COVID-19.

Debilidades:

- La pandemia de coronavirus tuvo un profundo impacto en nuestro trabajo diario y en nuestros vínculos con el entorno educativo, sobre todo escolar, haciendo muy difícil la participación del personal docente en las acciones de test.

## 2.3 Lecciones aprendidas en los resultados de los productos intelectuales

### 2.3.1- IO1 “Informe comparativo y buenas prácticas”

La especificidad de un Informe Comparativo requiere personal con cierta experiencia en investigación o que trabaje en el ámbito de la educación, para que “hable el mismo idioma” y contextualice mejor el punto de partida del proyecto.

### 2.3.2- IO2 “Kit de herramientas para el profesorado”

El trabajo con el IO2 ha sido un proceso de aprendizaje en el que al principio costaba imaginar el producto final, hasta que estuvo todo terminado y se inició el proceso de test. Los resultados de dichas pruebas muestran que el IO2 tiene un potencial para ser una herramienta utilizable para el conjunto del profesorado que trabaje con el grupo objetivo. Sin embargo, es necesario dedicar más recursos a la realización de pruebas adecuadas con el perfil del estudiante para considerar la relevancia y la usabilidad de los métodos. Esperamos que esto sea posible pronto.

### 2.3.3- IO3 “Módulos de aprendizaje electrónico”

Lo que al principio parecía la parte más complicada de gestionar (es decir, las diferencias existentes entre los países, en cuanto a modelos educativos y las diferentes experiencias que cada socio ha aportado), ha acabado siendo la parte más instructiva. Esas diferencias han permitido desarrollar una nueva y muy interesante perspectiva transnacional con un enfoque nuevo, más abierto y más amplio para abordar diversos problemas relacionados con las dificultades de aprendizaje.

Este nuevo enfoque ha contribuido a que los contenidos sean más flexibles y adaptables, de modo que puedan utilizarse en más contextos y grupos de edad.

### 2.3.4 – IO4 “Informe sobre las pruebas del kit de herramientas”

La actividad de evaluación es fundamental para validar el objetivo de un método. Es un punto de partida para superar las criticidades, implementar buenas prácticas y organizar las estrategias más adecuadas aplicadas a sus contextos específicos.

Una visión comparativa de los resultados de cada país también ha permitido ver las similitudes y diferencias entre los modelos operativos ya establecidos y los nuevos introducidos.

### 2.3.5 – IO5 “Informe sobre las pruebas de los módulos”

Hemos trabajado bien como equipo para lograr los objetivos y, sin la situación de pandemia, habríamos tenido una participación más positiva juntos y habríamos aprovechado más el trabajo realizado por todo el partenariado, sobre todo en un impacto más amplio para la difusión de los resultados.

## 2.4 Lecciones aprendidas en el proyecto

**Antares/ IC Spoltore (IT):** La participación en todas las fases del proyecto ha permitido al equipo escolar compartir y experimentar estrategias comunes basadas en las necesidades reales de cada contexto educativo y grupo de edad en la escuela.

Las pruebas nos dieron la oportunidad de utilizar realmente las habilidades en temas que normalmente permanecen en un nivel teórico: el profesorado pudo probar nuevos modelos y alcanzar buenos resultados en términos de innovación y eficacia.

Trabajar con sinergia, con diferentes escuelas y organismos de formación, ha permitido a la asociación compartir conocimientos, experiencia y – sobre todo- aprender a planificar según un modelo educativo coherente con el ciclo escolar obligatorio.

**CRIA (ES):** Este Proyecto nos ha ayudado a entender mejor cómo funcionan las plataformas e-learning, así como sus puntos fuertes y débiles.

También hemos aprendido la importancia de identificar claramente las responsabilidades de cada una de las partes implicadas, especialmente cuando se trabaja en equipo virtual, y la necesidad de establecer reglas detalladas en la asociación sobre los detalles requeridos para los resultados finales (por ejemplo: longitud mínima y máxima de palabras, definición del formato, características principales, etc.).

También hemos aprendido lo importante que es saber cómo reaccionarán las organizaciones en caso de acontecimiento imprevisto (como ha sido el caso de la pandemia).

**Desincoop/AEFH (PT):** Las diferentes trayectorias de nuestros campos educativos están muy vinculadas con algunos hitos internacionales, pero lo que es evidente a través de todos los IO fue el diferente desarrollo más influenciado por razones ambientales estrechamente vinculadas con las opciones políticas.

A pesar de todos los avances y conocimientos, una educación verdaderamente inclusiva pasa por otras medidas que tienen que ver con la organización del sistema educativo, una verdadera autonomía de los centros para adaptar la enseñanza a las necesidades reales de los alumnos en sus territorios, un rejuvenecimiento del profesorado, la creación de condiciones para el trabajo colaborativo y la transmisión intergeneracional de experiencias y conocimientos. También una mayor apertura para la participación de las familias en el proceso educativo que no sea la meramente burocrática prevista en las diferentes leyes.

**GEMS NI (UK):** Hemos aprendido que nuestras capacidades de trabajo a distancia son mucho más fuertes de lo que pensábamos, nuestras habilidades de planificación y de creación de redes son muy fuertes, y vemos esta experiencia como algo positivo. Nos perdimos las movilidades y las visitas nacionales, pero aun así hemos podido establecer y gestionar relaciones con toda la UE gracias a este programa.

**SPIR Oslo (NO):** Trabajar en el proyecto ha sido una forma nueva y emocionante de trabajar que hemos apreciado mucho. El proyecto nos ha permitido conocer a muchas personas nuevas, por lo que estamos muy agradecidos.

Ha sido un placer trabajar con los demás socios, y hemos aprendido mucho de ello.

Al mismo tiempo, la comunicación ha sido difícil en ocasiones, y los acuerdos alcanzados en las reuniones no siempre se han cumplido. Naturalmente, la pandemia ha dificultado aún más este año. Sin embargo, estamos orgullosos y contentos de haber colaborado bien en el plano digital y de haber conseguido terminar el proyecto.

