

A propósito de la actualidad de la innovación educativa: entrevista con Antoni Zabala

Ramon Almirall

Teresa Huguet

Consejo de Redacción de Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación

En los últimos años, en los centros educativos, y por extensión en toda la comunidad educativa, se habla a menudo de Innovación educativa. Un término que ha despertado sin duda expectativas de cambio e ilusiones renovadas entre el profesorado y las familias, al tiempo que ha dado lugar a debates y reflexiones de diferente entidad entre los profesionales.

Con este nombre y siguiendo la estela de la voluntad de cambio que anunciaba, se han elaborado proyectos de transformación en los centros, se han creado redes de dinamización y apoyo a los centros educativos y se han emprendido experiencias de renovación metodológica, organizativa y didáctica, con desigual fundamentación, que han activado el debate interno y la vida cotidiana de multitud de centros de nuestro entorno.

Un término, sin embargo, que no ha sido recibido de igual manera por todos, generando en ocasiones controversia, cuando se ha entrado a analizar su significado preciso y, sobre todo, cuando se han querido averiguar los requisitos necesarios para que la innovación fuera capaz de generar auténticas mejoras en la educación y el aprendizaje del alumnado.

Desde la revista Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación nos hemos hecho eco de muchos de estos proyectos y propuestas de cambio, abriendo nuestras páginas a su presentación, así como a las reflexiones y al debate teórico que iban asociados. En esta ocasión hemos querido contribuir a este debate preguntándonos de qué hablamos cuando hablamos de innovación educativa; y preguntándonos también, por la fundamentación psicopedagógica de las diferentes propuestas, por los criterios que nos permitirán evaluar su pertinencia y por su verdadero papel, en la generación de mejoras en la planificación educativa y en el desarrollo de cambios metodológicos y didácticos, que impliquen un progreso real en la educación de los niños y jóvenes de nuestro país.

Con la intención de contribuir a este debate y de aportar elementos de reflexión rigurosos, hemos pedido la colaboración a Antoni Zabala, director del Instituto de

Recursos e Investigación para Formación, IRIF / GRAÓ, que como pedagogo y experto en educación ha tenido y tiene un papel activo en el desarrollo teórico y también en la formación del profesorado y de los centros educativos, desde una perspectiva de renovación pedagógica. La entrevista que ofrecemos a continuación da cuenta de la conversación que hemos mantenido con él.

¿Qué opinas de la Innovación educativa?

Antoni Zabala.- Más allá de la oportunidad del término, creo que como cualquier otra profesión compleja como es la de la educación, la innovación nunca puede ser el cambio por el cambio, sino la adecuación de la práctica profesional al conocimiento científico disponible en cada momento. Es así como, en la mayoría de profesiones, la innovación se da en un proceso de mejora continua teniendo en cuenta las aportaciones de la ciencia.

En el caso de la educación, los referentes teóricos que deben fundamentar los procesos de cambio y mejora y, por lo tanto la innovación, básicamente son dos. El primero de carácter ideológico (filosófico, socioantropológico y prospectivo) que determina las finalidades educativas, es decir, los aprendizajes que se pretenden alcanzar. Y el segundo, que se podría considerar de carácter "técnico", que corresponde a las aportaciones científicas sobre los procesos de aprendizaje.

¿Son suficientes estos referentes teóricos para identificar prácticas educativas innovadoras?

Antoni Zabala.- El primer referente teórico, ya permite identificar cuáles son las prácticas educativas más apropiadas en función del grado de consecución de los aprendizajes establecidos en las finalidades educativas. En este momento, existe un notable consenso internacional sobre el hecho de que las finalidades educativas se deben dirigir a la formación integral de las personas, es decir, el desarrollo de aquellas competencias que deben permitir dar respuesta a los problemas y cuestiones del ámbito académico y profesional, pero también y, sobre todo, a los de los otros ámbitos de la vida: el personal, el interpersonal y el social.

La innovación, en función de este referente, estará asociada al análisis sobre la pertinencia o no de los aprendizajes que se deben desarrollar y, a partir de ahí, deberá ir estableciendo los cambios correspondientes. Así, un contenido de aprendizaje, y las correspondientes prácticas educativas, será más o menos pertinente, y se podrá

considerar innovador, si sirve al desarrollo de las competencias para la vida que hasta ese momento no habían sido objetos de aprendizaje.