## 2. Directrices para los resultados intelectuales

A partir de las indicaciones expuestas en los capítulos anteriores, se han creado unas directrices útiles para un mejor uso de los productos intelectuales implementados durante el proyecto.

Teniendo en cuenta la relevancia de esta herramienta para la posterior replicabilidad del proyecto, las directrices se publicaron por separado:

## **IO6 – Guía de directrices para un uso correcto de los Productos Intelectuales del MELoDY.**

**Las directrices pueden descargarse del sitio web:**  
<https://www.melody-methods.eu/results/> (IO6).

### **3.1 – IO 1 “Informe comparativo y buenas prácticas”**

#### **3.1.1 Objetivos principales:**

- Contextualización general y marco legislativo sobre la inclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Las mejores prácticas.

#### **3.1.2 Descripción**

- Un informe comparativo que se utilizará como ejemplo para elaborar los siguientes resultados intelectuales.

#### **3.1.3 Resultados principales**

- Un conjunto de prácticas inspiradoras centradas en los jóvenes que asisten a los primeros años de aprendizaje, momento en el que es fundamental detectar cualquier problema en el aprendizaje, ya que cuanto antes se identifique un problema, antes se intervendrá, permitiendo que estos jóvenes evolucionen y tengan éxito educativo.
- Doble atención tanto a los alumnos con trastornos de aprendizaje como a los que están involucrados con ellos (profesores y familias)

#### **3.1.4 Directrices para un uso futuro.**

- Esta producción intelectual se compone de dos partes: un marco legislativo y la evaluación comparativa de buenas prácticas que pueden enriquecerse con nuevas prácticas siguiendo la misma metodología. Puede servir tanto de base teórica como de reconocimiento de su eficacia sobre el terreno.
- Una escuela inclusiva sólo puede lograrse si se desarrolla junto con las decisiones políticas.

- Debe darse prioridad al Desarrollo de la capacidad de lectura, ya que afecta a las demás competencias.

### 3.2 – IO2 “Kit de herramientas para el profesorado”

#### 3.2.1 Objetivos principales

- Elaboración de un kit de herramientas, que consiste en métodos para el profesorado sobre cómo abordar al alumnado con trastornos de aprendizaje y cómo mantenerlos en el sistema escolar hasta que obtengan una cualificación.

#### 3.2.2 Descripción

- Kit de herramientas con cinco métodos más una introducción.
- Cada país socio ha contribuido en un método:
  1. Introducción
  2. En enfoque RTI
  3. Actividades de lectura
  4. Evaluación e intervención en la lectura
  5. Instrucción del conocimiento del mundo.
  6. Tutoría.

#### 3.2.3 Principales resultados

- Se ha creado una Plataforma electrónica a distancia de formación específica
- Los cinco métodos están basados en la investigación y tienen un marco teórico.
- El profesorado que experimentó el kit de herramientas dieron una respuesta muy positiva.

#### 3.2.4 Directrices para un futuro uso

- Adaptando las ilustraciones, las actividades propuestas pueden ajustarse al alumnado con diferentes edades.
- El kit de herramientas puede utilizarse en su propia plataforma MOOC, pero sería útil integrarlo o vincularlo a las plataformas nacionales que ya utiliza el profesorado, para facilitar su uso.

### 3.3 – IO3 “Módulos de aprendizaje electrónico”

#### 3.3.1 Objetivos principales

- Crear una base de modelos sobre cómo adaptar los procesos educativos y de aprendizaje a las necesidades del alumnado.
- Convertirse en un punto de referencia para el profesorado.

#### 3.3.2 Descripción

- Un conjunto de 4 módulos de aprendizaje electrónico, más una introducción:
  1. Introducción,
  2. Gestión del aula,
  3. Tutoría,
  4. Listos para leer,
  5. Compromiso de los padres

#### 3.3.3 Resultados principales

- Una Plataforma de formación dedicada.
- Un conjunto de módulos de formación en formato E-Learning, diseñados para el personal docente sobre la base del informe de análisis de referencia de buenas prácticas.

#### 3.3.4 Directrices para un futuro uso

- El conjunto de módulos formativos y su plataforma pueden complementar los programas de formación, tanto en los centros educativos, otros entornos formativos, como en las actividades de refuerzo para alumnos con dificultades de aprendizaje. Podrían utilizarse en centros de educación especial y en actividades de refuerzo extraescolar, así como en actividades socioeducativas en entornos no formales, como las actividades dirigidas de ocio y tiempo libre.
- El proceso de utilización de estos materiales es abierto y su uso no requiere ningún procedimiento especial, limitándose a expresar el interés de su aplicación y su posible adaptación al entorno específico del proceso de aprendizaje y a la dificultad de aprendizaje detectada. Es importante tener en cuenta que su uso debe realizarse de mutuo acuerdo con todo el profesorado o responsables del itinerario formativo o de las actuaciones del centro o sistema educativo o de orientación educativa.



## 3.4 – IO4 “Informe sobre las pruebas del kit de herramientas”

### 3.4.1 Objetivos principales

- Evaluar la importancia de las herramientas y estrategias alternativas
- Evaluar la usabilidad real del conjunto de herramientas
- Evaluar la apreciación global del trabajo realizado
- Evaluar la replicabilidad del conjunto de herramientas en entornos educativos de cada país.

### 3.4.2 Descripción

- Prueba del kit de herramientas
- Evaluación del kit de herramientas

### 3.4.3 Resultados principales

- 63 profesores, formadores y personal docente han probado el kit de herramientas en la plataforma MOOC; muchos más lo han probado sin utilizar la plataforma.
- Las mismas 63 personas han evaluado el kit de herramientas mediante una encuesta en línea.
- La evaluación media de todos los aspectos del kit de herramientas supera ampliamente el 8 sobre 10.

### 3.4.4 Directrices para un uso futuro

Divulgar y reforzar las buenas prácticas para promover la inclusión y facilitar el éxito educativo de las personas con problemas de aprendizaje es uno de los principales objetivos. Sobre la base de la experiencia de pruebas del IO2 (el kit de herramientas) y el IO3 (los módulos), se pueden identificar las siguientes recomendaciones / directrices:

- Debe participar el mayor número posible de personal docente, de todos los niveles y asignaturas, incluidos el personal de refuerzo.
- El kit de herramientas debería introducirse en las escuelas y otros entornos educativos como una buena práctica.
- Las pruebas deben realizarse sistemáticamente en las clases o sesiones formativas, en dos periodos distintos: 1) al inicio del curso escolar o programa formativo, como momento de observación para la elaboración del Plan Docente Personalizado, 2) tras las evaluaciones del primer trimestre u otras acciones de supervisión, como consolidación y recuperación.

- La encuesta de evaluación debe utilizarse siempre al final de dichas actividades, como momento para verificar la eficacia de las estrategias propuestas con las preguntas más centradas en las metodologías individuales.

### 3.5 – IO5 “Informe sobre las pruebas de los módulos”

#### 3.5.1 Objetivos principales

- Poner a prueba los módulos de E-Learning y elaborar un informe sobre el éxito de las pruebas, los resultados de las mismas y las recomendaciones o cambios necesarios para los materiales.

#### 3.5.2 Descripción

- Prueba de los módulos de aprendizaje electrónico.
- Evaluación de los módulos de aprendizaje electrónico.

#### 3.5.3 Resultados principales

- 64 profesores, formadores y personal docente han probado los módulos de la plataforma MOOC, muchos más los han probado sin utilizar la plataforma.
- Los mismos 64 profesores han evaluado el conjunto de herramientas mediante una encuesta en línea.
- El 86% de los profesores que realizaron las pruebas se declararon muy satisfechos con los módulos.

#### 3.5.4 Directrices para un uso futuro

- Es necesario comprender mejor el formato de los datos recogidos en las plataformas en línea.
- El cuestionario de evaluación debe ser revisado para su uso futuro, desarrollándolo en torno a los resultados de los indicadores clave de las pruebas.
- Los módulos pueden ser muy útiles para el profesorado pero es necesario implicarlo desde una fase temprana. Podría añadirse un grupo de discusión inicial con el profesorado para explorar los planes de prueba, a fin de que todos los planes cumplan los objetivos y también se incluya su opinión sobre lo que podría ser un uso más beneficioso del tiempo y los esfuerzos.

## 3.6 – IO6 “MELoDY Charter”

### 3.6.1 Objetivos principales

- El IO6 pretende ser un documento de referencia, capaz de ilustrar los métodos, productos y resultados del proyecto, con el fin de presentarlo a las autoridades locales, colegios y asociaciones como una herramienta validada para trabajar con alumnos con Trastornos del Aprendizaje.

### 3.6.2 Descripción

- Descripción de las actividades y logros del proyecto.

### 3.6.3 Resultados principales

- Informes nacionales basados en las impresiones de los socios sobre el proyecto.
- Entrevistas a expertos de Grupos Nacionales de Referencia, educadores críticos y profesorado.
- Directrices.

### 3.6.4 Directrices para un uso futuro

- MELoDY Charter puede utilizarse como presentación general del proyecto y sus resultados.
- Puede utilizarse para integrar acciones entre las partes interesadas, el sistema escolar y los responsables políticos a nivel local, regional, nacional y de la UE.

## 3. El panel de personas expertas

Hemos pedido a los socios que entrevisten a algunos referentes clave, y que constituyeran un panel de personas con experticia para celebrar un debate sobre el proyecto.

A dicho panel se le formuló algunas preguntas estándar, a las que cada grupo respondió con referencia a su área de conocimiento y a su país.

### 4.1 Prueba de los resultados intelectuales: los paneles.

Los diferentes paneles han probado partes del IO2 y del IO3, o -a veces- de los dos.

Todos los socios coincidieron en que la situación relacionada con la propagación del Covid-19 no permitía una ejecución completa de las actividades previstas, ya que los ritmos de estudio / trabajo se veían comprometidos por los cierres y suspensiones periódicas de las actividades en favor de las que estaban en línea.

Se entrevistó a profesores de diferentes disciplinas de todos los niveles escolares, a profesores de apoyo y formadores para los NINI.

A continuación, se detallan los expertos entrevistados en todos los países:

**Italia:** Barbara Paolone, Moana Pagliuco, Jara Colantoni, Marisa Cilumbrello, Francesca Miccoli.

**Portugal:** Olívia Pereira, Paula Marinho, Carla Teixeira, Cristina Tomé, Eduarda Esperança, Emília Oiveira, Lúcia Figueiredo, Manuela Paredes. Marisa Alcântara.

**España:** José Ramón Roldán, Mireia Chamorro.

**Reino Unido:** Michelle McNally, Michael Twomey.

**Noruega:** Kristoffer Borgen-Byng, Amund Bjertnæs.

NOTA DEL EDITOR: El equipo portugués ha entrevistado a muchos de los profesores implicados en el proyecto, lo que ha dado lugar a nueve expertos, que aportado un valioso testimonio sobre la mayoría de los métodos y los módulos probados, pero en vista de la coherencia entre las contribuciones de los socios, hemos decidido incluir aquí solo una visión más general.

Invitamos a los lectores a descargar los Informes Nacionales para obtener todos los detalles .

**Todos los informes nacionales pueden descargarse del sitio web del MELoDY:**

<https://www.melody-methods.eu/results/> (IO6).

#### 4.2 Secciones más interesantes y útiles.

**ITALIA:** Esta prueba ha permitido consolidar las metodologías tradicionales ya conocidas y aplicadas en diferentes realidades con las propuestas de los otros países socios, identificando la presencia de una línea común. El hecho de compartir los mismos objetivos ha llevado a los socios a proponer actividades y estrategias similares que se pueden utilizar en diferentes contextos educativos.

La plataforma ha permitido un uso intuitivo y ágil del material, aunque hubo algunos problemas técnicos en el acceso y para algunos en la compilación de los cuestionarios. En general, podemos decir que para la edad más adulta las tutorías y las actividades de conocimiento de palabras y comprensión de textos resultaron ser las más eficaces y permitieron actuar sobre la motivación y las habilidades lingüísticas de producción escrita y oral.