El otro referente, no ideológico y sí científico, es el que proviene de las aportaciones de diferentes ciencias que han estudiado y explican los procesos de aprendizaje, especialmente las que provienen de la psicología del aprendizaje y de las neurociencias. Conocimientos que, en términos generales, certifican una aparente obviedad: que los chicos y chicas aprenden en procesos individuales según sus conocimientos, ritmos, estilos e intereses personales. Bajo este referente, lo que determina el proceso de mejora de una práctica educativa, y por tanto la innovación, será el grado de adecuación de esta práctica a las características y necesidades personales de cada uno de los niños y jóvenes, teniendo en cuenta las nuevas aportaciones de las ciencias del aprendizaje.

¿Qué características crees que debería tener la innovación?

Antoni Zabala.- La innovación educativa, entendida como una revisión y mejora de la práctica según los dos referentes teóricos, plantea dos dificultades a la hora de establecer sus características. En primer lugar el carácter ideológico, y por tanto opinable, de la función social de la educación y de las correspondientes finalidades educativas; y en segundo lugar, las dificultades que se desprenden del referente científico, dada la dispersión y falta de comunicación entre las diferentes ciencias de la educación y el aprendizaje.

Así, buena parte de las condiciones que debe tener la innovación dependen del primer referente teórico, es decir, del papel que se atribuye a la educación formal (integradora o propedéutica, selectiva o orientadora, comprensiva o segregadora, etc.) y lo que debe ser objeto de aprendizaje (la teoría o la práctica, las materias o las competencias, los contenidos tradicionales o nuevos, etc.). Según la respuesta, las características de la innovación serán unas u otras. Desde estos referentes teóricos, para mí, para poder decir que una práctica educativa es innovadora, esta práctica debe ser para todos y todas, especialmente para el alumnado más desfavorecido, para el desarrollo de las competencias para la vida y desde una óptica crítica, comprometida y transformadora. Para mí, una práctica será innovadora en la medida que cumpla con esos propósitos educativos.

Una vez tenemos claro el papel de la escuela y, consecuentemente, lo que se considera que el alumnado debe aprender, las aportaciones científicas sobre el aprendizaje ¿son

suficientes y lo bastante estables para establecer pautas y criterios de análisis de la práctica educativa?

Antoni Zabala.- Si nos fijamos en el conocimiento científico que nos aportan las diferentes ciencias de la educación, veremos que el establecimiento de condiciones para la innovación es una tarea realmente difícil, dado que el colectivo de especialistas está dividido y tiene en cuenta diferentes unidades de análisis sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Si esquematizamos y visualizamos las diferentes unidades de análisis de la práctica educativa en círculos concéntricos, veremos como en el centro hay los estudios sobre los procesos de aprendizaje de la persona desde su individualidad. Las disciplinas científicas que tienen esta unidad de análisis como objetos de estudio son: la psicología del aprendizaje, la psicología de la educación y las neurociencias, entre otros. Cada una de ellas con su corpus doctrinal propio y con diferentes corrientes interpretativas sobre el proceso de aprendizaje.

La segunda unidad de análisis es la relacionada con los aprendizajes sobre contenidos o conjuntos de contenidos concretos. En esta unidad se encuentran los diferentes investigadores de las didácticas específicas (didáctica de la lengua, de la matemática, de las ciencias, etc.) y cada una de ellas con sus correspondientes corrientes y paradigmas. La tercera unidad de análisis sería la que hace referencia a la didáctica general, aquella que estudia las diferentes metodologías de enseñanza aprendizaje. La cuarta unidad de análisis es el centro educativo como sistema y las correspondientes relaciones entre sus diferentes elementos objeto de estudio de los especialistas en la organización y gestión escolar. Y en un quinto círculo encontraríamos los estudios sobre los contextos educativos y la gestión del sistema educativo.

Esta disparidad de unidades de análisis, con los correspondientes colectivos y corrientes académicas, no favorece el poder determinar medidas innovadoras consensuadas. Además, hay que añadir que los diversos autores generalmente no se leen unos a otros ni, incluso, entre especialistas de la misma unidad de análisis y objeto de estudio.