En el grupo de menor edad, se dio preferencia a las actividades de lectura y conocimiento de palabras que permitieron un enfoque más eficaz de la comprensión de textos.

Para el IC Spoltore fue fundamental el apoyo de un experto en formación para una reflexión metacognitiva sobre algunos aspectos motivacionales relacionados con el enfoque hacia los alumnos con problemas en el aprendizaje.

**PORTUGAL:** Se aplicaron diferentes métodos y módulos a distintos grupos de edad y se probaron en diferentes asignaturas. Utilizando la combinación correcta método / módulo con los grupos de edad adecuados, los resultados fueron muy satisfactorios, lo que llevó a una fuerte motivación tanto de los profesores como los alumnos.

Teniendo en cuenta el poco tiempo disponible para las pruebas (principalmente debido a la COVID-19), los mejores resultados se obtuvieron con herramientas que podían utilizarse en una actividad a corto plazo. Otras herramientas, como el Método RtI, se perciben como extremadamente útiles, pero no utilizables si no es en una prueba de un año de duración.

**ESPAÑA:** La Plataforma de formación online es clara y fácil de entender, de fácil acceso, funciona bien y se puede navegar de forma intuitiva y sencilla.

Los objetivos de cada módulo se indican sistemáticamente al principio y las referencias bibliográficas se citan al final de cada módulo, lo cual es muy positivo.

La mayoría de los módulos han sido fáciles de leer y agradables, y los conceptos utilizados son fáciles de entender.

**REINO UNIDO:** En general, y en gran medida debido a sus antecedentes profesionales, los participantes indicaron que los módulos de tutoría eran los más aplicables para ellos. Sin embargo, indicaron que los materiales sobre el compromiso de las familias y la gestión del aula eran útiles para ayudarles a entender ciertos aspectos de este trabajo. El participante

que realizó la prueba a través de PDF indicó que parecía que había que leer mucho en ciertos módulos y recomendó resumirlos si era posible. El participante que hizo la prueba en línea indicó que era fácil de usar (después de registrarse), pero que tuvo algunos problemas para acceder a ella con determinados navegadores. Consiguieron completar la prueba utilizando una configuración diferente.

Ambos indicaron su voluntad de utilizar materiales diferentes en su trabajo, pero también indicaron que podrían existir restricciones que les impidieran hacerlo en el futuro.

**NORUEGA:** Un experto consideró que la “Instrucción sobre el conocimiento de las palabras” era de lo más interesante, útil y directa. La razón es que el trasfondo teórico es preciso y claro. Permite entender bien cómo se usa el conjunto de herramientas.

El kit de herramientas “Tutoría” también cumple los mismos criterios. Es fácil de leer, claro y tiene una buena estructura.

Las “Actividades de Lectura” son una buena idea para las actividades que fomentarán la lectura.

#### 4.3 Cómo utilizar los IO en el sistema escolar.

**ITALIA:** Todos los materiales propuestos se consideraron muy válidos y dignos de estudio. En general, las metodologías pueden aplicarse a los sistemas escolares siempre que los materiales se readapten y que la aplicación de conjunto de herramientas pueda utilizarse lentamente y sobre un número mayor de alumnos, para verificar la utilidad y eficacia reales de los resultados.

Las metodologías propuestas son replicables, pero no de igual manera en todos los países (la tutoría y la implicación de las familias no son fáciles de conseguir en las escuelas italianas debido a la falta de recursos humanos y materiales).

**PORTUGAL:** Se ha realizado un estudio completo sobre cómo introducir las herramientas y los módulos en el sistema escolar: la mayoría de los métodos y herramientas pueden introducirse, posiblemente al principio del año escolar, con un seguimiento a lo largo del año.

Es importante destacar que, en Portugal, el alumnado con dificultades de aprendizaje se integra en las clases con los demás compañeros, aplicándose un programa más o menos simplificado, según el grado de dificultad presentado. En el caso de las asignaturas de portugués e inglés, el alumnado con dificultades siguen teniendo la posibilidad de contar con un apoyo específico, en el que el personal educativo es libre de desarrollar / explorar los temas que consideren relevantes para el desarrollo de dichos perfiles de alumnado, tanto en el idioma como en el ámbito ciudadano.

**ESPAÑA:** Las teorías y conceptos desarrollados en las herramientas y módulos del proyecto Melody son básicos y fáciles de entender. Estos conceptos deberían ser accesibles al conjunto del profesorado; sería interesante que el profesorado, estudiantes y asesores y orientadores de educación / empleo pudieran tener acceso a la plataforma para utilizarla como material de apoyo durante sus estudios. La plataforma también podría servir como un espacio virtual de encuentro entre el profesorado y el personal docente de diferentes países pudieran compartir y debatir sus casos prácticos y otras actuaciones de forma anónima, con los que se encuentran a diario.

**REINO UNIDO:** Un experto, un profesor, indicó que puede haber una forma útil de desarrollar vínculos con el sistema escolar, pero que tal vez algunos módulos no puedan progresar fácilmente; la tutoría se destacó como un módulo que le gustaría utilizar, pero que no podía ver cómo podría funcionar y sería mejor establecerla fuera de las competencias de los profesores (esto parece ser compartido a través de los comentarios de los socios).

Los demás materiales eran similares, aunque no idénticos, algunos métodos ya se utilizan actualmente, pero es necesario centrarse más en las necesidades de apoyo a los niños con necesidades educativas especiales, para poder seguir utilizando módulos específicos.

El segundo experto indicó que cuando se involucra a jóvenes., las cuestiones como las necesidades de aprendizaje y las NEE ya están muy avanzadas; son las actitudes de dichos jóvenes en torno a recibir apoyo externo su mayor problema.

**NORUEGA:** El kit de herramientas y los módulos podrían introducirse en las organizaciones responsables de la educación secundaria superior. Podrían introducirse en las organizaciones de profesores o introducirse en las organizaciones responsables de la educación y la ciencia.