Sin embargo, a pesar de su dispersión, desde el punto de vista del maestro, y superando la fragmentación de las diferentes ciencias de la educación, podemos encontrar unos denominadores comunes bastante útiles y fiables para el establecimiento de los criterios y condiciones para que una práctica educativa se pueda considerar innovadora. Uno de estos criterios generales en el que existe consenso sería el relacionado con la "personalización del aprendizaje". Siguiendo este criterio global podríamos considerar que una educación innovadora es aquella que parte y profundiza en la personalización de los aprendizajes y tiene en cuenta sus consecuencias, todas ellas derivadas de las investigaciones científicas, como pueden ser: adecuación a estilos,

ritmos e intereses personales, motivación intrínseca, partir de los conocimientos previos, ofrecer experiencias y ayudas en la zona de desarrollo próximo, entorno emocional que fomente el aprendizaje, actividad mental, metacognición, etc.

Afortunadamente existen diferentes instituciones que, a partir de los trabajos de metaanálisis sobre muchísimas investigaciones y en las diferentes unidades de análisis, han permitido establecer instrumentos e indicadores para el análisis y mejora de las prácticas educativas. El Centro Marzano es uno de ellos, pero también los trabajos de JohnHattie (2015), y el informe Mckinsey (2017), nos pueden ser muy útiles.

Uno de los problemas que tienen muchos de estos indicadores es la dificultad de diferenciar los dos referentes teóricos, por lo que muchas de sus conclusiones son bastante ambivalentes al no identificar ni establecer relaciones entre las prácticas educativas y los objetivos de aprendizaje. Aquí en Cataluña, recientemente se ha resuelto este problema con la Rúbrica de Cambio (<http://rubricadecanvi.cat/intro>). En ella encontramos una serie de indicadores que relacionan por un lado los propósitos educativos, utilizando como referente los cuatro pilares de la educación y las competencias básicas y el conocimiento científico concretado en los 7 principios de los Entornos de aprendizaje

(<https://drive.google.com/file/d/0B3qR5gexInZbUXpHTENnZU9wUW8/view>)

Asimismo, desde nuestra institución, IRIF / GRAÓ, a partir de un encargo del Departamento de Educación, hace once años pudimos desarrollar el autodiagnóstico ESCALAE (<http://www.escalae.org/escalae-system/>), con más de 100 indicadores de calidad, que permite identificar los diferentes ámbitos de mejora de la práctica en función de los fines educativos de cada centro.

En ocasiones vemos que se hacen innovaciones sin referentes argumentados, basadas únicamente en la intuición. ¿Te da la impresión que se hace una innovación poco reflexionada? ¿"Si es nuevo es interesante", más que: "como esto no nos funciona buscamos hacerlo de otra manera"?

Antoni Zabala.- Es cierto, muchas veces la innovación consiste en la aceptación más o menos acrítica de "dogmas" que muchas veces son el resultado de una posición en contra del modelo tradicional de enseñanzas. Así hay posiciones que parecen más el resultado de la ley del péndulo que del análisis. Se sentencia sobre el no a la memorización, o al libro de texto, los exámenes o la disciplina, entre otros, en contraposición a una escuela de carácter transmisor y centrada en la materia. La respuesta se polariza y se toman medidas poco rigurosas, promoviendo el cambio por el cambio. Esta manera de hacer y decidir es extremadamente peligrosa, dado que, en muchos casos, se acaba dando marcha atrás en relación a propuestas que en principio

eran acertadas pero que en su proceso de aplicación se descuida su valor educativo por falta de fundamentación. La actualización y el cambio son imprescindibles, pero no puede ser el resultado de la intuición, o de tendencias que se introducen según la moda del momento.

El conocimiento que tenemos sobre el aprendizaje nos permite entender que este no es lineal y mucho menos uniforme. Y sabemos también, que implica procesos de aprendizaje en los que no cabe la arbitrariedad. Se aprende a través de actividades y vivencias que deben trabajarse de manera sistemática, desde las más sencillas a las más complejas, que cada alumno debe superar en función de sus características y niveles de desarrollo, y con las correspondiente ayudas contingentes, para acompañarlo en el proceso de reflexión sobre lo que se debe aprender, sobre qué y cómo lo ha aprendido, aspectos fundamentales para un aprendizaje profundo, etc.

Tenemos buenos ejemplos sobre la difusión de la pedagogía de proyectos, los ambientes o más concretamente sobre la gamificación o la clase invertida. Cada una de estas propuestas no es buena o mala para sí misma. Serán estrategias más o menos válidas en función de las competencias que se pretenden desarrollar, si tienen en cuenta las condiciones necesarias para que estas competencias se desarrollen y, si hay capacidad para atender los procesos singulares de aprendizaje de cada uno de los chicos y chicas. Así, nos encontramos prácticas de gamificación en las que la motivación es extrínseca, el alumno juega, pero su objetivo no es aprender, sino jugar y, consecuentemente, sin el necesario proceso de metacognición. En el caso de la clase invertida nos podemos encontrar que lo que se debe leer o ver previamente no tenga en cuenta los conocimientos previos ni el sentido y las razones que justifican ese aprendizaje. En el caso de los ambientes, espacios en los que el alumno se mueve con libertad en entornos estimuladores, pero sin el necesario trabajo sistemático de ayuda contingente. Y en relación a los proyectos encontramos actividades gratificantes que permiten que los chicos y chicas otorguen funcionalidad a los aprendizajes, pero en las que no hay posteriores actividades específicas para la profundización en la comprensión, con práctica sistemática y, ayuda al recuerdo en función de las características de cada uno de los chicos y chicas.

Si una escuela se plantea llevar a cabo una innovación ¿crees que les sería útil plantearse estas cuestiones? ¿A menudo falta la pregunta previa sobre qué queremos conseguir?

Antoni Zabala.- El análisis de la situación actual de nuestras escuelas, a la luz de la función social que les corresponde actualmente y del conocimiento científico de los procesos de aprendizaje, nos lleva a comprender que el problema no consiste en

introducir innovaciones puntuales. Es necesario un replanteamiento radical de la escuela de forma global y sistémica. Lo que me preocupa es la falta de comprensión sobre lo que ello representa. La frivolidad con la que se transmiten consignas desde las administraciones e instituciones internacionales sobre cómo debe ser el sistema educativo sin darnos cuenta de las implicaciones que conlleva su desarrollo. Lo que se propone es una verdadera revolución. Un cambio de paradigma para todo el sistema educativo. Y digo para todo el sistema, dado que los principios fundamentales ya hace un siglo que fueron asumidos para la Escuela Nueva: una formación para la vida y el alumno como centro del aprendizaje. De alguna manera, sus planteamientos eran antisistema, lo que lo era entonces, ahora es aceptado por el sistema, sin embargo, desde la incapacidad para entender las consecuencias de una aplicación generalizada.

Debemos entender que los retos que se nos presentan bajo este nuevo paradigma, representan para la escuela una transformación profunda de orden cultural, de desarrollo profesional y de modelo organizativo. Cultural porque tenemos que pasar de ser profesores de materia a educadores, donde las materias son el medio más o menos valioso en función de su contribución al desarrollo integral de la persona. De formación y desarrollo profesional porque tenemos que transitar de aplicadores de currículos uniformes y planificaciones estándares previamente elaboradas, a tener que ejercer un pensamiento estratégico. Es decir, ser capaces de diagnosticar lo que debe aprender cada uno de los chicos y chicas para ahora y para su futuro (objetivos y contenidos), planificar en función de los diferentes niveles de desarrollo cognitivo y de las características epistemológicas de lo que hay que aprender y, finalmente, aplicar todo esto en el aula en un ecosistema extremadamente complejo y variante, teniendo en cuenta las características personales de cada uno de los chicos y chicas. Y, todo ello, dentro de un cambio radical de una organización del centro jerárquica y articulada en torno a los departamentos para materias a otra centrada en los equipos docentes que atienden a un grupo determinado de chicos y chicas.

Estás hablando de un proceso de transformación profundo y de carácter sistémico y que, por tanto, afecta a todos los integrantes del sistema educativo. Si nos centramos en la escuela, ¿cómo consideras que debe ser este proceso de transformación?