Una buena manera de introducir el kit de herramientas y los módulos en el sistema escolar podría ser implicando a más personas de nuestra red de participantes (por ejemplo, las familias), en las que podemos confiar y con las que podemos colaborar para ayudarles mejor a alcanzar sus objetivos.

#### 4.4 Cómo mejorar el proyecto

**ITALIA:** Un aspecto que podría mejorarse es la posibilidad de reajustar algunas herramientas, que son teóricamente válidas pero que apenas son aplicables en el contexto del aula.

En cuanto a la experiencia del IC Spoltore, un aspecto ciertamente mejorable es la posibilidad de compartir más las estrategias propuestas a nivel del instituto y utilizarlas más sistemáticamente a lo largo del curso escolar como buenas prácticas, para motivar el aprendizaje y evitar el riesgo del abandono escolar.

**PORTUGAL:** Sería interesante tener más tiempo para probar algunas herramientas. Además, la necesidad de trabajar en línea representó un problema, sobre todo porque no se había planificado desde el principio (COVID-19 llegó en medio del proyecto), y dificultó mucho la prueba de herramientas y métodos con estudiantes que no estaban en el aula, sino que trabajaban desde casa, a veces con muy poco equipo.

**ESPAÑA:** Algunos de los contenidos podrían reorganizarse y completarse con más referencias a un marco teórico.

Se podrían incorporar recursos audiovisuales o ejemplos de buenas prácticas en otros países en un formato más didáctico y visual, para captar la atención de los profesores y del personal educativo.

Los cuestionarios de evaluación, que eran buenos para una primera evaluación, probablemente deberían reducirse para su uso posterior.

También se ha señalado la importancia de incorporar los requisitos de la Ley de Protección de Datos y su gestión en España – si se van a solicitar determinados datos personales para utilizar en la plataforma –.



**REINO UNIDO:** En general, los comentarios fueron buenos, pero las indicaciones sobre cómo se pueden utilizar realmente los materiales y el enfoque de ciertos módulos pueden no coincidir con el plan de estudios en el que trabajan. Generalizar las condiciones y ofrecer materiales de apoyo puede parecer el camino ideal.

El profesor indicó que la tutoría debe ser un proceso utilizable pero que se mantiene separado de los otros módulos y que la lectura y el apoyo para ellos siguen siendo fundamentales.

**NORUEGA:** Algunas de las herramientas y módulos están diseñados para estudiantes de muy corta edad. Teniendo en cuenta que hay muchos estudiantes mayores que tienen dificultades de aprendizaje, sería importante cambiar la disposición de los ejercicios para hacerlos aceptables para un público mayor, que se vería desanimado por ejercicios obviamente diseñados para niños.

## 4. El Proyecto MELoDY en el sistema escolar

Aunque el Proyecto MELoDY ha intentado encontrar una base común para una serie de métodos, herramientas y directrices sobre el tratamiento de los trastornos generales del aprendizaje, inevitablemente los sistemas escolares y entornos educativos de los distintos países que participan en el proyecto son muy diferentes, dificultando crear directrices comunes para la inclusión de los productos MELoDY en el conjunto de los sistemas educativos nacionales.

Hemos preferido dejar estas indicaciones por separado, dando un breve resumen de las principales normas de cada país y concluyendo con una serie de recomendaciones, válidas para el país de referencia.

Una descripción más larga y completa de los enfoques en los distintos sistemas escolares pueden encontrarse en los **Informes Nacionales**, cuya lectura recomendamos como herramienta comparativa.

## 5.1 El Sistema escolar nacional y su enfoque de los alumnos con trastornos generales de aprendizaje.

### 5.1.1 – ITALIA.

Según la Ley 170/2010 El Sistema Escolar Nacional prevé la elaboración de un plan educativo personalizado que puede ser solicitado por la familia al Organismo Certificador (ASL) o al consejo de clase.

El PDP (Plan Personalizado de Enseñanza) es una herramienta tanto para los alumnos con problemas de aprendizaje como para los que tienen necesidades educativas especiales (es decir, desventajas socioeconómicas y lingüísticas).

Los padres deben compartir la elaboración del documento y recopilar el pacto de formación en el que se establecen y comparten las estrategias propuestas para los deberes.

El PDP describe las competencias que posee el alumno y las que debe poner en práctica; prevé la adopción de medidas eximentes y compensatorias y la elaboración de objetivos de aprendizaje; ofrece criterios para verificar y evaluar la consecución de dichos objetivos.

### 5.1.2 – PORTUGAL:

El nuevo Decreto Ley 54/2018, del 6 de julio de educación inclusiva y el Decreto-ley 55/2018, del 7 de julio, de currículo, sustituyen a la anterior ley de Educación Inclusiva en los centros educativos ordinarios (Decreto-ley 3/2008) y entraron en vigor en el curso escolar 2018-19, buscando promover una escuela inclusiva. Una escuela cuya misión es promover el éxito educativo de todo su alumnado garantizando la equidad educativa en el acceso y los resultados. Sus principios rectores deben ser dominados por todos sus actores (directivos, docentes, personal no docente), siendo la organización de los recursos y los medios y la calidad de la intervención con el alumnado, fundamentalmente para que las escuelas se constituyan como verdaderos espacios de inclusión para todos. La participación de las familias es una condición fundamental para el éxito educativo y la plena inclusión de estos niños jóvenes.

La flexibilización de la gestión curricular conlleva un cambio metodológico, el que el trabajo colaborativo determina el éxito de su implantación. Se abre así el camino para la aplicación del nuevo decreto, que abandona la categorización de los alumnos, antes llamados “con necesidades educativas especiales”, y pone el acento en las respuestas educativas diferenciadas, determinando las medidas de gestión del currículo que contemplan los

diferentes aprendizajes, adecuados a cada alumno, y que responden a la adquisición de competencias significativas y promueven el éxito escolar.