Antoni Zabala.- El problema real no es el de decidir cómo debe ser la escuela y cómo deben ser las prácticas educativas, seguramente no sería muy difícil encontrar respuestas apropiadas en función de los dos referentes teóricos. Elaborar una o varias ejemplificaciones, que no instrucciones, de cómo debe ser una escuela que haga posible llevar a cabo la propuesta curricular de acuerdo con las propias orientaciones metodológicas. Sin embargo, vemos como las administraciones educativas no hacen

este esfuerzo y se limitan a promover múltiples proyectos de innovación sin una visión de conjunto e integradora. De modo que las escuelas terminan adoptando unos proyectos y rechazando implícitamente otros, como si no todas las propuestas fueran necesarias. En cualquier caso el problema de verdad no es tanto el cómo debe ser la escuela, sino cómo lo tenemos que hacer para transformarla. Cómo afrontar el cambio cultural profesional y organizativo. Cómo transitar de los modelos heredados y obsoletos, de carácter transmisivo a modelos participativos centrados en el aprendizaje de cada uno de los chicos y chicas.

Una escuela que pretenda dar respuesta a los retos actuales, una vez establecidas las finalidades educativas propias del centro, ha de imaginar el modelo de escuela deseable. La imagen teórica de cómo debería ser la escuela a la luz del conocimiento científico y, a partir de ahí, establecer una planificación realista, ajustada a las posibilidad y recursos de cada escuela. La verdadera innovación consistirá en ir avanzando, paso a paso, estableciendo retos sucesivos de mejora, como podría decir Vigostski, interviniendo en su zona de desarrollo próximo. Cada escuela con su recorrido particular. Pero recorrido que sólo será posible desde la reflexión sobre la propia práctica y, como se desprende de lo dicho hasta ahora, utilizando de la forma más sistemática posible los referentes teóricos que permiten fundamentar las decisiones a tomar y, consecuentemente, dotando de seguridad el proceso de transformación y mejora continua.

¿Crees que los actuales movimientos de innovación tienen presentes las ideas en relación a cómo aprenden los niños? Nos sorprende que una fundamentación psicopedagógica tan potente, y no tan lejana, como la que sostenía la LOGSE se haya dejado de tener en cuenta. Y que, por ejemplo conceptos muy potentes como el aprendizaje significativo o la ayuda contingente no se tengan suficientemente en cuenta en determinadas innovaciones.

Antoni Zabala.- La dispersión y fragmentación de las investigaciones en cada una de las diferentes unidades de análisis y, especialmente, la incapacidad de integrarlas bajo un marco interpretativo mínimamente coherente, hace que las escuelas que se plantean la necesidad de revisión de sus prácticas actúen de manera errática, pasando a la aceptación más o menos acrítica de metodologías consideradas buenas por sí mismas. En general sin hacer mención a los procesos de aprendizaje que las fundamentan, pasando de utilizar estrategias didácticas específicas de diferentes materias, contrastadas empíricamente pero contradictorias entre ellas, a consignas relacionadas con algún principio de aprendizaje valorado como de actualidad. Procesos de cambio discontinuos y de duración limitada al voluntarismo de equipos docentes en un período determinado.

César Coll y sus colaboradores más directos, en la década de los ochenta, creo yo que con un gran acierto, pusieron en valor, de manera integrada y complementaria, unos principios psicopedagógicos a partir de las aportaciones de diferentes corrientes científicas y en torno al eje constructivista. Desgraciadamente la propuesta, al asociarse a una determinada ley de educación, la LOGSE, ha hecho que se haya ido despreciando al ritmo de las sucesivas revisiones legislativas. Error gravísimo, dado que, en términos generales, los conocimientos actuales refuerzan y amplían aquellos principios. Si nos fijamos en las aportaciones que provienen, de otro campo de investigación -las neurociencias- podemos ver que sus aproximaciones, aunque iniciales, en ningún caso cuestionan estos principios, si no que por el contrario los fortalecen.

Es un error este menosprecio, ya que sin principios contrastados científicamente las decisiones educativas se mueven con un notable grado de arbitrariedad. Consecuentemente la transformación de la escuela, ya de por sí extremadamente difícil, aún lo es más al no utilizar argumentos estables y compartidos que fundamenten las sucesivas pasos que se han de emprender.

¿Qué importancia crees que tienen actualmente los contenidos en estas transformaciones? ¿Crees que quizás se desprecian?

Antoni Zabala.- Dejádme hacer, en primer lugar, una aclaración terminológica. El término contenidos lo asociamos a los conocimientos, a los hechos y conceptos que provienen de las asignaturas tradicionales. Esta identificación es equívoca. Dado que, en general, el término contenidos se refiere a lo que debe ser objeto de aprendizaje. En la escuela tradicional los contenidos mayoritarios, efectivamente, eran los hechos y los conceptos de las diferentes materias de estudio. Pero cuando se asume que el propósito de la escuela es la formación integral de la persona, los contenidos de aprendizaje, lo que aprender, no sólo los contenidos conceptuales sino también, y especialmente, los procedimentales y los actitudinales. En estos momentos, que se ha conceptualizado las finalidades educativas en formato competencias para la vida, son estos los contenidos de aprendizaje. Y como todos sabemos, las competencias son un constructo complejo en el que se integran componentes actitudinales, procedimentales, conceptuales y factuales.

Los problemas presentes y futuros a los que debe dar respuesta al alumnado nunca son simples; para su respuesta o solución, hay que movilizar al mismo tiempo y de forma integrada los diferentes componentes competenciales. Es así como el debate sobre la mayor o menor importancia de uno u otro componente es irrelevante o inútil. Se es más o menos competente en función del dominio de sus componentes, todos ellos son imprescindibles. Es evidente que una escuela en la que el objeto de estudio ha estado ligado a contenidos factuales y conceptuales, la introducción de los otros

componentes competenciales se puede percibir como un desprecio a los conocimientos. Esta reformulación del objeto de aprendizaje, por contraposición, hace que la mirada se centre en los procedimientos y las actitudes y lleve al profesorado transformador a expresiones y comentarios radicalizados sobre la prescindibilidad de los contenidos factuales y conceptuales. Consecuentemente a desterrar, también, actividades de aprendizaje de memorización y de ejercitación.

Finalmente, dada la complejidad de los procesos de transformación y mejora en educación ¿hasta qué punto podemos creer en su generalización?

Antoni Zabala.- Debemos ser optimistas y lo podemos ser. Afortunadamente los dos referentes teóricos básicos para el análisis de la práctica educativa están identificados y en relación a la función social de la enseñanza -más opinable-, existe un notable consenso. El viejo debate sobre escuela instructiva contra escuela educadora, formalmente está resuelto, a pesar de las comprensibles reticencias de los que aún defienden una escuela academicista y transmisora. Por otra parte, las evidencias que nos aporta el conocimiento científico sobre el proceso y las condiciones del aprendizaje, nos llevan a entender que no existe una alternativa a la personalización del aprendizaje, a la vez que nos ofrecen indicadores y criterios psicopedagógicos suficientemente contrastados.

La dificultad, como ya he expresado, está en la capacidad de los sistemas educativos para tomar de forma decidida las medidas necesarias que posibiliten su transformación. Más allá de las imprescindibles inversiones en educación, que nunca deberían ser menores del 8% del PIB, el problema está en el propio sistema educativo, en las resistencias a llevar cabo los cambios correspondientes de los diferentes colectivos, en los que debemos incluir, en primer lugar, los de la propia Administración.

Para la sociedad y la mayoría del profesorado, el imaginario de lo que es y debe ser la escuela se corresponde al modelo de la escuela heredada en la que, en todo caso, hay que introducir "innovaciones" más o menos puntuales. Desgraciadamente, no existe una comprensión generalizada sobre la incapacidad de la estructura actual de sistema educativo para alcanzar unos propósitos educativos dirigidos a la formación integral de las personas, y de una forma de enseñar que atienda a las características personales de cada uno de los chicos y chicas. No somos conscientes de las dimensiones del cambio ni de cómo debe ser este tránsito. Pero, cada vez tenemos más datos que nos permiten entender la complejidad de los retos que exige la transformación de la escuela, y disponer de instrumentos profesionales para tomar decisiones metodológicas y organizativas con un notable grado de acierto y seguridad.

Referencias bibliográficas

Hattie, J. (2015) *What doesn't work in education: the politics of distraction*. (https://www.visiblelearningplus.com/sites/default/files/150602_Distraction WEB_V2.pdf) Consultat 15.4.2019

Informe Mckinsey (2107) *How to improve student educational outcomes: New insights from data analytics*. (<https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-to-improve-student-educational-outcomes-new-insights-from-data-analytics>) Consultat 15.4.2019