### 5.1.3 – ESPAÑA:

España se rige por un modelo de Estado descentralizado que distribuye el ejercicio de las competencias educativas entre todos los niveles administrativos.

Las administraciones educativas del Estado regulan las medidas de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los distintos niveles, dividiéndolas en medidas de atención ordinaria o extraordinaria.

Se consideran **medidas ordinarias** las que afectan a la organización del centro en cuanto a agrupamientos y metodologías para atender a la diversidad sin modificar los elementos prescriptivos del currículo. No requieren una evaluación psicopedagógica previa. Estas medidas incluyen la prevención y detección de dificultades de aprendizaje.

Las medidas extraordinarias están destinadas a responder a necesidades específicas de apoyo educativo y complementan las medidas ordinarias. Atienden a las medidas individuales que se adoptan en un centro para responder a las necesidades educativas específicas de los alumnos y requieren la organización de recursos personales y materiales específicos. Es necesaria una evaluación psicopedagógica previa realizada por los servicios de orientación especializados y un seguimiento continuo.

### 5.1.4 – REINO UNIDO:

En Irlanda del Norte se está llevando a cabo otra revisión y consulta sobre el apoyo a las necesidades educativas especiales en las escuelas, debido a la masiva solicitud de ayuda y apoyo por parte de los padres, en un contexto de escasez de recursos. El impacto de nuestros materiales podría ser muy limitado porque aún no sabemos cómo se va a desarrollar el futuro apoyo a las necesidades educativas especiales en las escuelas y qué cambios se harán, si es que se hacen. Las solicitudes adicionales de tiempo y energía por parte de los profesores pueden no ser una forma ideal de interactuar con las escuelas en este momento, sin embargo, es posible un reconocimiento del desarrollo de recursos en línea a la luz de las cuestiones de COVID.

### 5.1.5 – NORUEGA:

La Ley de Educación regula lo que implica el derecho a la educación. Para que todos los alumnos reciban un beneficio satisfactorio de la enseñanza, deben tener una educación adaptada a la persona.

El sistema consta de varias fases: desde que se descubre un problema hasta que se valora, adopta, planifica, aplica y evalúa una medida de educación especial.

**Fase 1: Fase de preinscripción (preocupación):** Los padres o los profesores sospechan que el alumno no recibe un beneficio satisfactorio de la educación. Los profesores informan de la necesidad de educación especial al director, que pedirá el consentimiento de los padres / alumno para que pueda realizarse una evaluación experta.

**Fase 2: Fase de registro:** El centro escolar se pone en contacto con el servicio de asesoramiento educativo y psicológico (EPCS), enviando una solicitud formal de evaluación experta de las necesidades del alumno, que será realizada por el EPCS (Registro).

**Fase 3: La fase de investigación y recomendación.** El EPCS investiga (evaluación de expertos) y da una recomendación a la escuela si el alumno necesita o no educación especial.

**Fase 4: La fase de adopción.** Tras la evaluación de los expertos, la escuela decidirá si el alumno tiene derecho a una educación especial. Los padres / alumnos tienen derecho a comentar la decisión.

**Fase 5: La fase de aplicación .** Después de que el director haya tomado la decisión de conceder la educación especial, el centro escolar debe iniciar tanto la planificación como la ejecución. La planificación consiste en crear un IEP (Plan de Educación Individual) para el alumno.

**Fase 6: la fase de evaluación.** La escuela evaluará el desarrollo del alumno y el funcionamiento de la educación especial. El desarrollo del alumno debe ser evaluado continuamente, y cada año debe redactarse un informe anual.

## 5.2 El Sistema escolar nacional y su enfoque de la lucha contra el abandono escolar

### 5.2.1 – ITALIA.

Además de las acciones descritas anteriormente, el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (MIUR), a través de las Oficinas Escolares Regionales, requiere un estudio

sistemático de las criticidades que podrían constituir un factor de riesgo para el abandono escolar prematuro, especialmente en el último año de la escuela media y en los dos primeros años de la escuela secundaria (el final de la escolaridad obligatoria se establece a los 16 años).

El Sistema Nacional de Educación también prevé:

- la ejecución de varios proyectos específicos.
- la asignación de fondos para actividades de rehabilitación, consolidación y mejora curricular.
- el diseño de actividades prácticas de laboratorio en el tiempo curricular y extracurricular
- la ejecución de proyectos diseñados para adaptarse a las necesidades de las personas en riesgo.

### 5.2.2 – PORTUGAL:

En las últimas décadas, Portugal ha realizado grandes esfuerzos para mejorar el nivel de cualificación de la población, lo que se ha traducido en un progreso sustancial en la educación que proporciona un acceso universal:

- Acción Social Escolar, una medida de apoyo para el reembolso de los gastos escolares de niños y jóvenes, cuyos hogares se encuentran en una situación socioeconómica desfavorecida.
- Territorios Educativos de Intervención Prioritaria – TEIP, una política destinada a combatir el abandono escolar y el abandono prematuro del sistema educativo.
- La expansión de la educación preescolar, que asocia con resultados positivos a largo plazo, como una escolarización más exitosa, una reducción del abandono escolar y una mayor responsabilidad y éxito en la vida laboral.
- Programas Integrados de Educación y Formación (IETP / PIEF), un programa educativo que se despliega en aspectos de educación, formación y también como política social ya que potencia la (re)integración de adolescentes y jóvenes en la búsqueda de la igualdad de oportunidades.

El Sistema educativo portugués ha registrado una notable evolución del rendimiento global en la última década y media, gracias a esas medidas.

### 5.2.3 – ESPAÑA:

Según la LOMCE (2013), para que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo alcance el máximo desarrollo de sus capacidades personales, se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas para asegurar su adecuado progreso. Estas medidas serán establecidas por las administraciones educativas, que serán las encargadas de realizar los procedimientos oportunos para las adaptaciones de los elementos del currículo, buscando siempre el máximo desarrollo de las competencias básicas, la evaluación continua y la promoción.

De este modo, serán los equipos docentes de la etapa de educación primaria los que diseñen y apliquen las medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad del alumnado. La Comisión de Coordinación Pedagógica elaborará la propuesta de criterios y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares oportunas para el alumnado. Además, también coordinarán los planes de refuerzo y apoyo para los alumnos con dificultades de aprendizaje. Los tutores procederán a la adaptación personal del currículo. En la etapa de educación secundaria, las medidas de atención a la diversidad se orientan a las necesidades específicas de los alumnos y a la consecución de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria. Los centros educativos desarrollarán sus propuestas pedagógicas con atención a la diversidad, incluyendo métodos basados en diferentes ritmos de aprendizaje. Las administraciones educativas deberán regular las medidas adecuadas para la atención del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. Deberán implantar agrupamientos flexibles, apoyos en grupos ordinarios, desdoblamientos de grupos, programas de tratamiento personalizado, oferta de materias específicas y programas de mejora de los aprendizajes y rendimientos. Además, la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales podrá prolongarse un año más.

#### **5.2.4 – REINO UNIDO:**

Existen otros problemas importantes que afectan al abandono escolar en Irlanda del Norte, entre ellos las desventajas económicas y de aprendizaje. El apoyo en las escuelas ya está sobrecargado y podrían ser necesarios recursos externos adicionales, sin embargo, si van a ser implementados por los profesores (que ya están bajo presiones extremas), entonces podrían funcionar para apoyar a los estudiantes. Disponer de recursos en línea a los que puedan acudir en busca de ayuda y apoyo puede resultar un uso más beneficioso de las herramientas de desarrollo.

#### **5.2.5 – NORUEGA:**

Los alumnos con riesgo de abandono escolar suelen tener varias dificultades más allá del absentismo escolar, como diversas dificultades de aprendizaje con el lenguaje, la lectura, la escritura y las matemáticas, que suelen darse con las afecciones neurológicas. Para estos alumnos, la escuela se ha convertido gradualmente en un escenario difícil de sentirse presente e incluido.

En Noruega existe un objetivo político declarado de que el mayor número posible de personas complete la educación secundaria superior (competencia profesional o diplomatura), ya que nuestro mercado laboral exige cada vez más competencias a los empleados y, por lo tanto, esto afecta a las oportunidades del individuo para conseguir el trabajo deseado. En la escuela secundaria superior se han empleado varias medidas para luchar contra el abandono escolar, como una norma de límite de ausencia del 10% durante un año escolar (referida a las bajas injustificadas) y un seguimiento estrecho por parte de un consejero en caso de ausencia injustificada.

Está demostrado que el trabajo a largo plazo y dirigido a muchos frentes al mismo tiempo da resultados (Hernes, 2010, Stranden, 2019).

### **5.3 Recomendaciones sobre cómo utilizar el conjunto de herramientas IO2 en los sistemas escolares nacionales.**

#### **5.3.1 – ITALIA:**

El kit de herramientas y los módulos podrían utilizarse en el sistema escolar nacional proporcionando una formación continua al profesorado de todos los centros de cada nivel, la posibilidad de movilidad transnacional para probar sus propios modelos sobre el terreno y adquirir nuevas metodologías, momentos de intercambio y formación dentro de su propio instituto con talleres y actividades de juego de rol.

#### **5.3.2 – PORTUGAL:**

Uno de los principales objetivos de la creación del IO2 fue lograr el éxito escolar a través de una mayor motivación del alumnado por el aprendizaje, para lo cual es imprescindible una

mayor motivación de este por el aprendizaje, para lo cual es imprescindible un mayor trabajo colaborativo entre todos los elementos de la comunidad escolar. Su puesta a prueba permitió el desarrollo de una práctica colaborativa entre el profesorado para adaptar el currículo a las necesidades y características del alumnado, con el fin de lograr una educación verdaderamente inclusiva.

### **5.3.3 – ESPAÑA:**

Dentro del sistema educativo español, existen diferentes tipos de profesorado que se han creado en los últimos años con el objetivo de apoyar o acompañar al alumnado con necesidades especiales en su proceso de aprendizaje. Este profesorado más especializado no realiza las mismas tareas que los profesores o tutores habituales, pero está en el aula y trabaja directamente con el alumnado, por lo que es un buen perfil de profesional que podría utilizar las herramientas creadas para el IO2.

Algunos de los expertos que han probado los materiales también han sugerido que estas herramientas podrían utilizarse durante la formación del profesorado como otra forma de dotar de recursos a los futuros docentes.

Además, los recursos o dinámicas que se presentan en el kit de herramientas también pueden ser útiles para los centros que se centran en los servicios de orientación o inserción laboral sobre todo de personas jóvenes.

### **5.3.4 – REINO UNIDO:**

El uso del conjunto de herramientas sólo podría ser posible tras una mayor investigación, desarrollo e interacción con el desarrollo de políticas y planes de estudio y, en la última instancia, la aprobación de su uso. En la actualidad esto no sería posible, debido a la revisión en curso de las estructuras de apoyo y el análisis de las necesidades.

### **5.3.5 – NORUEGA:**

Antes de poder utilizar el kit de herramientas del IO2 en el sistema escolar noruego, sería necesario realizar más pruebas con profesores y alumnos en un entorno escolar real. Los métodos necesitan ser evaluados a partir de las pruebas, y podrían beneficiarse de algunos ajustes antes de integrarlos en el sistema escolar.



Después de esto, el kit de herramientas debería estar disponible como material descargable gratuito para todos los profesores conectados al sistema escolar noruego. Existen algunos recursos en línea a los que se podría enlazar el sitio web / plataforma Melody, con acceso a la descarga del conjunto de herramientas. Por ejemplo, skolekassa.no, moava.org, etc.

El kit de las herramientas también podría integrarse en la fase 5, la fase aplicación, como se ha mencionado anteriormente en el enfoque de los alumnos con trastornos generales del aprendizaje. El kit de herramientas puede formar parte del PEI (Plan de Educación Individual) del alumno.

## **5.4 Recomendaciones sobre cómo utilizar los módulos del IO<sub>3</sub> en los sistemas escolares nacionales**

### **5.4.1 – ITALIA.**

El kit de herramientas y los módulos podrían utilizarse en el sistema escolar nacional proporcionando una formación continua a los profesores de todos los centros de cada nivel, la posibilidad de movilidad transnacional para probar sus propios modelos sobre el terreno y adquirir nuevas metodologías, momentos de intercambio y formación dentro de su propio instituto con talleres y actividades de juego de rol.

### **5.4.2 – PORTUGAL.**

El Desarrollo del IO<sub>3</sub> no respetó los requisitos de la legislación portuguesa para su acreditación (evaluación final y relación directa con una única asignatura didáctica). Así pues, aunque este módulo de formación pretendía contribuir a dotar al profesorado de más “herramientas” para el trabajo conjunto y colaborativo, no puede ser utilizado a efectos de evaluación curricular y progresión en la carrera docente de educación.

Su difusión siempre será posible a través del Portal de Educación Escolar, eTwinning, el portal de la Dirección General de Educación y el proyecto NAU transversal a diferentes ministerios.

### **5.4.3 – ESPAÑA:**

Los módulos del IO<sub>3</sub>, al igual que el kit de herramientas del IO<sub>2</sub>, podrían implementarse no sólo con profesores o tutores de los grupos de centros ordinarios, sino también con el resto

del profesorado de los centros o personal de refuerzo específico para alumnos con necesidades especiales en el proceso de aprendizaje. Un ejemplo concreto serían los CRP (Centros de Recursos Pedagógicos) que existen en la ciudad de Barcelona. Estos centros pretenden ser un punto de referencia para la formación, la dinamización pedagógica y el apoyo a la labor del profesorado en todos los niveles educativos, incluido el universitario.

#### **5.4.4 – REINO UNIDO:**

Al igual que en el caso del kit de herramientas, nos resulta difícil determinar cómo podrían utilizarse los módulos de aprendizaje electrónico en los sistemas escolares sin una mayor investigación. Puede ser fácil pedir que participen pequeñas escuelas de una en una; de esta manera podemos intentar desarrollar el trabajo más a fondo, llevando a cabo una prueba más exhaustiva.

#### **5.4.5 – NORUEGA:**

Al igual que en el caso del IO<sub>2</sub>, los módulos de aprendizaje del IO<sub>3</sub> también podrían enlazarse desde los sitios web mencionados anteriormente. Esto podría formar parte de los cursos de formación ofrecidos a las escuelas y al profesorado durante el año escolar. Además, al igual que en el IO<sub>2</sub>, sería preferible recibir más comentarios del personal docente con posibles ajustes antes de que se distribuya a las escuelas. Los módulos también podrían beneficiarse de ser accesibles en una plataforma de aprendizaje noruega, tal vez en plataformas ya existentes si estas estuvieran disponibles.

## **5. Un cisne negro en el Proyecto: COVID-19.**

El proyecto MELoDY se ha visto totalmente afectado por la pandemia COVID-19, hasta el punto de que la asociación se ha visto obligada a solicitar una prórroga de 6 meses al final del proyecto.

La pandemia bloqueó el proyecto en su fase más delicada, es decir, mientras las escuelas asociadas – y las implicadas por los demás socios del proyecto- estaban planificando e iniciando la experimentación del kit de herramientas y los módulos de formación.

El resultado fue un estancamiento total que duró varios meses: no sólo no era posible saber cuándo se reanudarían las actividades escolares con regularidad, sino que una serie de acciones ya planificadas se interrumpieron de repente, sin la certeza de poder reanudarlas. Además, el sistema escolar funciona en todas partes con una sucesión lógica de actividades se siguen el curso del año escolar, lo que lleva la imposibilidad de realizar -por ejemplo- en octubre actividades que estaban programadas en marzo.

Otro elemento perturbador fue la necesidad de realizar las pruebas en línea: por suerte, la asociación ya había decidido crear una plataforma MOOC, lo que facilitó en gran medida las pruebas con los profesores, objetivo principal del proyecto, pero no ayudó a las pruebas con el objetivo secundario: el estudiantado. El kit de herramientas y los módulos, de hecho, han sido diseñados para ser utilizados en línea para formar al profesorado, de modo que este pueda utilizar las mismas herramientas y módulos en el aula con los estudiantes.

A la luz de lo ocurrido en el último año y teniendo en cuenta la persistencia de las actividades escolares en línea, que se alteran con la enseñanza presencial, sería deseable pensar en nuevos proyectos destinados a desarrollar en el futuro, nuevos conjuntos de herramientas y nuevos módulos de formación que ofrezcan ejercicios en línea para los alumnos y no sólo para los profesores. En este contexto de la COVID19 ha sido el estudiantado con dificultades de aprendizaje quienes de hecho se encontraban sin duda entre las categorías más negativamente afectadas por la enseñanza a distancia, precisamente por la falta de materiales disponibles en línea y diseñados específicamente para ellos.

Des del punto de vista del trabajo de la asociación del proyecto, los aspectos más negativos provocados por la pandemia fueron:

- La imposibilidad de reunirse en persona, renunciando a los encuentros transnacionales tan importantes en un proyecto Erasmus+.
- Un fuerte estrés psicológico para el equipo, cuyos miembros tuvieron que enfrentarse a temores, dificultades logísticas y la privación temporal de algunas libertades personales. En particular, el profesorado tuvo que enfrentarse a las enormes dificultades de gestionar una enseñanza a distancia para la que nadie estaba preparado, gestionando las expectativas de las instituciones, las familias y el propio alumnado, en algunos casos con muy poco apoyo.

- Un retraso inevitable de las actividades.

Por otro lado, se pueden tener en cuenta algunos aspectos positivos:

- Todos hemos aprendido a utilizar más a fondo las herramientas digitales que tenemos a nuestra disposición, tanto para el aprendizaje como para la comunicación.
- Las videollamadas se han convertido en un hábito agradable, que no se pierde, y que nos ha mantenido unidos.
- Se ha desarrollado un fuerte sentimiento de pertenencia al grupo.